



PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AFETIVIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

DISCENT PERCEPTIONS ABOUT TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AND AFFECTIVITY IN SCIENCE TEACHING

Bruna Carminatti  

Universidade de Passo Fundo (UPF)

✉ bru.carminatti@gmail.com

José Claudio Del Pino  

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

✉ delpinoic@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo traz discussões referentes a uma pesquisa qualitativa que objetivou explorar, a partir da percepção discente, a temática “relação professor-aluno e afetividade” no Ensino de Ciências, por meio de questionários e entrevistas com alunos ingressantes e concluintes do Ensino Médio, em duas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados obtidos foram tratados pela Análise de Conteúdo e, a partir disso, foi possível conhecer as concepções dos estudantes acerca do tema e relacioná-las com aspectos importantes para o Ensino de Ciências no Ensino Médio, baseando-se no sociointeracionismo e demais referenciais teórico-metodológicos adotados na pesquisa, os quais denotam que o enfoque afetivo qualifica as relações professor-aluno estabelecidas em sala de aula, potencializando o aprendizado nas disciplinas da área das Ciências da Natureza, por meio da mediação do professor. Por fim, são apontados resultados que corroboram que a relação entre os principais agentes dos processos de ensino e de aprendizagem não está pautada somente nos aspectos conteudistas mas também nos aspectos relacionais que se constroem na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Relação professor-aluno. Afetividade. Ensino de Ciências.

ABSTRACT: This article brings results referring to a qualitative research that aimed to explore, from the student's perception, the thematic “teacher-student relationship and affectivity” in Science Education, through questionnaires and interviews with students entering and concluding the high school, in two public schools of the state of Rio Grande do Sul. The data obtained were treated by Content Analysis and, from that, it was possible to know the students' conceptions about the thematic and relate them to important aspects for the Science Teaching in High School, based on socio-interactionism and the other theoretical and methodological references adopted in the research, which affirm that the affective approach qualifies the teacher-student relationships established in the classroom, enhancing learning in the disciplines of the area of Natural Sciences, through the mediation of the teacher. In conclusion, there are results that corroborate that the relationship between the main agents of the teaching and learning processes is not exclusively based on content aspects, but also on the relational aspects that are built in the school.

KEY WORDS: Teacher-student relationship. Affectivity. Science teaching.

Introdução

O Ensino de Ciências no Ensino Médio, quando permeado pela contextualização, visa à promoção da cidadania a partir dos conceitos trabalhados pelos seus professores (Chassot, 2001; Santos & Schnetzler, 2000). Nesse contexto, a interação e o diálogo entre professores e alunos se fazem necessários, de modo que a mediação do professor encaminhe seus alunos à formação do pensamento crítico frente à realidade em que vive. Esta perspectiva de Ensino de Ciências está



relacionada com as teorias sócio-culturalistas de Vigotsky (2007) e Freire (2002a), autores que defendem que a atividade educativa consiste em uma atividade social e humana que acontece num determinado *lócus* cultural (Ostermann & Cavalcanti, 2011).

Inserido nesta conjuntura está o estudante, que interage com seu professor para apropriar-se da linguagem (Vigotsky, 2001) relacionada aos conceitos científicos escolares, uma vez que ela é fundamental para a compreensão dos fenômenos explicados pelas Ciências. Por meio da mediação do professor e apreensão da linguagem científica, a qual os permitirá adquirir autonomia, os estudantes poderão exercer sua cidadania (Lopes, 1999), no sentido de interagir com o mundo levando em consideração os aprendizados científicos. Estes processos ocorrem também de forma dialógica, a partir da práxis docente reflexiva (Freire, 2002a) em que o professor leva em consideração a bagagem cultural do aluno no preparo de suas aulas. Isso, segundo Freire (2002a), demanda reflexão na e sobre a ação docente, bem como, exige que a escola e o currículo instituído permitam interações desta natureza em seu meio (Lopes, 1999).

Além das questões supracitadas, a afetividade (Camargo, 2004) e a relação professor-aluno (Morales, 2009) também são fatores que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, são temas ainda pouco discutidos no Ensino de Ciências (Carminatti & Del Pino, 2020), portanto são considerados relevantes para o avanço da pesquisa na área.

Com o intuito de ampliar discussões, o presente artigo traz esses elementos à luz dos debates, baseado em uma pesquisa de doutorado, que buscou investigar como a afetividade e a relação professor-aluno influenciam os processos de ensino e de aprendizagem de Ciências no Ensino Médio. Neste texto, serão apresentadas as percepções discentes sobre o tema, discutindo-as com base nos referenciais teóricos da pesquisa (Camargo, 2004; Chassot, 2001; Freire, 2002a, 2002b; Morales, 2009; Vigotsky, 2007; Wallon, 2007), evidenciando-as a fim de conhecer a forma pela qual eles percebem as suas relações com os professores como fatores de contribuição para a sua aprendizagem em Ciências.

Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo e etnográfico (André, 2004), desenvolveu-se em duas Escolas públicas gaúchas com professores e alunos do Ensino Médio. Justifica-se a escolha desse viés metodológico, pois o mesmo leva a “um nível mais profundo de explicação da prática escolar, que leva em conta sua totalidade e múltiplas determinações” (André, 2004, p. 44) e, sendo assim, permite um olhar abrangente sobre as diversas dimensões do cotidiano escolar, inclusive a percepção dos alunos sobre os processos de ensino e de aprendizagem de Ciências, sendo este o foco do presente artigo. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas e questionários e foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), aplicada aos discursos diretos e indiretos dos estudantes que participaram da pesquisa, com vistas a encontrar sentidos e compreensões acerca de suas falas e expressões sobre as temáticas já mencionadas, que constituem o enfoque desta pesquisa.

