



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

MÁRCIA CIPRIANO HERCULANO

**AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
SIGNIFICADOS SOB O OLHAR DO PROFESSOR DO ENSINO
MÉDIO**

FORTALEZA – CEARÁ

2011

Márcia Cipriano Herculano

**AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
SIGNIFICADOS SOB O OLHAR DO PROFESSOR DO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Ignez Belém
Lima Nunes

FORTALEZA – CEARÁ

2011

H539a

Herculano, Marcia Cipriano

Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do ensino médio / Marcia Cipriano Herculano. — Fortaleza, 2011.

128 p. ; il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Ignêz Belém Lima Nunes.

Monografia (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

Universidade Estadual do Ceará
Mestrado Acadêmico em Educação

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: SIGNIFICADOS SOB O
OLHAR DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Autor: Márcia Cipriano Herculano

Defesa em: __ / __ / __

Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Ignez Belém Lima Nunes – (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^ª. Dr^ª. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE

“Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”

(Paulo Freire)

*Ao meu filho Lucas,
meu maior companheiro
nessa jornada*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador de todas as coisas, pela minha existência e fé na vida. Sinto a sua presença na minha vontade e motivação de conhecer, aprender, crescer e saber que como educadora tenho a missão de contribuir de alguma forma com o desenvolvimento dos meus semelhantes. Grata ao Senhor por sentir que posso e realizo os meus sonhos.

Meu maior agradecimento é dirigido aos meus pais Francisco Getúlio e Nilba, que com todo amor e dedicação me ensinaram valores importantes, dentre eles, a ser uma pessoa autêntica, responsável e disciplinada. Sou grata por essas características que me facilitaram a realização desse trabalho.

Sou grata especialmente ao meu filho Lucas, que não só me incentivou e teve paciência com a minha jornada na realização desse trabalho, em que muitos momentos não pude lhe dar atenção, mas também contribuiu com as suas ideias e com a revisão do texto. Obrigada, filho, pela sua disponibilidade e amorosidade comigo.

Aos meus amigos que contribuíram com a sua amizade, acolhimento, e com sugestões para a realização desse trabalho, e em especial agradeço às grandes amigas amadas Sâmia e Natasha que, além de me incentivarem, contribuíram também com a execução do trabalho. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos.

Sou grata a minha orientadora Ana Ignez que com as suas reflexões e correções essenciais acompanhou todo o processo de realização dessa Dissertação.

Aos meus colegas, professores, e coordenadores do Mestrado, muito obrigada pelas contribuições e incentivos, em especial a amiga que dividiu a orientadora comigo, Helena Cristina; com o seu jeito doce e companheiro trocamos alegrias e angústias juntas.

O meu muito obrigado a nossa querida Joice, secretária da coordenação do Mestrado que, sempre tão amável, respondia a todas as minhas solicitações.

Agradeço também ao Marco Antônio, que mesmo com pouco tempo se disponibilizou fazendo correções importantes na revisão do texto.

Agradeço a Sibeire pelo trabalho de transcrição. Foi muito bom poder contar com você.

Agradeço as alunas da UECE, Ana Rachel e Estéfanni, que com toda dedicação contribuíram com o trabalho de campo.

Agradeço a Diretora e a Coordenadora da Escola Verde, que foram sempre receptivas e colaboraram com tudo que foi necessário para a realização da pesquisa de campo.

Um agradecimento especial aos participantes da pesquisa, pois sem eles não seria possível a realização desse trabalho. A esses Mestres, com carinho e o meu muito obrigado, vocês merecem todo o nosso respeito e cuidado.

RESUMO

O trabalho consiste num relato de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará e apresenta discussões sobre a afetividade na relação professor-aluno e seu significado sob o olhar do professor do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa é conhecer qual o significado atribuído pelo professor a uma relação afetiva com os seus alunos, procurando identificar os fatores que atuam como facilitadores ou complicadores dessa relação. As obras de autores como Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Tardif e Lessard e Maria Cândida de Moraes, constituíram-se nas referências teóricas para a realização deste trabalho. Adotou-se o método de pesquisa interventivo, utilizando-se a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo para a sua análise. A coleta de dados foi realizada através das seguintes técnicas: Encontros Formativos e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública Estadual do Ceará, localizada em Fortaleza. A análise dos dados adotou como referência a análise categorial temática da qual emergiram três categorias que foram discutidas no âmbito desse estudo: “Os professores: escolhas e formação pessoal e profissional”, “O papel do professor na construção de uma relação humanizada” e “A docência como um trabalho interativo e afetivo”. A realização desse trabalho nos permitiu encontros riquíssimos com os pensamentos e sentimentos dos nossos pesquisados. Estarmos em contato com os professores num formato de pesquisa desse nível nos favoreceu um aprendizado não só objetivo e valioso sobre o tema trabalhado, mas também nos possibilitou identificar nos gestos, nas palavras e em todo movimento corporal cada resposta às nossas suposições teóricas colocadas no processo de investigação. Identificamos, a partir dessas vivências, a insatisfação da maioria dos professores em relação à sua profissão, além do fato de que pouco aprenderam em sua formação sobre como manter uma relação afetiva com seus alunos. Eles consideram que são explorados e desvalorizados pelos alunos e pela sociedade e que não têm papéis bem definidos dentro da escola. Concluímos que há uma carência de uma reflexão afetiva na formação docente e que os professores se reconhecem humanos em um contexto desumanizado. Observou-se, ainda, em seus discursos, que tais queixas provocam afetos negativos que influenciam a relação entre eles e os discentes. Os professores demonstraram necessidade e interesse de serem ouvidos e de expressarem seus conflitos e aprenderem novas estratégias para melhor se relacionar com os alunos. A partir dos resultados alcançados, pode-se conceber a dimensão relacional como um tema imprescindível a ser tratado na formação do professor. A maioria dos professores relatou que seu papel é o de formar e cuidar do aluno. No que se refere à afetividade, afirmaram sua importância dizendo que os ajuda a construir uma relação positiva e harmoniosa com seus alunos. No entanto, constatamos que muitos professores têm dificuldade de conciliar afetividade e rigor. Concluímos a nossa investigação certos de que a afetividade é um ingrediente importante e que contribui para o desenvolvimento dos educadores e educandos no processo ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Afetividade, relação professor-aluno, professor do ensino médio, formação docente

ABSTRACT

This work is a research report of the Academic Master's Degree in Education of Universidade Estadual do Ceará and presents discussions about affection in the teacher-student relationship and its meaning under the view of the High School teacher. This research's goal is to find out the meaning assigned by the teacher to an affective relationship with his students, trying to identify the facilitators and complicating factors in it. Works from such authors as Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Tardif and Lessard and Maria Cândida de Moraes were part of the theoretical underpinnings in the realization of this work. It was adopted the interventive research method, using the qualitative approach and the interpretative paradigm in the data analysis. Data collection was performed through the following techniques: Formative Encounters and semi-structured interviews with a group of High School teachers of a Ceará's state school, located in Fortaleza. It was adopted as reference, in data analysis, the thematic categorical analysis from which emerged three categories that were discussed in this study: "The teacher: their choices and their personal and professional education", "The teacher's role in the construction of a humanized relationship" and "The teaching as an affective and interactive work". The realization of this work has taken us to very rich encounters with our respondents' thoughts and feelings. Being in touch with the teachers in this research format has favored us not only valuable and objective knowledge, but also allowed us to identify in gestures, words and body language the answers to all our theoretical assumptions. We identified, from these experiences, the great dissatisfaction of the majority of the teachers about their profession, besides the fact that they had learned very few about how to maintain an affective relationship with their students. They feel exploited and undervalued by society and students and feel that they don't have well-defined roles within the school. We concluded that there is a lack of affective reflection on teacher training and that teachers consider themselves humans in a dehumanized context. It was also observed, in their speeches, that such claims provoke negative affections which influence the relationship between them and their pupils. Teachers demonstrated need and interest to be heard and to express their conflicts and learn new strategies to relate better to students. From the results, we can conceive the relational dimension as a vital issue to be addressed in teacher education. Most teachers reported that their role is to train and care for the students. Regarding the affection, they confirmed its importance saying it helps them to construct a positive and harmonious relationship with their students. However, we found that many teachers have trouble to balance affection and rigor. We concluded our investigation certain that the affection is an important ingredient and that it contributes to the development of educators and students in the teaching-learning process.

Key words: Affection, Teacher-student relationship, High School teacher, Teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I - Capítulo 1 – O percurso metodológico da investigação.....	21
1.1 Tipo de estudo.....	21
1.2 Cenário da pesquisa.....	23
1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	25
1.4 Coleta de dados.....	25
1.5 Análise de dados.....	30
II – CAPÍTULO 2 – A Formação Continuada na Era do Conhecimento: contextos para pensar o que afeta os professores em seu cotidiano na escola.....	33
2.1 Capitalismo informacional e as exigências do mercado para a formação de um profissional de educação que acompanhe a nova era.....	34
2.2 A formação contínua de professores a partir de uma abordagem crítica, reflexiva e humana.....	37
III – CAPÍTULO 3 – Sala de aula: espaço vivencial de afeto e desenvolvimento humano.....	50
3.1 Interação e formação de vínculos: um caminhar lado a lado.....	51
3.2 A interferência da subjetividade na relação docente-discente.....	53
3.3 Encontro entre professor e aluno: vivência de afeto e desenvolvimento humano.....	57
IV – CAPÍTULO 4 – O AFETO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA REVELADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	64
4.1 Os professores: escolhas e formação pessoal e profissional.....	66
4.2 O papel do professor na construção de uma relação humanizada.....	84
4.3 A docência como um trabalho interativo e afetivo.....	98
V – Considerações Finais.....	114
VI – referência BIBLIOGRÁFICA.....	122
APÊNDICE.....	128

INTRODUÇÃO

"Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai sua influência."

(HENRY ADAMS)

Este trabalho aborda o tema da afetividade na educação, no qual investigamos o lugar do afeto na relação professor-aluno, sob o olhar do professor. O interesse pelo tema nasceu a partir da nossa experiência como educadora junto aos alunos e professores no ambiente escolar, no papel de psicóloga e de professora de escolas particulares. Essa vivência nos deixou percepções significativas e intrigantes, provenientes dos dois papéis por nós vivenciados, a respeito de como acontecem as interações em sala de aula entre professores e alunos.

No papel de psicóloga escolar de uma escola particular de Fortaleza, observávamos a dificuldade de muitos professores em manter uma boa relação com seus educandos. Eles demonstravam preocupação com a indisciplina e com a falta de interesse dos alunos em aprender. Mostravam-se ainda insatisfeitos com a postura dos mesmos e nos pediam “socorro” constantemente para auxiliá-los nessa relação. Pareciam inseguros e incomodados com o comportamento de seus alunos, como se a solução do problema viesse apenas de fora.

Percebíamos ainda que alguns professores não se sentiam responsáveis ou envolvidos com esse problema. Tínhamos a expectativa de que o nosso papel fosse apenas de colaboradora e de que assim o professor não perdesse a sua função de gestor na sala de aula. Suas atitudes eram muitas vezes para denunciar um funcionamento insatisfatório no interior de sua sala de aula, numa postura de queixa, sem se implicarem efetivamente nos problemas ocorridos no processo de aprendizagem dos educandos.

Diante desta problemática, ocorria-nos a seguinte reflexão: “Eles nunca se perguntaram quais as suas dificuldades pessoais nessa problemática?” ou ainda: “O que eles têm a ver com isso?”.

Alguns professores, na tentativa de fazer seus alunos ficarem atentos à aula, ainda se utilizam de métodos tradicionais e coercitivos com o aluno, comprometendo, dessa forma, o vínculo entre eles. A falta de atenção e a própria indisciplina dos alunos chega ao professor em forma de agressão, gerando nele, muitas vezes, vários sentimentos negativos. Por conseguinte, às vezes abusam do poder docente, passando a estabelecer relações de ameaça.

Esse tipo de atitude talvez impossibilite a formação de vínculos construtivos e, conseqüentemente, interfira na aprendizagem dos alunos.

Diante dessas reflexões é que nasceu o interesse de investigar a relação professor-aluno sob o foco da afetividade. Consideramos o tema do afeto na relação professor-aluno um tema de grande relevância como contribuição acadêmica na área da educação. Temos observado ao longo da nossa trajetória como muitos alunos adolescentes do Ensino Fundamental II e Médio demonstram certa indiferença e até mesmo comportamentos agressivos no dia-a-dia da sala de aula. Esse comportamento é observado, principalmente, em professores que se apresentam em sala com atitudes também agressivas e autoritárias, que parecem não considerar o aspecto relacional importante para a aprendizagem dos alunos.

Sabemos que a atitude de indiferença do aluno não se refere apenas a professores com posturas autoritárias. Existem também alguns docentes que não sabem comunicar-se com seus alunos, como por exemplo, impor limites necessários. Tal atitude pode gerar desordem e apatia. Outro caso são professores que usam metodologias inadequadas, que reduzem o ensino-aprendizagem a atos mecanicamente repetidos, que podem causar desinteresse em aprender. O fato é que manifestações negativas do aluno, quando não se referem a problemas pessoais (as quais também devem ser escutadas pelo professor), são respostas às relações insatisfatórias, seja do ponto de vista da metodologia aplicada pelo professor, seja do processo de vinculação estabelecido na interação professor-aluno.

Por outro lado, não podemos desconsiderar que a violência e a indisciplina transcendem os muros da escola e a própria docência. Muitas vezes, o professor se sente impotente e perdido nessa questão.

Apesar de existir uma extensa literatura no campo da relação professor-aluno, ainda encontramos algumas lacunas nessa área. Percebemos um investimento maior acerca da percepção dos alunos sobre os conflitos nessa relação do que sobre o olhar do professor, especialmente os que trabalham com alunos do Ensino Médio. Nossa hipótese era a de que na medida em que o professor passasse a valorizar e compreender a importância de cuidar da relação com seus alunos, ele pudesse perceber também a ele mesmo implicado nessa relação, revendo o processo ensino-aprendizagem a partir dos vínculos que são estabelecidos em sala de aula. A partir desse olhar, ele poderá identificar o que acontece com a aula, nessas interações, quando a aula não acontece, e quais as implicações e complicações vivenciadas nesse processo.

Ao ficar atento às interações que ocorrem em sala, o docente irá perceber que a aprendizagem não depende apenas de aspectos cognitivos, como dominar a matéria, conteúdos significativos, multimídia, ambiente físico adequado. É indiscutível a importância de tudo isso, mas não suficiente para que aprendizagem aconteça. É bom lembrar que aqueles que mobilizam todos esses elementos são pessoas e, portanto, no interior da sala de aula encontram-se várias subjetividades, constituídas de sentimentos, emoções, desejos e motivações.

É, portanto, esta a contribuição que desejamos oferecer: colaborar para que o professor, a partir de uma reflexão sobre a sua prática, possa entrar em contato com a importância de rever os vínculos estabelecidos com os seus alunos e perceber como os afetos podem influenciar positivamente, ou não, na interação com seus alunos, e que essas reflexões gerem novas atitudes no professor, favorecendo o seu bem-estar e a aprendizagem dos seus alunos.

Para Moraes e Torre (2004), a aprendizagem deve ser considerada de maneira integrada, na qual a mesma não pode ser reduzida a componentes intelectuais, estritamente mecânicos. Dessa forma:

A aprendizagem humana, quando é integrada, comporta elementos emocionais, intuitivos, atitudinais, e inclusive sociais. [...] É fruto de interações com a cultura socialmente enriquecedora. [...] As aprendizagens variam com as pessoas que vivem no entorno, com a motivação intrínseca, com o clima de interação criado e com o próprio conteúdo, objeto da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem integrada tem sua razão de ser nos componentes cognitivos, sócio-afetivos e culturais (MORAES; TORRE, 2004, p. 85).

Em consonância com as ideias dos autores, Araújo (2003) acredita que a escola deve reestruturar seus projetos políticos e pedagógicos para que possa atender a uma formação integral do ser humano. O autor propõe que o planejamento curricular englobe as dimensões cognitivas e afetivas.

Para que isso aconteça, é necessário romper com algumas crenças, como por exemplo, a de que o pensamento lógico se relaciona com algo “frio”, calculista, que leva o indivíduo a ter atitudes inteligentes e práticas, e a crença de que vivenciar as emoções é dar vazão as “coisas do coração”, do desejo, e que provoca atitudes impulsivas, inconsequentes ou desastrosas. Baseado nesse pensamento, ao longo da história da educação, vimos que ela priorizou o pensamento lógico, considerando-o como o mais adequado, enquanto as emoções não deviam ser levadas em conta pela instituição escolar, pois se referem a questões íntimas

de cada pessoa, e estariam no pólo oposto ao racional e o científico (SASTRE; MORENO, 2003).

Na verdade, acreditamos que razão e emoção são inseparáveis, as duas são relevantes no processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, “o conhecimento acontece nos níveis da racionalidade (argumentação/reflexão) e do sensível (emoção, intuição, percepção, imaginação, criação)” (MEIRA; PILOTTO, 2010, p. 48).

Nessa perspectiva, a escola como um espaço de interações humanas tem como papel desenvolver uma educação reflexiva e vivencial, estabelecendo práticas pedagógicas que visem um aprendizado por meio do diálogo, em que os sentimentos e as emoções não sejam negados. É necessário encarar os desafios existentes na relação professor-aluno. Muitos conflitos dessa relação se referem à dificuldade de reconhecer, vivenciar e dominar as emoções, assim como, perceber a importância do outro. E superar esses conflitos exige de cada um, perceber-se em sua incompletude. É, portanto, compreender que apesar de sermos livres e autônomos, precisamos da presença do outro para nos humanizar.

Neste sentido, Gadotti (1985, p. 40), a partir da visão de Buber, nos diz que o ser não é alguma coisa de isolado, mas inserido em uma relação. “Em M. Buber, o outro aparece como constituição primordial do eu, realidade humana. Sua antropologia define o homem não em-si, mas em-relação. A relação é parte essencial do homem”. Vygotsky (*apud* REGO, 2008, p. 110) também nos fala da importância do outro: “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

No processo de aprendizagem em que se transmitem conhecimentos científicos e valores culturais é necessário reconhecer a afetividade como um componente indissociável da ação humana. “Afetividade é, antes de qualquer coisa, uma exigência da sobrevivência. Há nisso uma razão biológica. Ao nascer, o homem é o que mais necessita de nutrição afetiva.” (DALLA VECCHIA, 2002, p. 84).

A afetividade fala da vida do indivíduo, durante toda a sua história, e de como ele estabelece relações com as pessoas. Seu desenvolvimento emocional dependerá, em grande parte, de como foram estabelecidas essas relações, também influenciando na sua auto-estima. Dantas (1992) nos diz que na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. A autora cita:

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde a sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato

que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma, é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem (WALLON *apud* DANTAS, 1992, p. 85, 86).

A partir da citação acima, concluímos que a afetividade, no início do desenvolvimento humano, é pura emoção e o seu amadurecimento é dependente das pessoas que estão envolvidas e que fazem parte das experiências do indivíduo que aprende. De acordo com a teoria psicogenética de Henri Wallon sobre o estudo da afetividade, identificamos a indissociabilidade entre razão e emoção.

Pensar numa prática educativa que leve em conta a afetividade é aproximar-se de um saber que propicia uma educação vivencial, que trata dos conteúdos científicos e também de questões do cotidiano, de sentimentos e pensamentos pessoais e interpessoais, daqueles que fazem parte do processo educativo. Arantes defende:

A necessidade de incorporarmos no cotidiano de nossas escolas o trabalho sistematizado com os sentimentos e afetos, rompendo com aquelas concepções educacionais que fragmentam os campos científico e cotidiano do conhecimento, e as vertentes racional e emocional do pensamento. Para tanto, precisamos ter coragem para mudar a educação formal e transformar os sentimentos, as emoções e os afetos em objetos de ensino e aprendizagem (ARANTES, 2003, p. 124).

A partir dessas considerações, acreditamos que o professor, quando entra na sala de aula, não pode deixar de lado seus sentimentos, emoções e valores. A sua presença irá, de qualquer forma, afetar e ser afetada pelo outro. “Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 268).

A presença de corpo e alma no processo educativo é o que nos garante alcançar o outro. Na relação professor-aluno isso acontece pelo encontro e pelo acolhimento. “O que dá consistência ao que fazemos como educadores é a nossa presença nos processos que criamos. E a presença não tem a ver simplesmente com o fato de estar fisicamente com o outro.” (SCHETTINI FILHO, 2010, p. 25).

A dimensão relacional refere-se às atitudes que o professor pode ter para contribuir com um clima afetivo que favoreça a aprendizagem. Monte-Serrat (2007) nos diz que o afeto é aprendido durante todo o desenvolvimento da pessoa. Segundo o autor, “não se pode falar em educação sem se levar em conta o fator afetivo, uma vez que recebemos o conhecimento por meio das relações com terceiros. De fato a dimensão afetiva não apenas

afeta o processo educativo, mas é sustentáculo desse processo” (MONTE-SERRAT, 2007, p. 41).

O processo de vinculação no ato da aprendizagem é algo inerente, pois o aprender está atrelado à relação que se estabelece entre professor e aluno. Relação essa que se inicia no encontro em sala de aula, considerado primordial para o processo pedagógico, que deverá ter o afeto como base. Nessa perspectiva, considera-se que relações de afetividade são construídas em torno de cumplicidade, respeito e diálogo, levando em conta o estado emocional do aluno para aprender. Faz parte da prática do professor o querer bem a seus alunos, e quem nos fala desse compromisso é Paulo Freire.

Esta abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2007a, p. 141).