O primeiro contato com as escolas ocorreu com a apresentação dos Termos de Livre Consentimento para a equipe diretiva, para os estudantes do primeiro e do terceiro ano e para os pais dos estudantes menores de idade. A primeira etapa de obtenção de dados visou à caracterização dos sujeitos da pesquisa. Esta fase foi composta por questionários, que continham sete questões fechadas – a fim de traçar o perfil dos participantes, e nove perguntas fechadas e em escala de Likert (1932) – para coletar as impressões acerca do tema (afetividade e Ensino de Ciências no Ensino Médio). Estes questionários eram diferenciados, ou seja, o questionário para os estudantes dos primeiros anos era distinto daquele destinado aos estudantes dos terceiros anos. O número de respondentes correspondeu a 53 alunos de primeiro ano, oriundos de quatro turmas e 67 alunos de terceiro ano, oriundos de cinco turmas, totalizando 120 alunos nesta fase de coleta de dados.

Em seguida, foram realizadas as entrevistas para que se obtivessem dados mais concretos a respeito das percepções dos alunos sobre afetividade e relação professor-aluno no Ensino de Ciências. Primeiro, foram entrevistados os alunos dos terceiros anos, tendo em vista que, no fim daquele ano letivo, deixariam suas escolas. Foram escolhidos 14 alunos para responderem individualmente às nove questões semiestruturadas e abertas que compunham a entrevista, com o intuito de esclarecer suas posições frente ao assunto, tendo como base o questionário respondido anteriormente.

Posteriormente, foram entrevistados 12 alunos do primeiro ano que também responderam, individualmente, nove questões semiestruturadas e abertas a fim de coletar mais informações acerca de suas opiniões e argumentos sobre a temática, de acordo com o questionário aplicado anteriormente.

A escolha dos alunos para a fase das entrevistas foi feita a partir da diversidade das respostas por turma, sendo que em cada turma foram selecionados até quatro alunos que divergiram em suas respostas na etapa anterior de coleta de dados. Assim, 26 estudantes foram ouvidos e suas falas foram gravadas a partir do recurso de gravação de áudio de um smartphone.

Para preservar o anonimato dos discentes, cada um foi identificado com um código composto por número+letra+número. O primeiro número indica a série em que o aluno estava: 1, para 1º Ano; ou 3, para 3º Ano. A letra indica a turma; como nove turmas participaram da pesquisa, as letras são A, B, C, D e E para o terceiro ano e F, G, H e I para o primeiro ano. O segundo número indica a diferenciação entre os alunos, quando pertenciam à mesma turma.

Resultados e Discussões

Alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio

Na dimensão “perfil dos alunos” identificou-se que, dos 53 participantes, 21 eram do gênero feminino e 32, do gênero masculino. A faixa etária predominante entre estes discentes era de 15 anos. Na dimensão “concepções sobre a relação entre professor e aluno” a escala de Likert (1932) foi utilizada. Assim, oito afirmações foram colocadas para que os estudantes se posicionassem frente a elas, com as seguintes opções: concordo plenamente (5), concordo (4), não concordo e nem discordo (3), discordo (2) e discordo plenamente (1). Os resultados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Opinião dos estudantes de primeiro ano do Ensino Médio acerca de afirmações referentes à relação entre professores e alunos.

Afirmações	5	4	3	2	1
1) Uma boa relação com os professores é fundamental para a aprendizagem.	30	20	1	1	1
2) Ter uma boa relação com os professores apenas forma valores, sem interferir na aprendizagem.	2	20	10	18	3
3) O professor que tem uma boa relação com o aluno é aquele que dá respostas nas provas ou não as faz.	3	2	7	20	20
4) O professor que tem uma boa relação com o aluno o ajuda, explica, trata-o com respeito, é justo e coerente.	36	12	2	2	1
5) É possível ter uma ótima relação com todos os professores.	10	17	14	11	1
6) A escola deve formar integralmente os alunos, tanto nos conteúdos, quanto nos valores, mas isso não está vinculado com a relação professor-aluno.	4	25	7	14	3
7) A troca de professores a cada período não prejudica o aprendizado.	4	25	7	14	3

8) Numa mesma disciplina, o ideal seria que o professor não mudasse para que o aluno possa aprender mais, construindo um boa relação com este professor.	14	16	10	11	2
--	----	----	----	----	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Observando-se o Quadro 1, podem-se tecer alguns apontamentos iniciais. A maioria dos estudantes acredita que se relacionar bem com os professores contribui para a sua aprendizagem (afirmação “1”); a amostra ficou dividida nas opiniões, como se pode notar nas opções da assertiva “2”, que atribui apenas à formação de valores o benefício de uma boa relação entre professores e alunos, excluindo a aprendizagem de conceitos da influência desta. Na terceira frase afirmativa, surge a ideia do professor “bonzinho”, que teria uma boa relação com os alunos apenas se não fizesse provas ou se fornecesse as respostas nas avaliações; nesta afirmação a maioria se mostrou discordante.

Quando confrontados à ideia de bom professor relacionado à conduta justa e humana perante o aluno, na assertiva “4”, a maioria dos estudantes manifestou sua concordância com a mesma. Na frase número “5”, que propôs a possibilidade de uma boa relação com todos os professores, independente da disciplina ministrada, a amostra novamente se dividiu quase que igualmente entre concordantes e discordantes. Na questão seguinte (“6”), sobre o papel da escola em formar integralmente o aluno não estar ligado com as relações que estes estabelecem com seus professores, as opiniões também ficaram bem divididas.

Na assertiva “7”, que trata da influência da troca de professores a cada período e a cada matéria e um possível prejuízo para a aprendizagem dos alunos, a maioria da amostra concordou com a proposição. Por fim, novamente a amostra se dividiu em concordantes e discordantes quanto à questão “8”, que propunha que uma mesma disciplina fosse dada pelo mesmo professor ao longo das séries, para que as relações com esse professor fossem fortalecidas.

Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio

Na dimensão “perfil dos alunos” diagnosticou-se que 36 eram do gênero feminino, e 31 do gênero masculino, totalizando uma amostra de 67 alunos. A faixa etária predominante entre estes estudantes era de 17 anos. A relação com os professores também foi investigada pela indagação “ao longo do Ensino Médio, você acredita ter construído boas relações com seus professores?”. Nesta questão, 20 alunos responderam que sim, indicando que construíram boas relações com todos os professores; 42 discentes responderam que sim, em que as relações boas se estabeleceram com a maioria dos professores, mas não com todos; e, por fim, cinco responderam que conseguiram se relacionar bem com cerca de metade dos professores ao longo do Ensino Médio. Nenhum estudante declarou que se relaciona bem com menos da metade dos professores ou não se relaciona bem com nenhum professor. Assim, é possível constatar que dos alunos de terceiro ano, praticamente todos consideram ter uma boa relação com a maioria dos professores de sua escola.