Gadotti (1985) afirma que para o professor ser aceito por seus alunos se faz necessária uma relação de amor e amizade. “Amor e amizade têm, pois, um valor educativo muito grande. Deles depende, muitas vezes, o êxito ou fracasso escolar. O aluno se esforça por atrair a atenção, conquistar sua amizade” (GADOTTI, 1985, p. 93). É importante ressaltar que não estamos defendendo a confusão de papéis docentes e discentes. É possível vivenciar o afeto com respeito e limites claros.

Do ponto de vista dos alunos, o bom professor é muito mais do que aquele preparado tecnicamente, com suas virtudes intelectuais. O aluno espera do professor uma postura vivencial, em que possa ser um intelectual que se comove com as situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Cunha (1989), ao se referir as características principais de um Bom Professor apontadas pelos alunos, ressalta que:

Entre as expressões usadas estão: ‘É amigo’, ‘compreensivo’, ‘é gente como a gente’, ‘se preocupa conosco’, ‘é disponível mesmo fora da sala de aula’, ‘é honesto nas observações’, ‘é justo’ etc. Essas expressões evidenciam a ideia de um Bom Professor (CUNHA, 1989, p. 69).

Educar requer responsabilidade e comprometimento do professor. Sabemos, no entanto, que existem muitos desafios que os docentes enfrentam para manter um bom relacionamento com os alunos. No caso da escola pública, desafios esses que muitas vezes estão além do seu poder.

Faz-se necessário ao educador conhecer sua clientela e mergulhar intensamente no espaço da sala de aula. No entanto, alguns professores, quando iniciam a “sua” aula, parecem negar a existência das várias subjetividades que se encontram naquele ambiente. Às vezes, até começam a exposição dos conteúdos, sem nem ao menos cumprimentarem seus alunos. É provável que muitos alunos se comportem de maneira que não agrade ao professor e, nesse instante, pode acontecer o que todos os professores temem e com o que muitas vezes não sabem lidar: a chamada indisciplina.

Consideramos importante cuidar das relações interpessoais, para que assim, a partir da vinculação entre professor e aluno, a aprendizagem possa acontecer, ou pelo menos procurar evitar a chamada indisciplina. Quando pensamos na indisciplina dos alunos, logo imaginamos a indisciplina do professor, pois compreendemos que em muitos casos o professor sai do lugar de educador e vê o seu aluno como um rival, um algoz, um aluno-problema, e passa a ter uma postura autoritária, agindo na urgência e intempestivamente; ação que, ao nosso olhar, expressa um comportamento inadequado, também podendo ser considerado indisciplinado, fora do padrão.

Compreendemos que para uma boa convivência em sala de aula, será o professor o agente responsável por essa tarefa, atuando com seriedade, lucidez e amorosidade para que tudo aconteça de maneira satisfatória e que viabilize uma situação confortável de aprendizagem para ele e seu aluno. Compreendemos também que nem sempre é tarefa fácil, e que esse professor necessita espaço para também expor suas angústias, inseguranças e dificuldades, pois nem sempre os alunos os afetam de maneira positiva.

Da mesma forma que o professor deve considerar importante uma convivência amorosa com os seus educandos, não pode esquecer que, no momento em que assume esse lugar de educador e formador, deve vivenciá-lo com rigor e estabelecimento de limites. Ele possui autoridade, e tem a tarefa de ensinar, portanto, deve agir como tal. A esse respeito, Paulo Freire (2007a) se expressa de maneira assertiva quando diz que a educação nunca poderá ser vista

Como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tão pouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 2007a, p. 145 e 146).

Para uma educação fundamentada no amor e no respeito, Moraes (2003) reconhece também a importância do autoconhecimento, do reconhecimento das emoções, dos sentimentos e afetos.

O reconhecimento de sua subjetividade em estreita relação com a objetividade, a compreensão de sua condição humana, de suas aspirações, de seus desejos e afetos, de suas certezas provisórias e dúvidas temporárias é o que lhe permitirá reconhecer o outro em seu legítimo outro viver/conviver com mais competência, autonomia e solidariedade num mundo cada vez mais instável, mutável e ao mesmo tempo compartilhado. Assim, o conhecimento que emerge a partir dessa compreensão é produto da interatividade cognitiva, da cooperação com os demais parceiros e das emoções que circulam entre os indivíduos (MORAES, 2003, p. 158, 159).

Nessa direção, a nossa pesquisa a respeito da relação professor-aluno parte de uma ideia de educação que crie condições de uma convivência em que coexistam pensamentos, ideias, emoções, sentimentos, e em que a afetividade tenha o seu lugar. Acreditamos que falar em afeto em educação é cuidar da qualidade das relações que se estabelecem entre educador e educando, e é também favorecer uma visão humanística, e reconhecer que o nosso desenvolvimento depende das interações que mantemos com o meio.

Sobre esse aspecto, na pesquisa por nós realizada, a ser explicitada nessa dissertação, perguntamos aos educadores: de que maneira os afetos são significados pelo professor na interação com os alunos? Como eles se sentem ao não receber a atenção de alguns alunos, e quais os afetos que permeiam essa relação? Que associação eles fazem entre a falta de atenção dos seus alunos e a sua postura em sala? Que estratégias ele se utiliza frente às dificuldades que surgem em sala de aula? E qual o papel do professor? Essas foram algumas das indagações feitas para podermos compreender a prática docente no que se refere à relação professor-aluno sob o foco da afetividade.

Dessas questões, surgiu o objetivo geral que demarca o problema e definimos os objetivos específicos:

OBJETIVO GERAL:

- Analisar, a partir do olhar do professor, o lugar do afeto na sua relação com o aluno.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os fatores que atuam como facilitadores ou complicadores dessa relação professor e aluno.
- Verificar qual o significado que o professor atribui ao afeto na interação com seus alunos.

- Perceber, na perspectiva dos professores, como os aspectos de sua formação e sua vida pessoal têm implicações nos seus modos de interações com seus alunos.
- Conhecer a visão do docente sobre o seu papel na escola.

Além do que já foi exposto na presente introdução, também consta na nossa dissertação quatro capítulos. O primeiro capítulo trata dos aspectos metodológicos que irão nortear a nossa investigação. Apresentaremos o método de pesquisa interventivo, a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo que utilizamos na nossa análise. Descreveremos todo o percurso metodológico: local, os sujeitos da investigação e as técnicas que foram utilizadas: Encontros Formativos e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados.

Abordaremos, no segundo capítulo, de que modo a formação dos docentes e o contexto em que vivem influenciam a relação professor-aluno. Iniciamos o capítulo apresentando a Era do Conhecimento, em que os saberes se renovam a cada segundo e em que ocorrem profundas mudanças na identidade docente. Apresentaremos também a importância de uma formação contínua, crítica, reflexiva e humana, numa perspectiva de desenvolvimento integral do professor, ou seja, técnico, político e pessoal.

No terceiro capítulo, trataremos do lugar dos afetos no contexto escolar, mais precisamente na relação professor-aluno. Ao nos referirmos ao tema da afetividade, abordaremos a ideia de que o sentir e o pensar são dimensões constituintes do humano e devem ser considerados de maneira integrada e inseparável. Também falaremos nesse capítulo sobre a importância da subjetividade para a formação dos vínculos entre professor e aluno, interferindo e contribuindo para o desenvolvimento de ambos.

O quarto capítulo traz a análise dos resultados da pesquisa, explorando a formação pessoal e profissional do professor, o seu papel, e a importância da afetividade na relação com os alunos.

Apresentamos, ao final de nosso trabalho, uma conclusão, em que buscamos responder aos objetivos da pesquisa e levantamos questões que possibilitem novos estudos acerca desse tema.

Para finalizar, queremos registrar a nossa imensa satisfação em ter realizado o caminho de investigação sobre o tema da afetividade, considerando-o necessário ao nosso crescimento pessoal e profissional e acreditando que poderá contribuir com reflexões e ações para o desenvolvimento dos educadores.

I - CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

"A Investigação Científica é a estrela que dirige os passos dos caminheiros nas diversas estradas que a Ciência vai abrindo na rosa das sucessivas divisões do saber humano"

(EGAS MONIZ)

1.1 Tipo de estudo

O objetivo da nossa investigação foi compreender de que maneira o professor percebe a relação com seu aluno, tendo como foco central a afetividade. Investigamos tal objeto desenvolvendo Encontros Formativos com os professores pesquisados, sobre os temas: Formação, Afetividade, Papel do professor, Vínculo e Diálogo. Com isso, tínhamos a intenção de favorecer a reflexão sobre a relação professor-aluno por parte dos sujeitos pesquisados.

A natureza desses objetivos determinou, de certo modo, a escolha do paradigma interpretativo na pesquisa social como referencial metodológico da investigação. Segundo esse paradigma, é possível investigar o mundo a partir de um olhar subjetivo, acreditando que não há uma verdade absoluta e considerando a realidade social como algo mutável, dinâmico e sem generalizações. Nesse sentido, o que nos interessou foram os diferentes e particulares pontos de vista daqueles que foram pesquisados e os significados que eles tinham sobre o tema investigado. “Até mesmo o desenho da pesquisa e a forma de atuação do pesquisador podem se transformar, pois a realidade social é uma construção dos atores em permanente interação entre si.” (NUNES, 2004, p. 243).

Segundo esse paradigma, o pesquisador também é sujeito da pesquisa, portanto a sua postura não será neutra. “Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 31).

A partir da escolha do paradigma interpretativo, elegemos a abordagem qualitativa que consideramos ser a que mais se ajustava aos nossos objetivos. Assim, pretendíamos nos aprofundar, como nos propõe Minayo (2002), no mundo dos significados do nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa busca responder a questões muito particulares. Com ela nos preocupamos, em Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de crenças, valores, motivos, aspirações e atitudes,

correspondendo a um nível mais profundo das relações humanas, dos processos e dos fenômenos que não podem ser facilmente reduzidos à operacionalização quantitativa de variáveis.

Abordar qualitativamente um tema de pesquisa social significa dar relevância a tudo que emerge dos sujeitos — seus pensamentos, sentimentos, emoções, por exemplo — e que seja por eles revelado. Uma abordagem assim adota, necessariamente, uma visão holística do campo pesquisado, dando espaço de interpretação para tudo que os participantes possam expressar, quer seja verbal ou não-verbal. O caráter flexível dessa abordagem permite que a coleta de dados sofra alterações de acordo com o processo da pesquisa e, na medida em que a análise dos registros vai acontecendo, o pesquisador possa ir criando percursos e descobrindo uma nova realidade.

A compreensão do significado das ações requer a adoção pelo pesquisador de uma abordagem hermenêutica. Obtém-se uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo, em que não há um ponto absoluto de partida nem de chegada (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 43).

A abordagem qualitativa nos possibilita, desse modo, compreender para além das aparências. Acreditamos que a partir dela foi possível analisar a fala dos professores sobre o tema estudado e perceber os significados que delas provêm. “O pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 43).

Como método para que a pesquisa de campo se realizasse, escolhemos o de intervenção, porque acreditamos ser o mais adequado para captar o olhar do professor sobre o afeto na relação com seu aluno, proporcionando também um trabalho de reflexão que favoreça ao professor rever as suas concepções ao lado dos seus pares.

Na pesquisa-intervenção, o pesquisador desenvolve um papel ativo, não havendo distanciamento do objeto estudado. Não é, portanto, um trabalho puramente de observação, e sim um trabalho interativo, ao mesmo tempo com objetivo de investigação e de transformação da realidade. Na medida em que os sujeitos pesquisados participam refletindo sobre os temas coordenados pelo pesquisador, um saber vai sendo produzido no grupo por meio de discussões previamente combinadas. Por conseguinte, existe concomitantemente investigação e ação. O pesquisador desenvolve, dessa forma, junto ao grupo, um trabalho de colaboração, em que todos podem participar, dar a sua opinião sobre o tema investigado ou sendo afetados por todo o grupo. A esse respeito, Barreto (2009) cita Salustiano:

Não é apenas o pesquisador que analisa, interpreta, avalia o trabalho dos sujeitos pesquisados ao longo da investigação. Todos os sujeitos são afetados pelas ações dos demais e os avaliam conforme as implicações que produzem sobre si ou sobre o lugar ou a função que desempenham. (SALUSTIANO *apud* BARRETO, 2009, p. 28).

Apesar de todos poderem colaborar com a pesquisa, é preciso deixar claro que o pesquisador tem autonomia e responsabilidade quanto ao estabelecimento dos objetivos e planejamento para o desenvolvimento da mesma. Além do mais, tem um papel definido que é distinto do dos demais sujeitos participantes. É a voz desses sujeitos que ele vai ouvir e eles devem ser os protagonistas da pesquisa.

1.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa Escola Estadual da rede pública de Fortaleza, que atende a 407 alunos do Ensino Médio – alunos do 1º ao 3º ano –, e que funciona em dois turnos. É uma escola que faz parte de um projeto-piloto do governo do Estado do Ceará, que tem como objetivo elevar os resultados da escola pública e melhorar o nível dos alunos em Português e Matemática. Essa iniciativa do governo teve início em 2007, porém, a escola em questão faz parte do projeto desde o ano de 2009. Essa escola também é profissionalizante e conta com os cursos de: Turismo, Informática, Enfermagem e Massoterapia. Assim, nos dois períodos, manhã e tarde, os alunos se revezam em aulas do ensino médio regular e aulas do curso técnico pelo qual optaram.

A escola possui uma boa infra-estrutura, composta por 12 salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório de ciências, três de informática e um laboratório técnico para cada curso, com instalações amplas, limpas e arejadas. Possui também sala multimeios, quadra de esporte, áreas livres e refeitório.

A visão dessa Escola é a de ser reconhecida no Estado do Ceará como escola de referência de formação técnica de nível médio, que favoreça a inserção dos jovens no mercado de trabalho, na vida acadêmica e promovendo a participação em ações voltadas para a sustentabilidade sócio-ambiental. Sua missão, portanto, é a de atuar como instituição de formação técnica, científica e sócio-cultural.

Os alunos das escolas de educação profissional vivenciam um diferencial em relação às outras escolas estaduais de Fortaleza que é o regime integral. Esses alunos passam o dia na escola realizando diversas atividades, dentre as quais atividades em laboratório,

cumprimento de horário de estudo, além das disciplinas que fazem parte do currículo regular: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física (Linguagens e códigos e suas tecnologias); História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Ciências Humanas e suas tecnologias); Matemática, Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias). Tal escola será denominada durante o estudo de Escola Verde.

A comunidade escolar é composta por: alunos, professores, diretor, coordenadores, funcionários administrativos, funcionários de serviços gerais (limpeza, portaria, contínuos) e familiares.

Todos os professores do Ensino Médio regular possuem um tempo integral na escola, quarenta horas semanais, sendo, portanto, professores exclusivos da escola, num total de 17. Esse regime permite que eles tenham tempo para planejamento e estudos incluídos em sua carga horária semanal. Existem sete professores do ensino técnico, os quais são cedidos pelos CENTECs e pelo IFET.

A escolha dessa escola deveu-se também ao fato de que nossa Dissertação de Mestrado está inserida no projeto maior de pesquisa que tem como tema “A Aprendizagem e Saúde Mental: a escola como espaço de prevenção do sofrimento psíquico e promoção de qualidade de vida”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ana Ignez Belém L. Nunes (orientadora), e que tem como suporte o Lades (Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade) do curso de Psicologia da UECE. O referido projeto também está vinculado ao Mestrado Acadêmico em Educação e ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq: Política Educacional, Memória e Docência, da UECE.

Vale ressaltar que o fato de já existir um projeto de pesquisa na escola favoreceu a sua escolha como lócus de nossa investigação, pois a existência desse projeto tornou o espaço mais propício e disponível para realização do nosso trabalho de campo.

Desde o início do projeto tínhamos a intenção de pesquisar professores que trabalham com adolescentes. Em nossa experiência profissional, observamos que os professores de ensino médio, dada a natureza da organização curricular e da carga horária, acabam por trabalhar com muitas turmas em pequenos horários. Isto faz com que o vínculo afetivo com os alunos, muitas vezes, não seja tão presente. Ao contrário, no caso da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, há uma presença mais constante do professor e, por conseguinte, um maior vínculo afetivo, essencial à socialização e a plena adaptação da criança ao processo de escolarização que então se inicia.

No trabalho com os adolescentes, temos observado também que, por um lado, a maioria dos professores parece dar mais importância ao repasse de conteúdos, não considerando necessária uma proximidade com os alunos. Por outro lado, a pressão social, escolar e familiar no sentido da preparação para os exames vestibulares (que avaliam exclusivamente o domínio de conteúdos) favorece o distanciamento afetivo entre professores e alunos. Por esse motivo, o presente trabalho aborda o processo de interação entre professor e aluno e suas implicações nesta faixa etária.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

Integraram a pesquisa professores do Ensino Médio regular, da referida escola, que tinham disponibilidade e interesse em participar. Consideramos como critério central mesclar professores iniciantes (até cinco anos de magistério e recém-ingressos na escola) e professores com mais de cinco anos no magistério e na escola. Também buscamos compor o grupo com os gêneros masculino e feminino e que contemplassem pelo menos três áreas do conhecimento, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Pretendemos, desse modo, evitar ou minimizar os efeitos dos estereótipos sobre a docência em determinadas áreas, gêneros ou tempo de serviço. Interessou-nos conhecer a diversidade de opiniões e, a partir daí, discutir as diferentes possibilidades de relação entre os professores e seus alunos.

O número de participantes escolhidos segundo os critérios descritos foi de doze professores, que acreditamos ter sido um número favorável às técnicas escolhidas. Os participantes convidados a fazerem parte da pesquisa foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos, à importância do estudo e à garantia da ética na condução da pesquisa e divulgação das informações obtidas. Apresentaremos com mais detalhes cada um dos sujeitos no Capítulo IV, no qual explicitaremos também seus discursos.

1.4 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada num período de seis meses, compreendendo os meses de setembro, outubro, novembro, dezembro de 2010 e janeiro e fevereiro de 2011.

No primeiro momento, utilizamos a técnica dos Encontros Formativos. Trabalhamos com um grupo de doze (12) professores, realizando dez (10) encontros para

colher informações sobre a visão dos docentes acerca da afetividade na relação professor-aluno.

Os professores foram divididos em dois grupos: os que lecionavam Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e os de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Esse critério foi influenciado pela disponibilidade dos professores dessas áreas citadas¹. Foi realizado um primeiro encontro com a maioria dos professores, seguido por quatro encontros para cada um dos grupos e um último encontro novamente reunindo os professores participantes da pesquisa. O último encontro aconteceu só depois das entrevistas devido à dificuldade de reunirmos os dois grupos, o que só foi possível na Semana Pedagógica da Escola.

Nesses encontros, utilizamos recursos como tempestade de idéias, palavras geradoras e citações (de autores como Paulo Freire, Vygotsky, González Rey, e Wallon) para que concordassem ou discordassem, além de exercícios com questões referentes aos temas que iam surgindo.

Trabalhamos temas como: afetos positivos e negativos, afetividade, diálogo, papel do professor, autoridade, conflitos na relação professor-aluno, entre outros.

Quadro 1 – Temas e atividades realizadas nos Encontros Formativos

	Tema	Atividade
Encontro 1	Conhecendo e formando o grupo de pesquisa	Apresentação dos professores e exposição da proposta de trabalho da pesquisa
Encontro 2	Afetividade, Interação, Contato, Identidade, Emoções, Vivência, Convivência, Diálogo, Vínculo, Autoridade	Uso de palavras geradoras, suscitando debates sobre a relação professor-aluno

¹ Os professores, por área, têm um dia na semana fora da sala de aula para estudos e planejamentos.

Encontro 3	A pessoa do professor	Uso de frases para debate em dupla e discussão no grupo: "O docente precisa considerar a sua personalidade e a de seu aluno" (TARDIF; LESSARD) e "O espaço da sala de aula não é só um espaço de ensinar e aprender, mas também um espaço de desenvolvimento de subjetividades" (GONZÁLEZ REY)
Encontro 4	Conceito de afetividade	Respostas em uma folha de papel e apresentação ao grupo, expondo como os afetos positivos e negativos se manifestam na relação professor-aluno
Encontro 5	A tarefa de ser educador: características de um bom professor, seus saberes e seus entraves.	Resolução de exercício e apresentação para o grupo Sugestões de leituras.
Encontro 6	Conceito de identidade e afetividade	Exposição dialogada e vivência de integração

As atividades foram desenvolvidas de maneira não-diretiva, possibilitando que os participantes ficassem à vontade para se colocarem sem intervenções de julgamento, criando um ambiente no qual os pesquisados se sentissem livres para se expressar. O nosso objetivo era facilitar que as trocas acontecessem de maneira fluida.

Embora o nosso papel fosse conduzir o grupo de maneira flexível, deixando que a dinâmica do grupo acontecesse, ficamos atentos para que as discussões não tomassem um rumo diferente daquele a que a pesquisa se propunha. Cuidamos para que os participantes não se distanciassem do tema. Nesse sentido, apesar da técnica não ser diretiva, tínhamos como função intervir sempre que fosse necessário, tornando o debate produtivo, incentivando todos os participantes a expressar suas idéias.

Os encontros ocorreram na própria escola. Fomos bem recebidos por toda a equipe técnica, tendo a diretora cedido a sua sala para a realização dos encontros. O uso da gravação de voz e de vídeo foi essencial para o registro dos encontros. No início dos trabalhos, assumimos como tarefa inicial criar um clima agradável, procurando integrar os participantes, para que se sentissem seguros durante os encontros e que assim pudessem iniciar as reflexões sobre o que fosse proposto.

Tivemos o cuidado de trabalhar com um número reduzido de participantes em cada encontro, no máximo seis (com exceção dos dois encontros que aconteceram com todo o grupo de professores). Isso se deu devido à complexidade da técnica, pois ainda que pudéssemos contar com um observador para nos auxiliar na coleta de dados, essa técnica nos exigia muita habilidade. Esse número reduzido de participantes por encontro permitiu que durante cada sessão todos tivessem a oportunidade e o direito da fala, possibilitando um rico debate.