Para estes alunos, a dimensão “concepções sobre a relação entre professor e aluno” a escala de Likert (1932) também foi utilizada, apresentando-se oito afirmações para que se manifestassem frente a elas, com as seguintes opções: concordo plenamente (5), concordo (4), não concordo e nem discordo (3), discordo (2) e discordo plenamente (1). Os resultados são apresentados no Quadro 2, a partir do qual podem ser feitas algumas considerações.

Quadro 2: Opinião dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio acerca de afirmações referentes à relação entre professores e alunos.

Afirmações	5	4	3	2	1
1) Uma boa relação com os professores é fundamental para a aprendizagem.	41	20	5	1	0
2) Ter uma boa relação com os professores apenas forma valores, sem interferir na aprendizagem.	4	9	21	28	4
3) O professor que tem uma boa relação com o aluno é aquele que dá respostas nas provas ou não as faz.	0	4	12	27	24
4) O professor que tem uma boa relação com o aluno o ajuda, explica, trata-o com respeito, é justo e coerente.	49	18	0	0	0
5) É possível ter uma ótima relação com todos os professores.	16	21	15	11	4
6) A escola deve formar integralmente os alunos, tanto nos conteúdos, quanto nos valores, mas isso não está vinculado com a relação professor-aluno.	16	21	15	11	4
7) A troca de professores a cada período não prejudica o aprendizado.	12	13	14	17	1
8) Numa mesma disciplina, o ideal seria que o professor não mudasse para que o aluno possa aprender mais, construindo uma boa relação com este professor.	28	20	9	7	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quanto à afirmativa “1”, a maioria dos estudantes acredita que se relacionar bem com os professores contribui para a sua aprendizagem. Já na assertiva “2”, que atribui apenas à formação de valores o benefício de uma boa relação entre professores e alunos, excluindo a aprendizagem da influência desta, os participantes praticamente dividiram-se em discordantes da frase ou não concordaram, nem discordaram da mesma. Na terceira frase afirmativa, que apresentou aos estudantes a ideia do bom professor como sendo aquele que não faz provas ou que dá as respostas nas avaliações, a maioria se mostrou discordante.

Na assertiva “4”, os estudantes foram confrontados com a ideia de que o bom professor apresenta uma conduta justa e humana perante o aluno, e todos os estudantes manifestaram sua concordância com a mesma. Na frase número “5”, a qual propunha que é possível ter uma boa relação com todos os professores, independente da disciplina ministrada, a amostra se dividiu quase que igualmente entre concordantes e discordantes. Na questão “6”, que versava sobre o papel da escola, tratando da formação integral do aluno, colocando que esta não estaria ligada com as relações que eles estabelecem com seus professores, as opiniões também ficaram bem divididas, com ênfase nas posições que não concordam/nem discordam do assunto.

Na assertiva “7”, que tratava da influência da troca de professores a cada período e a cada matéria e um possível prejuízo para a aprendizagem dos alunos, as opiniões ficaram bem distribuídas, havendo concordantes, discordantes e vários que não concordaram, nem discordaram. Por fim, houve uma maioria concordante quanto à questão “8”, que propunha que uma mesma disciplina seja dada pelo mesmo professor ao longo do Ensino Médio, para que as relações com esse professor sejam fortalecidas.

Para ter maior clareza quanto a essas concepções levantadas por meio do questionário, alguns alunos foram selecionados – conforme descrito na metodologia da pesquisa – para responderem a uma entrevista. Os dados coletados a partir das entrevistas com alunos de primeiro e de terceiro ano foram analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio de duas categorias de análise apresentadas a seguir. Algumas falas analisadas foram transcritas integralmente neste artigo, respeitando as expressões e o vocabulário utilizados pelos adolescentes.

Percepções Discentes

A partir dos dados obtidos através da etapa das entrevistas, foram elencadas duas frentes de análise, nas quais fez-se a discussão dos resultados por meio da Análise de Conteúdo, dentro do viés teórico e metodológico da pesquisa.

Impacto dos Saberes Docentes e das Relações Professor-Aluno na Aprendizagem em Ciências

Conforme já explanado, a maioria dos estudantes, tanto do primeiro quanto do terceiro ano, acreditam que é fundamental se relacionar bem com os professores para que a aprendizagem em Ciências aconteça. Eles atribuem esse fato às explicações dadas, à convivência com os professores dentro e fora da escola e, muitas vezes, trazem à tona a questão da hierarquia como base da relação professor-aluno. Morales (2009) destaca que todos estes fatores, na verdade, são recíprocos, mas aqui o foco será para a visão do aluno sobre estes.

Professor e aluno têm papéis distintos em termos pedagógicos, inclusive hierarquicamente. Isso está relacionado com a figura de autoridade do professor (Freire, 2002a) e seus saberes para dialogar, conduzir a aula, explicar, mediar os processos de ensino e de aprendizagem como um todo (Vigotsky, 2007). Diante disso, é possível fazer referências aos saberes docentes, sejam eles saberes profissionais, disciplinares e até mesmo, do currículo (Tardif, 2012).

Os alunos foram questionados sobre como seria o bom professor. Quanto a isso, praticamente todos os saberes docentes foram, indiretamente, citados pelos alunos. Dentre as opiniões, a que sintetiza a ideia é a de 3A4:

[O bom professor] É aquele que ensina com paciência, tira as dúvidas de seus alunos e sempre está apto para ouvir e aprender com os alunos; é aquele que não para de estudar e se aperfeiçoar, mas também que dá limites aos alunos, exige, cobra dos mesmos; aquele que apesar dos pesares mantém seu foco para ensinar e busca sempre dar o seu melhor (3A4).