Vale ressaltar que durante os Encontros Formativos pudemos contar com duas alunas bolsistas da Universidade Estadual do Ceará, dos cursos de Psicologia e Pedagogia, auxiliando o nosso trabalho no papel de observadoras, analisando e avaliando o processo de condução do grupo, preocupando-se com os recursos de gravação e, ao mesmo tempo, registrando tudo que acontecia: a linguagem verbal e não-verbal, posturas, ideias e pontos de vista que foram surgindo no debate.

Antes de dar início aos trabalhos de cada grupo, nós definíamos um “guia de temas” que iria, de certa forma, direcionar o debate, e que se referia às questões em estudo. Três categorias foram utilizadas para suscitar reflexões: Afetividade, Papel do professor e Formação. Nesse tipo de metodologia, o pesquisador interage com os participantes num processo de investigação e ao mesmo tempo de formação. Assim, além de fornecer os dados de investigação de que precisávamos, os Encontros Formativos, ao partir dos comentários e opiniões dos seus participantes, e da livre expressão das suas emoções, crenças e valores, também possibilitaram aos participantes novas visões acerca do tema estudado e favoreceram a troca de experiências, proporcionando um importante aprendizado, tanto cognitivo quanto afetivo.

Com a experiência dos Encontros Formativos, percebemos a necessidade de investigar ainda mais as visões dos professores sobre os temas que nos interessavam para a construção da pesquisa.

Dessa forma, decidimos conhecer a opinião de cada um dos professores para obter uma visão individual dos temas através de entrevistas semiestruturadas (roteiro no Apêndice A). As entrevistas aconteceram na Escola e foram agendadas de acordo com a disponibilidade do professor. Apenas uma entrevista foi realizada na residência de uma professora que havia se desligado da escola. Como ela tinha participado de quase todos os Encontros Formativos achamos importante mantê-la na nossa amostra.

Na entrevista semiestruturada, os pesquisadores contam com questões abertas que servem como guia. No entanto, na medida em que os relatos vão sendo ditos, o pesquisador pode criar novas perguntas que contemplem os aspectos relevantes, que se referem às categorias da pesquisa. Tal instrumento, segundo Minayo (2002), permite captar a informação desejada, além de possibilitar ao entrevistado liberdade e espontaneidade para expressar-se sobre o tema, facilitando o acesso a uma grande riqueza de conteúdos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando tópicos e os temas que o respondente iniciou.”

O contato individual que tivemos ao aplicarmos a entrevista nos favoreceu na obtenção de mais informações sobre o nosso tema. Tínhamos uma maior aproximação e condição de analisar não só as respostas verbais, mas todo o comportamento do informante: expressão corporal, entonação de voz. É claro que nos Encontros Formativos também tivemos acesso a esse tipo de comunicação. No entanto, no grupo, mesmo com a ajuda de assistentes, a nossa atenção é para todos, e não apenas a uma pessoa. Um fator importante foi que realizamos as entrevistas só depois de analisarmos, mesmo que de maneira preliminar, as experiências dos Encontros Formativos.

Dessa forma, foi possível elaborar perguntas que ainda nos causavam dúvidas sobre a visão dos pesquisados a respeito do tema. Outro fator relevante para a realização desse trabalho se deve a nossa experiência profissional trabalhando com entrevistas, fato que nos facilitou realizar indagações pertinentes para melhor compreensão das respostas, além de fazer com que o entrevistado se sentisse a vontade para falar sobre o assunto, e que pudesse trazer a tona os seus pensamentos e sentimentos sobre a relação professor-aluno.

1.5 Análise de dados

Para analisar os conteúdos que emergiram na pesquisa de campo, utilizamos a técnica da análise temática de conteúdo. Minayo (2002) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar indagações e descobrir “[...] o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (MINAYO, 2002, p.74).

A análise temática de conteúdo relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Dela emergem temas que nos levam a conclusões buscadas com pesquisa. Para Minayo (1998): “a noção de TEMA está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo” (MINAYO, 1998, p. 208).

Tivemos o cuidado, no momento de interpretarmos a fala dos sujeitos, de não fazermos nenhuma inferência sobre o conteúdo manifesto que não estivesse ancorada nos objetivos da pesquisa e no que foi emitido através da comunicação.

Quanto ao conteúdo de uma comunicação, a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar “por meio dela”, para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva (FRANCO, 2003, p. 27).

Fazer uma Análise Temática significa descobrir os núcleos de sentido que formam uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Trata-se de uma técnica de análise de dados apropriada para as pesquisas qualitativas por permitir que através de temas se chegue aos valores de referência e aos modelos de comportamentos presentes nos discursos. Para Bardin (1997), a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

Para Minayo (1998), a Análise de Conteúdo visa ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação. A autora descreve como a abordagem qualitativa estuda a Análise de Conteúdo:

Os adeptos das linhas qualitativas aprofundam sua argumentação dentro da seguinte linha: (a) colocam em xeque a minúcia da análise de frequência como critério de objetividade e cientificidade; (b) tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda (MINAYO, 1998, p. 203).

Minayo (1998) cita Bardin:

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIN *apud* MINAYO, 1998, p. 208).

Operacionalmente a Análise Temática realiza-se em três etapas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados e a interpretação.

(1) Na pré-análise de nossa pesquisa, fase de organização propriamente dita, procuramos identificar nas transcrições das entrevistas e dos Encontros Formativos as falas dos sujeitos que mais atendiam aos questionamentos elaborados a partir de nossos objetivos. Desse modo, pudemos analisar com mais clareza e precisão os dados da investigação.

(2) A Exploração do material: Esta fase se refere essencialmente à operação de codificação. Para Bardin (1997, p. 103), “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”. Elas são agrupadas em categorias.

Ao iniciarmos a exploração dos dados, procuramos transformar as afirmações dos professores que havíamos separado na pré-análise em conceitos mais específicos. Agrupamos esses conceitos ou temas de acordo com o assunto tratado pelos professores, facilitando, assim, sua divisão.

Procuramos separar os temas em três categorias distintas, mas que se entrelaçam durante o processo ensino-aprendizagem e na relação do professor com os estudantes: a formação humana e profissional do docente; o seu papel como professor; e a afetividade (sua natureza, sua importância, suas manifestações etc.).

(3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: De posse dos resultados brutos, os mesmos foram analisados e, a partir de então, fomos fazendo inferências e interpretações, abrindo pistas, tudo isso com o subsídio da revisão bibliográfica realizada, procurando responder aos questionamentos iniciais da pesquisa.

Queremos enfatizar que esse percurso metodológico revelou um caminho de desafios em que fomos constantemente afetados por vivências, discussões, experiências com a escola e com os professores que nos levaram a repensar aspectos pessoais e também a necessidade de aprofundamento teórico nas áreas da formação, nos contextos políticos e profissionais e na própria concepção do que seja afetividade. É nesse sentido que elaboramos os capítulos II, III e IV, que nos levaram a compreender o discurso dos professores sobre a afetividade.

II – CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ERA DO CONHECIMENTO: CONTEXTOS PARA PENSAR O QUE AFETA OS PROFESSORES EM SEU COTIDIANO NA ESCOLA.

"O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente."

(NÓVOA)

A formação continuada de professores tem sido tema de debate e interesse de quem faz educação. Frente às mudanças ocorridas na sociedade e no mundo, a Escola como integrante desse universo, o qual se movimenta de maneira globalizada, é afetada e desafiada a também se transformar. O professor como parte importante do sistema educacional é chamado a aprender sempre. A aceleração do conhecimento, as novas tecnologias, o mundo globalizado, exigem do professor mudanças de paradigmas.

Ainda que o objeto central dessa dissertação não seja a formação em si, sabemos que tudo que diz respeito à docência acaba, de algum modo, se relacionando com o percurso formativo do professor. Portanto, para refletimos sobre o afeto na relação professor-aluno, a formação docente é um elemento importante no contexto desse trabalho, porque não se pode pensar essa relação sem levar em conta o cotidiano do professor, sua trajetória ao longo do processo de profissionalização, e a forma que ele encontra para enfrentar os desafios, questionando e ressignificando essa relação.

Desse modo, embora o afeto pareça, à primeira vista, estar ligado mais às interações pessoais e subjetivas e, portanto, ao papel das emoções e dos sentimentos individuais, ele não pode ser visto como uma categoria puramente abstrata ou neutra. A compreensão da afetividade guarda estreita relação com o estudo da cultura e das políticas, das representações que a sociedade tem de ser professor e da história de vida dos profissionais do magistério.

Por isso, o campo de estudo da formação de professores tem sido um dos principais lócus de debate em torno da profissão docente. É a partir dos estudos acerca da formação que se discutem desde as questões mais práticas do dia-a-dia escolar, até as ideias mais amplas sobre como as políticas educacionais influenciam os processos de gestão, as mudanças curriculares, as atitudes e valores predominantes nos sistemas escolares, ou a capacidade de comunicação e vinculação entre professores e alunos.

Outro fator que levou ao interesse por esse tema em nosso trabalho foi o fato de que nosso Mestrado Acadêmico tem como área de concentração a Formação de Professores. Muito se tem falado sobre formação de conteúdo, de estratégias e de competências, mas o tema da afetividade e da relação professor-aluno ainda é pouco explorada. Aachamos importante, portanto, dar a nossa contribuição em uma área que tem sido pouco pesquisada.

A formação profissional é um processo complexo e dinâmico, e requer do professor que ele se perceba como um eterno aprendiz, construindo-se num saber reflexivo, crítico e humano. Tal formação possibilita ao professor não só oferecer conhecimento aos seus alunos, mas também gerar no educando a possibilidade de se transformar, para então efetivar mudanças para a construção de uma sociedade igualitária.

Nessa perspectiva, é interessante compreender o cenário no qual se desenrolam essas mudanças na formação docente, que “afetaram” diretamente o cotidiano dos professores em sala de aula, por conseguinte, na relação com os alunos. Além do mais, na perspectiva da Psicologia de Vygotsky, não é desejável analisar um objeto desvinculado do seu contexto. O sujeito é um todo. A subjetividade é individual e social. Os afetos são marcas do que vivemos e onde vivemos.

2.1 Capitalismo informacional e as exigências do mercado para a formação de um profissional de educação que acompanhe a nova era

Vivemos hoje a fase informacional do capitalismo, que é marcada pela Terceira Revolução Industrial (SAVIANI, 1989). Ela se iniciou, sobretudo, nas últimas décadas do século XX quando, num processo gradual, disseminaram-se instituições, empresas e tecnologias responsáveis pelo crescente aumento da produtividade econômica e pela aceleração dos fluxos de capitais, de mercadorias, de informações e de pessoas. O capitalismo informacional é industrial (já que as novas tecnologias permitiram um aumento na produtividade e na diversidade dos produtos) e financeiro (devido à desmaterialização do dinheiro). Mas, além dessas características, há outra que consideramos como a principal: a importância do conhecimento.

Os produtos e serviços dessa fase em que vivemos, cada vez mais, têm um teor informacional. Produzir um automóvel ou mesmo um colchão, por exemplo, nos dias de hoje, envolve uma série de conhecimentos específicos, além de mão-de-obra muito qualificada.

Enguita (2004, p. 37) nos diz que “o característico da economia da informação, ou da sociedade do conhecimento é o crescimento espetacular do papel da qualificação”.

As revoluções industriais anteriores foram movidas pelas diferentes formas de energia, enquanto a que ocorre atualmente é movida pelo conhecimento. Se outrora as indústrias procuravam locais com fontes abundantes de matéria-prima e de energia, hoje buscam encontrar espaços onde se torne possível o acesso mais direto ao conhecimento — geralmente em regiões próximas a universidades e centros de pesquisas —, formando-se os chamados tecnopólos.

A maneira pela qual essa fase do capitalismo se espalha, intensifica ainda mais essa urgência por renovação de conhecimento. A globalização, que nada mais é do que a expansão do mercado consumidor através de multinacionais, do desenvolvimento dos meios de transporte e, principalmente, dos de comunicação, torna possível que algo novo seja descoberto, por exemplo, no Japão e quase instantaneamente esta informação seja acessada por alguém do outro lado do mundo.

As mudanças no conhecimento, além de necessárias para o próprio desenvolvimento da Terceira Revolução Industrial, são distribuídas pelo mundo de modo extremamente rápido, como se a terra houvesse diminuído de tamanho. Através da internet, o mundo inteiro cabe na palma da mão.

Com essa tendência da economia atual de dar tanta importância ao conhecimento, o papel do professor vem se tornando cada vez mais importante. Numa era de pesquisas, de descobertas e de mudanças, o conhecimento é modificado quase a cada instante, e a renovação dos saberes ensinados nas escolas é fundamental. Dessa forma, a profissão do professor recebe interferência direta dessas transformações e deve ser revisitada e pensada a partir uma sociedade globalizada e influenciada por princípios neoliberais.

Conforme Libâneo (2003):

É verdade que o mundo contemporâneo [...] está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (LIBÂNEO, 2003, p. 15).

Vieira (2008) afirma que apesar de essas mudanças ocasionadas pelas transformações tecnológicas e científicas não chegarem com a mesma força em todos os setores da sociedade, não se pode negar sua interferência direta na prática do professor,

exigindo dele novas competências, e fazendo com que a formação seja tema ainda mais importante e atual nas discussões sobre educação.

Nessa direção, Nunes (2004, p. 150) acrescenta que “a profissionalização, então passa a trazer consigo novos interrogantes e propostas para se pensar a profissão docente, e consequentemente para se pensar uma formação para esse profissional”.

No contexto de uma sociedade em processo de mudança, Tardif e Lessard (2007) ressaltam que os professores precisam estar atentos às inovações dos saberes, deixando de lado a visão de transmissão de conhecimentos duráveis, procurando se adaptar as mudanças que ocorrem a cada instante, e ajudando a transformar a cultura de sua escola.

Outro processo intensamente presente desde as últimas décadas do século XX, e que ainda continua acontecendo, é a urbanização: o processo de transformação de espaços rurais e naturais em espaços urbanos e a transferência em larga escala da população rural para a zona urbana.

A questão é que, junto com esse processo, surgiram problemas de todos os tipos: subempregos, submoradias, desigualdades, segregação espacial e violência, só para citar os principais. Portanto, o professor deve não só priorizar a formação de um profissional apto ao trabalho, como também a formação de um sujeito capaz de questionar e lutar pela busca de soluções para esses problemas.

Libâneo (2003) menciona que as transformações sociais sugerem:

O desenho de um circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação. O novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo. Por sua vez, uma nova economia da educação [...] estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente às novas necessidades de qualificação e requalificação profissional (LIBÂNEO, 2003, p. 18 e 19).

Esse cenário traz como consequência profundas mudanças na subjetividade do professor e, portanto, nos significados e sentidos que ele atribui não só à sua formação, ao seu trabalho, como também às interações na escola, em especial com os alunos. Aquilo que afeta o professor também é redimensionado, pois os desafios aumentam e nem sempre há respostas claras para eles. A crise é macro, mas se revela em microcrises no espaço escolar; muitas vezes protagonizadas por professores e alunos que não sabem o lugar que ocupam nesse contexto tão complexo.

Nessa época de avanços tecnológicos e, paradoxalmente, extrema desigualdade social, vemos como o professor exerce um papel importante na sociedade, e como sua formação deve ser de qualidade e frequentemente atualizada, tendo em vista as transformações do conhecimento. Também devem ser construídas novas e melhores relações e condições de trabalho. Faz-se necessário que esse professor se situe nesse cenário de forma crítica e ativa, perceba essas contradições do sistema, e como se expressam na escola.

Isso implica em mudanças nas suas relações com seus pares e com os alunos. Implica pensar para além de competências estanques que não o consideram um ser integral de cognição, afeto e interações sociais. A formação ganha, assim, mais um desafio, continuamente: redefinir saberes, posturas, crenças e se fazer presente no local de trabalho docente, primordialmente.

2.2 A formação contínua de professores a partir de uma abordagem crítica, reflexiva e humana

Conforme vimos, o momento histórico presente tem exigido dos professores o delineamento de uma nova postura pedagógica. Pode-se perceber que o desenvolvimento tecnológico afeta diretamente a socialização e a exploração do conhecimento, exigindo novas competências e formação continuada dos professores. Tal formação implica em preparar o educador a fim de que ele tenha uma postura aberta às múltiplas facetas do processo ensino-aprendizagem. Compreendemos que será, principalmente, através do educador que serão introduzidos ao mundo educativo novos conceitos, novos modelos de atitudes e atividades, caracterizando uma inovação na escola, que, aliás, recebem interferência direta das iniciativas do poder público.

A partir das mudanças ocorridas na sociedade, e de novas demandas para a educação no país, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) foi publicada em 20 de dezembro de 1996. Essa lei foi promulgada depois de um longo processo de tramitação que teve início em 1988 com a Constituição da República Federativa do Brasil, e é fruto de muitos debates, ocorridos na academia e na sociedade nas últimas décadas até a sua criação. A partir dessa lei, algumas mudanças foram efetivadas, como a criação de uma política de formação continuada de professores que, embora não tenha atendido plenamente às propostas dos professores, trouxe alguns avanços, como a obrigatoriedade da formação em nível superior.

A reforma do ensino que se instaurou a partir da LDB é citada por Gatti e Barreto (2009) como fazendo parte de uma contribuição efetiva para a valorização dos profissionais da educação. A lei

Estipula em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 222 e 223).

As políticas educacionais aplicadas à formação dos docentes a partir dos anos de 1990 expressam-se em documentos que muitas vezes vislumbram um pensar crítico e reflexivo, e que possibilitam que os mesmos possam ter autonomia em suas funções. A esse respeito, podemos fazer referência às ideias contidas no PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação)

A concepção de educação que inspira o PDE [...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL. MEC, 2008, p. 5).

Levando em conta os princípios descritos no PDE, se percebe a importância de uma prática pedagógica que compreenda a profissionalização do professor aliada à sua experiência como indivíduo e como cidadão. Necessitamos de um educador que verdadeiramente considere o aluno e a ele mesmo como sujeitos, diferentes e plenos de subjetividades. O professor, ao perceber a própria relação consigo e com a sociedade — ou seja, a sua individualização e socialização —, pode reconhecer isso em seus alunos, e ter a capacidade de trabalhar em função desse propósito. Só refletindo sobre o seu trabalho e sobre si como pessoa é que o professor pode realizar sua tarefa de se reconhecer como um ser humano educando outro ser humano.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensino. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA *apud* MARTINS, 2007, p. 11).

Concordando com as ideias de Nóvoa, Facci (2004) nos lembra que para conhecer o profissional professor é preciso conhecer a “pessoa” do professor. A autora ainda nos fala da importância de reconhecer que a formação da identidade do professor é construída a partir das

condições materiais, influenciada pelo processo histórico-social e na relação com outros indivíduos, num incessante movimento de transformação de si e do outro.

Ao considerar a vida pessoal do docente, leva-se em conta a dimensão das emoções, necessidades, desejos, compreendendo que os aspectos da pessoa do professor influenciam no desenvolvimento de sua profissão e que, ao compreender a si, o professor poderá ajudar a conhecer e reconhecer o que está fora. “O conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais” (CONTRERAS, 2002, p. 211).

Observa-se, então, que se conhecer, identificar os problemas do cotidiano escolar, discriminar os acertos e reconhecer as limitações é de grande importância para o docente. O investimento em si, na descoberta de seus talentos e de suas dificuldades, revela o seu percurso como profissional e como pessoa, e sugere mudanças quando necessárias. Uma das mudanças que se impõem a esse profissional é revisitar a maneira como se vincula aos alunos. “A interação professor x aluno é dinâmica. Muitos vínculos são formados, extintos e reestruturados num processo que afeta os dois sujeitos envolvidos de maneira significativa” (SOARES, 2003, p. 19). Nesse mesmo sentido, Morales (2009) afirma que qualquer atitude do professor influencia o aluno, para o bem ou para o mal.

A relação com os alunos é um tema que sempre aparece dos debates dos professores e interfere na sua motivação como educador. Por ser um trabalho com seres humanos, a docência não pode ser vivenciada sem envolvimento afetivo, é o que nos dizem Tardif e Lessard (2007). Tendo o professor uma consciência da importância da formação dos vínculos com seus alunos, poderá repensar algumas posturas suas que possam interferir de maneira negativa nas atividades que ele desempenha no cotidiano escolar.

A partir dessa perspectiva, surge um consenso entre alguns teóricos da educação sobre a prática pedagógica. Devido à complexidade de ser professor, o seu fazer está em constante construção e, portanto, deve ser revisto a partir de sua prática, a que alguns teóricos chamam de prática reflexiva. “A ideia é a de que o professor possa ‘pensar’ sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática” (LIBÂNEO, 2003, p. 85).

Nessa perspectiva de educadores reflexivos, é exigida do professor a atitude de se incluir a todo o tempo nos problemas que ocorrem no processo educacional. Nessa direção, Perrenoud afirma que:

Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que se vai e com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites ou de tornar mais eficazes seus gestos técnicos (PERRENOUD, 2002, p. 198).

Para muitos professores, a ação de ensinar quase sempre se encontra desvinculada da necessária reflexão sobre o significado e os efeitos do que se pratica, e sobre a clientela a qual se destina o ensino. Muitos professores acabam repetindo os modelos aprendidos em suas próprias vivências como alunos. Reproduzem o ensinar-aprender puramente teórico, mecânico e autoritário.

Vale ressaltar que, embora estejamos focando na formação continuada, a formação inicial também tem um papel essencial nessa discussão. No entanto, os cursos de licenciatura ainda tratam o ensino de maneira dicotômica; muito se aprende sobre teorias pedagógicas e questões burocráticas e técnicas que pouco se vinculam a um saber prático, ou seja, os currículos estão distanciados da realidade docente, e comprometem, desse modo, a atuação do professor.