Sendo assim, além de se retomarem os saberes docentes relacionados ao conteúdo (“tira as dúvidas”), à formação profissional (“não para de estudar”) e à experiência (“apto a aprender com o aluno”, “mantém seu foco”), surgem elementos relacionados ao protagonismo do aluno como sujeito ativo dos processos de ensino e de aprendizagem, reiterando que na sala de aula, professores e alunos interagem (Vigotsky, 2001) e dialogam a fim de construir o conhecimento.

Na profissão docente, a dialogicidade está embasada em Freire (2002b) que também aborda a hierarquia, quando defende o professor **autoridade** que dá liberdade aos alunos e não o professor **autoritário** que provoca a libertinagem do aluno como reação; o autor também coloca que é necessário trabalhar com afeto, porém sem deixar de lado a rigurosidade metódica fundamental para que o processo educativo se dê de forma ética e profissional.

Com base nesses pressupostos, adentra-se no tema da avaliação. Os estudantes foram questionados se o bom professor é aquele que não os avalia por meio de provas ou trabalhos, retomando a questão do rigor metódico e da ética profissional. Frente a isso, a maioria dos estudantes discordou e voltou a identificar o bom professor como aquele que respeita o aluno, demonstra seus saberes e cumpre seu papel, inclusive no que tange à avaliação, que é algo inerente à estrutura escolar. Em suas colocações, a aluna 1G3 traz elementos presentes nas falas de seus colegas:

O bom professor é aquele que ensina, é rigoroso, mas também é aquele que conversa com os alunos fora do conteúdo normal [...]. [...] Acho que a prova é fundamental para saber o que tu aprendeu e se tu realmente aprendeu, porque não adianta ter uma boa relação com o

professor... e não fazer provas, fingir que entendeu e no final fica [...] 'o que eu aprendi nesse trimestre?' (1G3).

Neste contexto, surgiram falas que colocaram a avaliação como moeda de troca com o professor. Por exemplo, diante do bom comportamento, o professor não faz a avaliação (3A2); ou ainda, diante do mau comportamento, o professor faz uma avaliação muito difícil (3E2). Sobre isso, 3A2 coloca “Ah... a gente acha que é bom né, porque vai passar de ano [risos], mas é ruim... [...] e aí esquece da matéria, não aprende” (3A2), fazendo a leitura de que, embora pareça algo bom, facilitador dos processos, o resultado é a não aprendizagem ou uma aprendizagem menor em Ciências, diante da falta da avaliação.

Cabe ressaltar que esse tipo de situação leva à reflexão de que se a indisciplina incomoda, não se pode praticar “condutas pouco educativas” (Morales, 2009, p. 65), tais como punir por meio da avaliação. O autor faz referência ao bom professor sob a óptica dos alunos e afirma que, diante das perspectivas discentes, aparecem duas condutas inerentes ao professor: uma, referente à competência de ensinar e dominar a classe, enquanto a outra refere-se justamente ao seu “relacionamento com os alunos (por exemplo: é compreensivo, paciente, está disponível para ajudar, etc.)” (Morales, 2009, p. 31). As ideias dos alunos coincidem, portanto, com a ideia do autor, ora citando as características profissionais dos professores, ora fazendo referência às características pessoais ou de relacionamento dos educadores.

A maioria dos alunos, de ambos os anos, não vinculam a rigidez/simpatia do professor e/ou sua eficiência pedagógica, com o fato de fazer ou não fazer avaliações, porém, acreditam que quando o professor – além de exigente, ético e comprometido – é respeitoso e afetivo, a aprendizagem em Ciências pode ser promovida e até melhorada. O respeito aparece na fala de vários estudantes como valor fundamental para uma boa relação com o professor e, por conseguinte, para a aprendizagem (3A2; 3A3; 3A4; 3B2, 3B4, 3C1; 3D2, 2016; 1H1; 1F2; 1F3; 1G2).

Além disso, a capacidade de inovar e de contextualizar no ensino de Ciências também foi muito citada pelos estudantes entrevistados. 3A2 coloca que quando o professor tem características de

[...] ser aberto com todo mundo, falar com todo mundo, [...], fazer alguma brincadeira, fazer uma associação, contar uma história, dar um exemplo diferente do dia-a-dia... [...] só teoria, teoria, teoria, às vezes a gente não entende, mas se tu dá um exemplo, [...] a gente aprende mais, a gente vê que está presente no nosso dia-a-dia (3A2).

Além desse aspecto tratado por 3A2, a aluna 1F1 coloca que espera dos bons professores “[...] que eles não dessem só aulas teóricas, dessem aulas práticas também” (1F1), ou seja, que os exemplos dados sejam contextualizados com teoria e prática. A ação docente que busca contextualizar e colocar o estudante em contato com seu meio para com ele aprender Ciências é válida e está relacionada com o conhecimento a ser construído na escola, a partir dos conhecimentos prévios que eles já trazem sobre o mundo material.

Para Lopes (1999), neste aspecto, partir do conhecimento cotidiano nas aulas de Ciências valoriza os saberes sociais construídos pela sociedade e leva em consideração, portanto, a cultura dos alunos, bem como a sua realidade. A autora também afirma que a escola é o local onde ocorre a transmissão desse conhecimento moldado pelas gerações adultas, para as gerações mais novas. Defende, ainda, que os conhecimentos cotidianos devem ser questionados e problematizados pelo professor de Ciências, dando ao aluno condições de apropriar-se de conhecimentos científicos escolares que possam vir a ser úteis no contexto onde vive (Lopes, 1999).

Os valores e atitudes pedagógicas citadas pelos alunos e que constituem o ambiente de sala de aula são, naturalmente, permeadas pelo contexto escolar e pelo currículo estabelecido. O currículo está, normalmente, estruturado em dimensões que abarcam a organização do tempo e delimitação dos conteúdos, mas atinge outras esferas tais como a das relações entre professores e alunos, regras de comportamento, abordagens de ensino e identidade profissional docente

(Sacristán, 2010). Nota-se, pelas falas dos alunos, que estas dimensões estão presentes e são visíveis para eles, quando se referem à estrutura disciplinar e à forma que cada professor ministra sua aula.

Ainda sobre o contexto escolar, todos os estudantes reconheceram-no como espaço de troca de saberes, aprendizagens de conceitos científicos e de construção de relações professor-aluno. Foram unânimes em afirmar que suas escolas consistem em locais em que as relações com os docentes são incentivadas e fortalecidas ao longo do tempo, tanto em sala de aula, quanto em outros espaços, tal como Feiras de Ciências, visitas técnicas, festividades da comunidade e gincanas.

O aluno 3B2 coloca que sua escola “[...] tem sim, espaço para isso [feiras, visitas, festividades]. Isso é bom, porque daí tu constrói uma relação com o professor, não só em sala de aula, mas no ambiente escolar, em todo ambiente escolar” (3B2). 3A1 amplia a percepção afirmando que

[...] a escola fornece vários momentos onde os professores passam pra nós conteúdos, pra gente pôr em prática e apresentar pra toda escola. É tipo, a Feira de Ciências que teve [...], esses momentos aí é que a gente aprende muito mais do que ficar só lendo e escrevendo. [...] Olha, eu acho que a gente devia ter mais momentos assim [...] no laboratório, a gente devia ter mais aula prática ali. Colocar mais algumas coisas em prática, física, biologia, química, ter mais práticas porque são matérias que envolvem bastante prática, né! (3A1).

Além disso, em outro momento da entrevista, 3A1 afirma que nesses momentos de interação prática teria sido possível, ao longo do Ensino Médio, fortalecer ainda mais a relação com os professores da área das Ciências. A aluna 1H1, do primeiro ano, diz perceber que “nos eventos da escola, um exemplo, tipo nos dias que têm Feira de Ciências [...], tu vê que todo mundo se une” (1H1), sendo assim, há espaços além da sala de aula a serem explorados para a aprendizagem de Ciências e para o estabelecimento das relações professor-aluno.

Nesta gama de espaços-tempo oferecidos pela escola, o Ensino de Ciências se dá através das relações entre professores e alunos que, segundo os estudantes são momentos importantes de aprendizagem e contextualização. Sobre isso é válido retomar que “a contextualização conceitual não se restringe à abordagem temática, mas ao estabelecimento de um contexto conceitual relacionado aos conhecimentos prévios dos estudantes que dão significado à aprendizagem” (Santos *et al.*, 2012, p. 79).

Os mesmos autores ressaltam a importância da experimentação – realização de atividades práticas – com a finalidade de mediação dos conhecimentos no Ensino de Ciências, partindo-se do âmbito macroscópico e fazendo sua progressiva relação com os modelos representativos a nível microscópico, tomando-se o devido cuidado com a linguagem (Santos *et al.*, 2012), já que esta, na perspectiva vigotskyana, é uma das ferramentas mais importantes para a apropriação e construção do conhecimento científico escolar e também para o estabelecimento das relações professor-aluno, uma vez que a mesma permite o desenvolvimento do estudante em diversos aspectos, tais como o cognitivo e psicológico, à medida em que ele se apropria e realiza a significação da linguagem.

Na realidade escolar, permeada pelo currículo, as Feiras de Ciências, a inovação metodológica do professor por meio de aulas práticas/experimentais, a contextualização nas aulas teóricas e relações professor-aluno adequadas são, portanto, fatores citados pelos alunos e encontrados também nos estudos de muitos autores (Lopes, 1999; Freire, 2002a; Morales, 2009; Sacristán, 2010; Tardif, 2012) para que os processos de ensino e de aprendizagem em Ciências ocorram de forma qualificada.

Assim, tanto os alunos do primeiro ano quanto os do terceiro ano acreditam que, em suas escolas, há/houve condições plenas de estabelecimento de relação professor-aluno dentro da estrutura

escolar, seja nas aulas dos componentes da área das Ciências da Natureza ou em outros momentos oportunizados pela escola, refletindo e se posicionando criticamente frente às variáveis que permeiam a realidade escolar. Há, ainda outro fator importante que influencia sobre os processos – a afetividade – que é objeto de análise no item a seguir.

Impacto da Afetividade na Aprendizagem em Ciências a partir das Relações Professor-Aluno

Diante do que já foi discutido e apresentado neste texto, destacam-se o diálogo e o respeito como fatores importantes no estabelecimento das relações professor-aluno, com base nas falas dos próprios estudantes. Partindo-se destes fatores, nesta categoria será abordado o impacto da afetividade na aprendizagem em Ciências.

A dialogicidade é definida por Freire (2002b) como “fenômeno humano” (p. 44) uma vez que depende da palavra pronunciada pelos sujeitos, a saber, docente e discente. Freire (2002a) explica que o respeito é um dos saberes necessários à prática educativa, a fim de que se respeite o discente seja ele criança, jovem ou adulto. Aqui, fala-se de jovens que reconhecem e validam o respeito que o professor tem por eles e que eles têm pelo professor. Sobre isso, Freire alerta que “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo” (Freire, 2002a, p. 25). Respeitar a si mesmo, no caso do professor, remete à ética profissional, também citada pelos alunos como característica imprescindível à constituição de boas relações com seus professores.

Na perspectiva discente, portanto, a aprendizagem constitui-se uma relação muito próxima à amizade, mas diante da qual os próprios alunos ressaltam que é preciso manter a ética, também pontuada por Freire (2002a). Nota-se, então, que a opinião dos alunos envolve a proximidade das relações humanas, mas também exige o compromisso da relação pedagógica a ser estabelecida com o docente.

Quanto a isso, Morales (2009) alerta que a relação professor-aluno pode manifestar-se principalmente em dois vieses: um mais pessoal – que envolve a cordialidade, o reconhecimento para com os alunos – e outro de cunho orientativo – visando promover uma aula que facilite o aprendizado. Sendo assim, as relações humanas realmente auxiliam na constituição das relações professor-aluno juntamente com a dimensão profissional. O autor ainda destaca que

Não vamos à sala de aula para fazer os alunos rirem (o que ocasionalmente vem bem a calhar) tampouco para ser carinhosos, a fim de que eles se sintam bem, e sim para ajudá-los em sua tarefa de aprender. Se em contrapartida, faltar à tarefa didática o componente de relação humana (com os esclarecimentos que queiramos fazer, pois estamos dentro da sala de aula), a qualidade do aprendizado padecerá e até mesmo se deixará de aprender e ensinar coisas importantes (Morales, 2009, p. 51).