Os estudos de Pimenta (2010) sobre Didática mostram uma realidade fragmentada da formação, em que a sala de aula dos futuros professores está, por muitas vezes, desvinculada do seu campo profissional. A autora revela a importância dos estágios curriculares propiciarem reflexões para a compreensão do conceito de práxis. A ideia é a de que os educadores compreendam o seu processo de formação a partir de uma concepção dialética, em que teoria e prática possam se articular de forma integrada e indissociável. Esse conceito, Pimenta denomina de práxis pedagógica. Ela defende que o professor, ainda em sua formação inicial, em situação de estágio, perceba-se como um pesquisador crítico e reflexivo, agindo e produzindo um saber unificado e transformador. Portanto, “o professor como agente da práxis (de uma práxis transformadora), precisa, pois, de sólida formação teórica (pedagógica) da pedagogia dialeticamente considerada” (PIMENTA, 2010, p. 106).

Nessa perspectiva, o professor ainda na academia faz de seu aprendizado um laboratório em que acontecem processos de reflexão na ação, experimentando-se no seu estágio com o objetivo de melhorar sua qualidade de ensino e ao mesmo tempo avaliar as ideias pedagógicas ensinadas na universidade. A partir dessa realidade, o docente passa a perceber a sua formação como sendo contínua, e compreende que seu papel é também o de um pesquisador da teoria e da prática. Dessa forma “o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades

educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 119). Especialmente, defendemos que essa melhoria se efetue na interação professor-aluno.

Para Soares (2010) a escola é o lugar para o professor repensar as suas crenças e experiências, posicionando-se como sujeito, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente e, conseqüentemente, se transformando como pessoa e como profissional. Dessa forma, novas descobertas de estratégias e saberes sobre como atuar como professor vão surgindo no exercício de sua profissão.

Nesse sentido, a prática do professor depende de um processo investigativo e que sugere uma ação e uma mudança de paradigma no sistema de ensino. Essas mudanças se contrapõem a um ensino tradicional, modelo antigo que Paulo Freire chama de “educação bancária” e que, infelizmente, ainda é presente em muitas de nossas escolas. A esse respeito, o autor comenta:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2004, p. 67).

É importante ressaltar que a profissionalização docente deve ser entendida a partir de uma visão complexa, pois mesmo que seja exigida do professor a capacidade de refletir e investigar a sua prática, sendo ele mesmo responsável pelo seu fazer, numa postura autônoma, ao mesmo tempo, a aprendizagem contínua do professor é dinâmica, e não pode ser distanciada de um compromisso com a sociedade e com o seu desenvolvimento profissional.

Assim como não se deve oferecer um ensino puramente mecânico aos alunos, também se deve pensar em estratégias formativas propiciadoras de espaços coletivos, onde os professores de maneira participativa possam aprender com os seus pares, e ainda com eles mesmos. Além disso, que eles possam ser considerados em suas formações como protagonistas, “abrindo espaço para ouvir suas vozes, traduzindo pensamentos e sentimentos múltiplos, os quais revelam suas singularidades na compreensão e no fazer docente” (NUNES, 2007, p. 149).

Facci (2004) acredita que a prática reflexiva não pode prescindir do conhecimento teórico, pois analisar a prática requer uma percepção do todo, fazendo-se necessário relacionar os problemas da sala de aula com o contexto social, cultural e organizacional. “Reconheço que o conhecimento da prática é fundamental. Mas [...] acredito que somente o conhecimento

advindo da prática do professor, produzido no cotidiano da sala de aula, não é suficiente para uma prática que se quer transformadora.” (FACCI, 2004, p. 70).

Mizukami (2002) propõe que a prática reflexiva oferecida aos professores possibilite que os mesmos possam estar conscientes de seu fazer em sala de aula — percebendo, por exemplo, o quanto são influenciados por suas crenças e valores — e podendo eles mesmos fazer inferências sobre o seu trabalho. Nesse processo, o docente analisa e articula teoria e prática para o estabelecimento de novas metas, com a ajuda dos formadores para realizar mudanças significativas no exercício de sua profissão.

Pimenta (2005) nos fala de uma prática pedagógica mais reflexiva e transformadora, sendo necessária uma formação continuada. Dessa forma, é importante que o docente perceba que a teoria ensinada ao aluno não poderá ser desvinculada da prática, já que o processo de ensino-aprendizagem é construído a cada instante, sendo influenciado pela identidade do professor e do aluno e historicamente situado no tempo e num espaço específico.

Práticas que resistem à inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ato e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor (PIMENTA, 2005, p. 19).

Essa concepção de que a formação profissional não poderá se desvincular do processo pessoal do professor nos faz pensar nas relações que podem ser estabelecidas entre a prática do professor e a sua visão de mundo, seu jeito singular de ser, seus pensamentos, sentimentos e percepções sobre a realidade que está inserido.

Visto dessa forma, compreendemos que o trabalho do professor recebe influência dos fatores de ordem emocional. Pode-se dizer que não só as emoções dos alunos interferem no processo ensino-aprendizagem, mas também a dos professores. Os estudos sobre a saúde psíquica do professor revelam que esses profissionais têm sofrido de doenças psicossomáticas adquiridas no trabalho (MONTE-SERRAT, 2007).

A escola para muitos professores é um ambiente estressante. São muitas as exigências feitas ao professor, e na verdade o que percebemos é que essa categoria encontra-se em crise. Muitos professores sentem-se desvalorizados e conseqüentemente essa insatisfação repercute em pedidos de transferência ou mesmo em abandono da profissão. Vale lembrar que

no ambiente de trabalho docente, necessariamente coletivo, o stress emocional do professor poderá gerar problemas na relação com os alunos. “O stress cria irritação, mau humor, vontade de fugir de tudo e a sensação de que a pessoa está emocionalmente distante dos outros, por isso quando se está estressado, as relações sociais ficam muito prejudicadas. (TRICOLI, 2003, p. 116). “Alguns aspectos subjetivos expressos pelo professor em sua prática tais como medo, ansiedade, angústia, dificuldade de controle emocional, interferem de forma direta na constituição do ser docente” (PEREIRA, 2009, p. 16).

Diante dessa situação, fica evidente que modificar a ação docente requer, em primeiro lugar, que o professor reflita sobre suas crenças, valores e propósitos, no que se referem às questões existenciais subjetivas, analisando a sua rotina e suas condições de trabalho, e como se sentem nessa função. Essa reflexão deve fazer parte da formação pessoal do professor.

Portanto, a formação docente deve ser construída numa perspectiva de um desenvolvimento integral do professor, ou seja, técnico, político e pessoal (NUNES, 2004); considerando todos os aspectos do que representa ser professor, dando importância à sua identidade pessoal e profissional, formando sujeitos capazes de transformar a sua realidade, assumindo uma posição crítica frente ao mundo, a partir de olhar teórico e prático de sua função.

Partindo dessas ideias, compreende-se que a formação do professor deverá ser vivenciada como processo, em contínuo desenvolvimento. “O termo desenvolvimento profissional terá relevância como aquele que oferece a formação continuada uma releitura conceitual, no sentido de defini-la como etapa em contínua expansão” (NUNES, 2004, p. 107).

É importante frisar que pensar numa prática reflexiva que leve em conta apenas um saber técnico é esquecer que o professor é um ser social, político, com identidade própria. Como ser político, ele precisa ter conhecimento das exigências feitas a ele sobre sua qualificação para atender a um mundo moderno e globalizado. Isso exige uma consciência não só reflexiva, mas também crítica, para que, compreendendo essa realidade, possa se posicionar diante de um modelo de sociedade que privilegia uma minoria e que serve aos interesses de organismos internacionais. No que se refere à identidade do professor, ela recebe influência direta dos processos políticos e ideológicos de sua profissão. “Urge, portanto, entender a personalidade do professor numa sociedade guiada pelo ideário neoliberal” (FACCI, 2004, p. 61).

Nessa nova configuração de sociedade, a ideia é de que o professor possa se desenvolver sempre, e para que isso aconteça se faz necessário que ele tenha tempo, que a escola receba recursos e que as propostas de intervenção das políticas públicas sejam coerentes com as necessidades da cultura escolar em que esse professor está inserido, ou seja, com o projeto pedagógico da escola.

Apesar de ser dada ao professor a figura de destaque, quando se pensa em mudanças na escola, não podemos esquecer-nos da participação de todos os atores que fazem parte do cotidiano escolar e que, portanto, para que as ações aconteçam, a escola deve contar com uma gestão democrática, autônoma e efetiva (VIEIRA, 2008).

Lima (2001) defende a ideia de que

Para definir as características da formação contínua, partimos da rede de relações que envolve a prática dos professores: o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional na sociedade e o momento histórico em que estamos vivendo (LIMA, 2001, p. 45).

Para entender a formação docente, é preciso compreendê-la numa perspectiva de uma construção de saberes que se aprende na relação com o outro. Mesmo que se pense numa formação que tenha a autonomia do professor como princípio, essa não se refere a um trabalho isolado, solitário e desvinculado da realidade social e política. O desenvolvimento da autonomia depende das relações estabelecidas com a comunidade e, principalmente, com o contexto escolar. Contreras (2002) nos diz que a autonomia profissional

Não significa [...] o isolamento do restante dos colegas, nem tampouco a oposição à intervenção social na educação ou ao princípio de responsabilidade pública. Pelo contrário, a ideia de autonomia, entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada (CONTRERAS, 2002, p. 200).

Para que a formação contínua faça sentido para o professor e para toda a comunidade escolar, faz-se necessário pensar numa formação que não seja isolada do cotidiano escolar como processo de aprendizagem, como também não seja considerada como um evento pontual e que faz parte de mais uma das obrigações do educador, mas sim um projeto unificado aos demais projetos da escola, vislumbrado objetivos que atendam ao projeto político da mesma.

É importante destacar que o projeto político-pedagógico deve ser baseado nos interesses da coletividade e com a participação de todos, visando a transformar a estrutura de

uma escola arcaica e autoritária, numa escola de uma gestão democrática e autônoma (LACERDA, 2004).

Muitas são as críticas no que se refere às políticas de formação continuada: “treinamento”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento profissional” ou “capacitação”, “cursos rápidos”. Esses trabalhos são vistos pelos educadores como pontuais, cujo efeito é bastante duvidoso e discutível. Essas ações muitas vezes não contribuem de maneira eficaz, pois em geral são desvinculadas do que acontece em sala de aula.

Sobre esse aspecto, Gatti e Barretto (2009) descrevem que os estudos e as pesquisas sobre o tema “formação de professores” apontam que:

A concepção que prevalece é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre a sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 208).

É, portanto, um saber que se faz a cada instante e que deve estar vinculado à formação inicial, recebendo influência dos colaboradores da escola, como, por exemplo, as universidades e o poder público. A questão da formação de professores, assim, não pode estar desvinculada das medidas governamentais. Inclusive, nessa direção, o Ministério da Educação tem proposto diversas medidas. Um dos principais pontos do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), por exemplo, “é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação”.