Ou seja, sozinha a relação humana não configura o todo do processo educativo, mas sem ela tampouco ele ocorre de forma adequada.

Os alunos percebem que a relação com os professores é recíproca e, por isso, conforme já comentado, é alicerçada em valores tais como o respeito, pois depende de ambos os sujeitos para que ocorra e se constitua de forma adequada. Nesse sentido, o aluno 3A3 ano coloca que se relacionar bem com o professor é “interagir com ele né, ter um bom diálogo [...] nada de ‘ah, o professor é mestre, não pode falar com ele’” (3A3).

O professor acessível, que dialoga, que dá liberdade aos alunos sem apadrinhamento ou libertinagem (Freire, 2002a) é a figura que aparece no discurso dos alunos como a pessoa com a qual é possível se relacionar a partir da reciprocidade da interação.

Os estudantes também avaliam o seu comprometimento nessa relação. O aluno 3B4, por exemplo, afirma que “Tu precisa caprichar nos trabalhos, fazer bem as provas, respeitar em sala de aula, essas coisas... isso ajudaria a aprender também” (3B4) enquanto a aluna 1H1 coloca que é preciso que o aluno saiba “[...] respeitar, né... [...] prestar atenção, compreender um ao outro” (1H1). A estudante 3D1, por sua vez, pontua que o papel do professor na relação está atrelado ao respeito, tanto na construção do conhecimento em sala de aula quanto na convivência com os discentes, promovendo o aprendizado de conceitos e, ainda segundo ela, de “coisas que tu nem sabia que ia aprender aqui na escola” (3D1).

Assim, mesmo que a ação do professor não esteja relacionada com um determinado conteúdo científico, ela também é capaz de gerar aprendizagens, se o aluno estiver receptivo a esta. Essa receptividade está relacionada com o tipo de relação professor-aluno estabelecida (Morales, 2009) e vai além do viés cognitivo, abrangendo o viés afetivo da relação, o qual também gera aprendizagem (Wallon, 2007).

No tocante da afetividade, Wallon (2007) coloca que as emoções a exteriorizam e que os processos relacionados à emoção e à afetividade estão imbricados na atividade cognitiva, ou seja, influenciam diretamente na aprendizagem. Camargo (2004) coloca as emoções num patamar de função fundamental para as interações sociais e, conforme admitido no âmbito desta pesquisa, as interações sociais geram aprendizagens através da linguagem (Vigotsky, 2001), inclusive no que tange à Educação em Ciências (Santos *et al.*, 2012).

Ademais, Morales (2009) faz a leitura do contexto de sala de aula delineando que, assim como pensa 3A2, o professor ensina muito mais que conteúdos. Tal ideia do autor fica clara na seguinte afirmação: “Todos os professores podem ser modelo de identificação; porém quando se trata de professores [...] queridos e aceitos por seus alunos, estes podem aprender com esses professores muito mais do que o professor conscientemente pretende ensinar” (Morales, 2009, p. 22).

As falas dos alunos do primeiro ano também convergem com a premissa do autor, tal como 1G2 sintetiza, ao dizer que ela acredita que diante de um professor com o qual a relação é boa é possível aprender mais, representando a ideia do grupo:

Eu acho que [se] aprende mais, porque daí, das próprias histórias que o professor conta, tu consegue tirar alguma coisa que [...] tu leva para a vida. É que o conteúdo... ele [o professor] ensina o que está no livro, e o que ele fala a gente leva mais para a vida, né, as coisas que ele já passou e tal, daí a gente leva para a vida (1G2).

Nesta perspectiva, os discentes afirmam de forma praticamente unânime que, quando se relacionam bem com o professor, conseguem aprender de forma melhor e citam que isso não se aplica somente ao conteúdo disciplinar de Ciências, mas também a valores e condutas para as quais o professor possa, direta ou indiretamente, promover discussões e reflexões.

Eles atribuem essa maior aprendizagem à proximidade estabelecida com o professor quando a relação é boa e isso impacta na questão da confiança e da motivação. Neste ponto, indiretamente, os alunos referiram-se à questão afetiva que permeia a relação professor-aluno (Camargo, 2004; Morales, 2009; Wallon, 2007). Sobre isso, a aluna 1H2 conta que aprende mais Ciências quando tem “[...]mais vínculo com o professor assim... não sei te explicar bem. Por ser próximo, porque tem professores que a gente não se dá bem e as coisas não rendem” (1H2).

Este vínculo está relacionado à confiança e, para 3D2, isso é importante, pois, segundo ela, “Com os professores que eu me dou bem eu me sinto mais segura pra aprender o conteúdo [...], tu se sente mais livre pra poder questionar ele, sem receio” (3D2). Assim, Morales (2009) reitera a necessidade do sentimento de liberdade que o aluno deve ter para poder errar e, conseqüentemente, aprender com os seus erros, crescendo nos âmbitos emocional, social e cognitivo. Cabe ao professor, portanto, propiciar um ambiente de confiança para que o aluno aprenda e internalize esse aprendizado, sem medo do erro, motivando-os a aprender mais

(Morales, 2009). No quesito motivação, destacam-se as palavras de 3C2, que afirma que “Eu acredito que tu aprende mais [quando se relaciona bem com os professores], porque aí tu quer mostrar pra ele que tu é bom [...], pra que tu seja melhor [aluno], além de ser amigo dele” (3C2).

Camargo (2004) reforça que a motivação é importante para os processos de ensino e de aprendizagem, por ser um fator que mobiliza e direciona a aprendizagem. Assim, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito pelo seu rendimento, o elogio, a confiança passada pelo professor, são fatores importantes na aprendizagem de conceitos, destacados pelos próprios alunos e que passam pela ação pedagógica desenvolvida pelo docente na turma. Nesse sentido, é preciso que o professor também reconheça que as relações professor-aluno são importantes, bem como a afetividade, no processo de (re)construção e apropriação do conhecimento científico escolar (Morales, 2009).

A aluna 3E1 exemplifica a importância da relação com os professores e a possibilidade de maiores aprendizagens tanto conceituais, no campo das Ciências, quanto de valores, ao afirmar que, diante de uma boa relação professor-aluno, o estudante

[...] aprende mais, pela amizade mesmo, porque tu vai na brincadeira, vai começando a aprender conteúdos e até mesmo convivências da vida com eles [com os professores]. [...] pra vida também, a gente aprende bastante coisa. [...] numa aula de química a gente conseguiu aprender coisas que têm a ver bastante com o dia a dia, e até mesmo convivência em relações com as pessoas (3E1).

Assim, reforça-se a importância das relações professor-aluno e da afetividade nos processos de mediação do conhecimento para que o estudante se aproprie da linguagem científica e construa os conceitos na interação com seus pares (Wallon, 2007). Para isso, é importante que haja diálogo com o professor, que este o acolha e considere o contexto e a bagagem cultural do estudante, bem como cita a estudante 3E1, sempre refletindo na e sobre sua ação docente para viabilizar este tipo de abordagem (Freire, 2002a; 2002b).

Quando isso ocorre, o aluno sente-se participante dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências e, pelo convívio social em sala de aula, amplia sua visão de cidadania e desenvolve sua autonomia, valendo-se das Ciências para a compreensão e resolução de situações inerentes ao seu contexto, que demandem estes conhecimentos (Chassot, 2001).

Assim, pode-se afirmar que a dinâmica da construção das relações professor-aluno envolve muitos aspectos, que passam pela questão dos saberes docentes: domínio do conteúdo e de turma (Tardif, 2012), dialogicidade (Freire, 2002b), ética profissional (Freire, 2002a), competências para mobilizar os conceitos e fazer a mediação (Vigotsky, 2003) e da afetividade: traduzidas na questão da confiança, motivação (Camargo, 2004; Morales, 2009) e emoção (Camargo, 2004; Wallon, 2007).

A convivência, que promove a interação entre professores e alunos em sala de aula e que, com o passar do tempo constitui-se em relação (Weber, 2009) também foi citada pelos discentes como algo importante no processo. Ela está vinculada diretamente à afetividade, pois segundo o próprio autor, as ações sociais são permeadas pela racionalidade, pelos costumes e pelas questões emocionais (Weber, 2009). Destas ações sociais derivam as relações que, em contexto específico de sala de aula, promovem a aprendizagem.

Os estudantes do terceiro ano citaram as relações professor-aluno como experiência vivida ao longo do Ensino Médio, enquanto os do primeiro ano mencionaram-nas como expectativas em relação à última etapa da Educação Básica, ao passo que trazem consigo relações anteriores como bagagem daquilo que já vivenciaram no Ensino Fundamental. A exemplo disso, o aluno 3B1 destaca que “[...] [ao longo do] Ensino Médio a maioria dos professores foram os mesmos, daí começa a ter uma amizade no primeiro ano, daí no segundo e terceiro só vai aumentando” corroborando com 3B4, que afirma que isso ocorre com a convivência diária com os professores.

Desta maneira, percebe-se que os estudantes identificam o vínculo afetivo que embasa as relações professor-aluno e o ligam à sua aprendizagem em Ciências, tal como expressa a aluna 3E1 que afirma que o convívio com os professores no Ensino Médio contribuiu para o fortalecimento de interações e para a aprendizagem dos conteúdos.

Já para os alunos do primeiro ano, a fala de 1G3 demonstra de forma sintética a expectativa dos demais colegas em relação ao Ensino Médio no que concerne à relação professor-aluno, afirmando que o respeito e o diálogo podem ser as chaves para a construção de boas relações professor-aluno.

Portanto, a fala dos estudantes traz à tona a importância que a afetividade e que a relação professor-aluno tem para o Ensino de Ciências, uma vez que elas estão intrinsecamente ligadas aos processos mediativos e dialógicos que estruturam os processos de ensino e de aprendizagem, garantindo a construção dos conceitos científicos escolares por meio da apropriação da linguagem e também da formação de estudantes críticos e participativos, no que concerne à formação de valores, relacionando então, os aspectos cognitivos com os aspectos afetivos dos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências.

Considerações Finais

Os estudantes que participaram da pesquisa demonstram em suas falas que a relação professor-aluno se constrói a partir de valores como respeito, ética, confiança e afetividade. Eles reconhecem também a importância das relações professor-aluno para sua aprendizagem em Ciências, pois quando a interação do aluno em aula se dá na perspectiva de que ele é o sujeito dos processos, possuidor de bagagem cultural e conhecimentos prévios, a construção de conceitos científicos se dá de forma significativa para o estudante.

A sala de aula é entendida como o principal local de relação com o professor, mas os alunos também reconhecem que outros espaços escolares ou não escolares podem proporcionar um fortalecimento dos vínculos. Quanto à sala de aula, os discentes entendem que, nos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências, podem aprender conceitos científicos e também valores relacionados à cidadania, quando o professor proporciona este tipo de diálogo a partir de seus saberes e de sua práxis.

Destaca-se que os alunos percebem a necessidade de profissionalismo por parte do professor, sem deixar de lado a ética e o rigor, afirmando que professores exigentes e afetivos são os que ministram as melhores aulas, pois ouvem os alunos e os respeitam em sua individualidade e, ao mesmo tempo, ensinam conceitos científicos escolares e os cobram adequadamente nas avaliações. Inovações no ensino, motivação e diversificação metodológica – com o uso de aulas práticas de Ciências – são características que os estudantes destacam no bom professor.

Eles também citam a convivência como um fator importante, fortalecedor das relações afetivas que se constituem ao longo do tempo, destacando que é preciso também perceber que a relação com o professor dentro da escola é distinta da amizade que se tem com ele fora da escola, para que não se percam os objetivos maiores dos processos de ensino e de aprendizagem.

A afetividade, fator importante nesta investigação, não apareceu como referência principal nas falas dos estudantes, talvez pela falta de compreensão sobre o significado desta palavra no contexto. Partindo dos referenciais utilizados, a afetividade possui várias definições até mesmo na literatura, mas admitiu-se aqui que está relacionada com o desenvolvimento cognitivo do estudante, no que concerne à emoção e à interação social dos mesmos enquanto sujeitos que aprendem. Por isso, pode-se dizer que, indiretamente, a afetividade apareceu de forma recorrente nos discursos dos alunos.

É sabido que nem sempre o professor adota uma perspectiva de ensino que leva esses fatores em consideração. Por exemplo, quando o professor considera o aluno como sendo um receptáculo de informações, totalmente passivo aos processos e que faz papel de tábula rasa diante do saber supremo do professor e da verdade absoluta da Ciência, dificilmente irá reconhecer o aluno como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem.

Acredita-se que, ao adotar perspectivas teóricas em que o estudante seja considerado sujeito dos processos, podendo participar deles de forma ativa – tal como defendem os autores de viés sócio-culturalista, então o Ensino de Ciências permitirá a formação de cidadãos críticos e autônomos a partir dos processos de ensino e de aprendizagem. Este tipo de posicionamento, poderá culminar em debates que visam enriquecer as pesquisas da área e a própria prática docente, a partir de discussões acerca das relações professor-aluno e da afetividade como fatores que podem melhorá-las.

Do mesmo modo, ao estabelecer o diálogo com seus alunos e interagir com eles por meio da mediação dos conceitos, o professor estará legitimando o lugar do aluno enquanto ser social, que aprende na interação com seus colegas e estabelece relações com seu professor no viés da afetividade. Haverá, a partir daí, uma partilha de saberes oriundos dos contextos sócio-histórico-culturais dos quais cada sujeito é proveniente e todos, na condição de seres humanos portadores de conhecimentos prévios, estarão síncronos no processo de construção, apropriação e significação do conhecimento científico escolar, gerando o que se chama de alfabetização científica, para a cidadania.

Esse processo não envolve somente o viés cognitivo do estudante, mas também o viés afetivo, em que a confiança passada pelo docente e o respeito do mesmo pelo discente farão com que se estabeleçam relações professor-aluno que contribuirão para o aprendizado intencional (conteúdos, conceitos de Ciências) e não-intencional (valores, exemplos).

Assim, a partir da análise cuidadosa das concepções dos alunos é possível concluir que eles aprendem mais os conteúdos de Ciências quando as relações com os professores são construídas e fortalecidas com qualidade e isso necessariamente passa pelo reconhecimento de que eles também são importantes no processo. A afetividade torna-se essencial para a consolidação da relação professor-aluno à medida que estes observam nas atitudes do professor, principalmente, o que tange ao respeito e à possibilidade do diálogo. Da mesma forma, na visão dos alunos, os limites, a cobrança adequada, o domínio dos conteúdos disciplinares são igualmente importantes para que haja aprendizagem, pois nestas situações eles também se sentem reconhecidos e acolhidos, já que tais ações não deixam de ser manifestações de afetividade, que culminam em um bom relacionamento com os docentes.

Debruçando-se sobre essas questões, amplia-se a discussão sobre um tema importante para o Ensino de Ciências no Ensino Médio, tendo em vista que a preocupação com o enfoque afetivo dos processos de ensino e de aprendizagem é fundamental para a qualidade dos mesmos. Entretanto, é um assunto que envolve vários fatores, tal como citado no artigo, os quais precisam ser reconhecidos e analisados com cautela dentro de seu contexto, que é a escola. Assim, é preciso voltar o olhar não somente para a prática docente, mas também para os discentes. Logo, a proposta de ouvir os estudantes, apresentada por este trabalho, tornou possível apontar algumas respostas em relação a esses aspectos, além de abrir possibilidades de promover outras e novas discussões em busca do aprofundamento do assunto no meio acadêmico e transpô-las para a escola, a fim de qualificar o Ensino de Ciências no Ensino Médio.

Referências

- André, Marli E. D. A. (2004). *Etnografia da prática escolar*. (11a ed.). São Paulo: Papyrus.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Camargo, Denise (2004). *As emoções e a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores.
- Carminatti, Bruna, & Del Pino, José C. (2020). A relação professor-aluno e a afetividade no Ensino de Ciências no Ensino Médio: levantamento bibliográfico do cenário educacional brasileiro. *Revista Contexto & Educação*, (35)111, 148-169.
- Chassot, Attico I. (1990). *A educação no ensino de Química*. Ijuí: Unijuí.
- Chassot, Attico I. (2001). *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. (2a ed.). Ijuí: Unijuí.
- Freire, Paulo (2002a). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (23a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002b). *Pedagogia do oprimido*. (34a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Likert, Rensis (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Revista Archives of Psychology*, 22, 1-55.
- Lopes, Alice R. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj.
- Morales, Pedro (2009). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. (8a ed.). São Paulo: Loyola.
- Ostermann, Fernanda, & Cavalcanti, Cláudio J. de H. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf.
- Sacristán, José. G. (2010). O que significa currículo? In José Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*. (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso.
- Santos, Wildson L. P., & Schnetzler, Roseli P. (2000). *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. (2a ed.). Ijuí: Unijuí.
- Santos, Wildson L. P. dos, Mol, Gerson de S., Silva, Roberto R., Matsunaga, Roseli T., Dib, Siland M. F., Castro, Eliane N. F. de, Silva, Gentil de S., Santos, Sandra M. de O., & Farias, Salvia B. (2012). Química e sociedade: ensinando química pela construção contextualizada dos conceitos químicos. In Lenir B. Zanon, & Otavio A. Maldaner (Orgs.). *Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil*. (p. 67-88). Ijuí: Unijuí.
- Tardif, Maurice (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. (14a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Vigotsky, Lev S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (1a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, Lev S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotsky, Lev S. (2007). *A formação social da mente*. (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, Henri (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, Max (2009). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Coimbra: Edições 70.