A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. [...] O PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (BRASIL. MEC, 2008, p. 16).

Está presente também no PDE a ideia de visão sistêmica da educação, que significa reconhecer a importância de cada um dos níveis e modalidades de ensino e as conexões entre eles, e reforçar as políticas educacionais para que se potencializem mutuamente. Dentro desse contexto sistêmico, vemos que o investimento em formação inicial e continuada de professores:

[...] Exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do

nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (BRASIL. MEC, 2008, p. 10).

Vieira (2008) nos mostra que apesar das mudanças na legislação, muitas escolas ainda não estão preparadas para desenvolver um trabalho educacional de qualidade. Existem escolas públicas ainda sem computadores, ou mesmo com computadores guardados por falta de condição de manutenção e/ou instalação, livros e outros materiais desatualizados. “Enquanto em determinadas áreas do conhecimento sobram professores com formação, em outras faltam. Os salários são baixos e a motivação poucas vezes elevada.” (VIEIRA, 2008, p. 48). Esses aspectos acabam repercutindo na sala de aula, especialmente na mobilização do professor em direção aos alunos e vice-versa.

Souza (2008) afirma que a situação em que se encontra a educação brasileira tem ligação direta com a formação de professores que, segundo o autor, é “limitada, precária e aligeirada, esses profissionais têm sido prejudicados pelo aviltamento salarial e pelas decrescentes condições do trabalho escolar” (SOUZA, 2008, p. 173).

Sabemos que os processos que fazem parte da educação brasileira se inscrevem a cada instante na história de nosso país. A cada governo que chega, novos projetos surgem e outros são abortados. Por isso, acreditamos que para transformar é necessário fazer parte dessa teia informacional, globalizada e política, e em que o professor precisa urgentemente se inserir de maneira reflexiva, consciente e transformadora nesse processo.

A esse respeito, Paulo Freire (2007b) nos fala do compromisso do homem com ele e com o mundo. Segundo o autor, a reflexão sobre a realidade deverá estar associada a uma práxis, pois reflexão sem ação não conduz a nenhuma transformação. A partir dessa visão, fica claro que a mudança do professor só poderá acontecer se ele for capaz de se engajar e criar condições para refletir com e sobre a realidade da qual faz parte. De acordo com Freire, é necessário certo distanciamento, um olhar de fora, para perceber as opressões as quais o professor vivencia. Nesse processo, o educador se compromete com a construção de uma nova realidade. Ao mesmo tempo em que realiza transformações para a sua categoria, ele constrói também a si, num incessante movimento de se humanizar e humanizar o mundo.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 2007b, p. 17).

Certamente, qualquer reforma educacional só ocorrerá mediante um projeto social e político, e qualquer esforço será em vão se não fizer parte de uma consciência e de uma

práxis coletiva. No que se refere às soluções, como, por exemplo, melhores salários e condições para uma formação em serviço de qualidade é necessário que os professores tomem partido, decidam como desejam conviver nesse mundo capitalista e de incessante transformação. É, portanto, ter a coragem e o sonho de mudar o rumo da história. Para Campos (2009), “a escola do futuro se faz hoje, em permanente mudança, contextualizando-a como instituição estratégica, com uma identidade, desenvolvendo-se como projeto coletivo, de atores e sujeitos” (CAMPOS, 2009, p. 19).

Buscar melhoria significa ter liberdade, ter autonomia e se aliar a entidades políticas de luta a favor de uma escola de qualidade. Apesar de muitos problemas existentes em nossas escolas, da desvalorização do professor e das desordens que o mundo atravessa, percebemos que iniciativas já foram tomadas e que, de alguma forma, estamos caminhando para a mudança, mesmo que seja ainda pouco expressiva.

Pensar numa educação de qualidade nos conduz às seguintes reflexões: diante de tantas mudanças que ocorrem no mundo, quais os efeitos das mesmas no cotidiano escolar, e qual o lugar que a escola hoje ocupa para a formação de alunos que estejam preparados para o confronto com um modelo de uma sociedade mercadológica e imediatista? E ainda, qual a contribuição dos professores na formação de valores humanos dos alunos? Como os professores compreendem o viver e o conviver em sala de aula, influenciado por questões relacionadas aos sentimentos e emoções? Qual a importância que o professor atribui à afetividade na facilitação desse processo humanizador, que se inicia na própria vinculação com o aluno?

A partir dessas indagações é que consideramos importante trazer o tema “professor reflexivo e crítico numa dimensão humana” para que o docente possa desenvolver uma ação pedagógica que integre conhecimentos científicos de uma sociedade da “superinformação” com um saber que valorize a capacidade de se comunicar, de se vincular, integrando o exercício da docência a uma dimensão afetiva. Acreditamos ser fundamental para a sua transformação como educador que o professor analise seu fazer, verificando se sua prática está coerente com as suas metas, ideias e visão de mundo e com uma proposta educacional que proporcione uma educação integral ao aluno, por assim dizer: ética, profissional e humana.

Para Moraes e Torre (2004, p. 83), uma aprendizagem integral parte do princípio de que não somos apenas “seres físicos ou intelectuais, mas somos simultaneamente, físicos, biológicos, sociais, psíquicos e espirituais. E todas estas dimensões se influenciam mutuamente”.

Nesse sentido, a função da escola é propiciar ao educador e ao educando uma aprendizagem reflexiva e vivencial, integrando a razão e a emoção. Seu papel é de conectar os conhecimentos científicos à vida de cada pessoa que dela faz parte. De acordo com Dalla Vecchia (2002, p. 74), “nas circunstâncias histórico-culturais em que vivemos, a educação deve buscar a reeducação para a vida, cultivando fundamentalmente a afetividade”.

Cultivar a afetividade, para Toro (2006), é desenvolver a inteligência afetiva. O autor explica que a inteligência afetiva não é um tipo especial de inteligência, mas que se revela em todas as formas de inteligência (motora, espacial, semântica, social etc.), ou seja, todas as inteligências têm a sua origem na afetividade, e o seu desenvolvimento permite a evolução de todas as formas de inteligência.

Numa visão semelhante à de Toro, Moraes e Torre (2004) destacam a importância de compreender que:

Dentro de cada ser humano existe uma ordem implicada onde se encontram os sentimentos, as emoções, e os pensamentos em processo, onde estão às alegrias e as tristezas, responsáveis pelo colorido da vida. Algo que é mais sutil que a matéria densa que constitui a nossa corporalidade, mas que pertence a uma ordem implicada que se revela mediante processos reflexivos gerados pela mente, pelas emoções, pelos sentimentos e afetos em constante estado de fluxo (MORAES; TORRE, 2004, p. 60).

Vê-se, a partir dessas concepções, que “a arte de ser educador exige, além da formação, paixão pelo ser humano que vai à escola para aperfeiçoar a sua humanidade” (SOUSA, 2006, p. 113).

Não podemos esquecer que o ato educativo deve estar a serviço do desenvolvimento e do bem estar do homem, em profunda harmonia com ele e com o meio em que ele vive. A educação não é apenas transmissão de conhecimento, mas, sobretudo, uma iniciação à vida e uma permanente fonte de conhecimento para a construção do ser, favorecendo o desenvolvimento humano, solidário e ético. A partir desse pensamento, sugerimos que o professor se posicione diante da realidade em que ele vive de maneira ética, amorosa e política.

Em suma, acreditamos que a formação do professor deve ser permanente e levar em conta todos os aspectos da subjetividade, uma subjetividade que é ao mesmo tempo individual e social. Tal formação deve também dar condições ao docente de reconhecer a sala de aula como um espaço não somente instrutivo, mas também como um laboratório de troca de experiências e vivências humanas.

Abordaremos, no próximo capítulo, a necessidade de se considerar emoções e sentimentos aliados à razão no processo ensino-aprendizagem. Discutiremos também a importância da subjetividade para a formação de vínculos que possibilitem uma relação afetiva entre professor e aluno, considerada, por autores citados em nosso trabalho, como um ingrediente importante no processo educacional para o surgimento de um novo ser.

III – CAPÍTULO 3 – SALA DE AULA: ESPAÇO VIVENCIAL DE AFETO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

"Afetivamente precisamos sair do nível da sobrevivência para o nível do viver, para a dimensão do viver amoroso, permeando a nossa existência e a do educando".

(AGOSTINHO MARIO DALLA VECCHIA)

A sala de aula é um espaço rico e diversificado, lugar de encontro, em que acontecem interações, aprendizado e vivências de toda ordem. As pessoas que fazem parte desse espaço de desenvolvimento trazem consigo saberes que os constituem como sujeitos de sua história. Espera-se que o professor, como o gestor desse lócus, cuide da qualidade dos vínculos que serão estabelecidos e da aprendizagem dos alunos.

Tardif e Lessard (2007) nos lembram que o trabalho do professor é essencialmente interativo. “Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mais fazer com alguém alguma coisa significativa” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 249).

Compreendemos que em qualquer que seja o trabalho do qual façam parte pessoas, fica implícito que algum tipo de comunicação irá existir. A comunicação que será estabelecida irá depender das pessoas que fazem parte das interações que ali acontecem. A partir das interações, os vínculos irão se formar e se constituirá, portanto, uma teia de relações vivenciadas independente da vontade de quem participa.

O vínculo vai se construindo a partir do que se vê e do que se sente, num processo de co-afetação constante, influenciando toda a comunicação e, conseqüentemente, todo o processo de aprendizagem. Segundo Pichon Rivière, vínculo “é a maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento” (RIVIÈRE, 1995, p. 24).

O lugar no qual o professor trabalha se constitui de uma realidade complexa, em que existem inúmeras variáveis a serem controladas para que o seu trabalho aconteça. O ambiente escolar é ao mesmo tempo formal e informal, na medida em que o professor interage com seus alunos, ele vai se dando conta de quantos fatores necessita conhecer para que a sua atividade se realize. O docente precisa considerar a sua personalidade e a de seus alunos, a cultura escolar em que está inserido e os imprevistos que acontecem no cotidiano para que a tarefa maior, que é a aprendizagem, possa acontecer.

O trabalho docente é diversificado e construído a cada instante e, portanto, revestido de dinamismo, exigindo do professor uma postura flexível e intuitiva. Dessa forma, percebe-se que são muitas as habilidades que o docente deve ter para agir e reagir num espaço dinâmico e vivencial que é o chão da sala de aula. Embora a tarefa do docente tenha como objetivo o coletivo, ele também trabalha com o individual, e o seu papel não se limita a ensinar, e sim, antes disso, ele é responsável pela socialização do grupo e pelo interesse e aprendizagem dos alunos.

3.1 Interação e formação de vínculos: um caminhar lado a lado

A aproximação entre professor e aluno é permeada de representações que cada um tem de si e das diferenças entre as pessoas que ali se encontram. O sucesso dessa relação depende em primeiro lugar do reconhecimento dessas diferenças. A grande importância da criação de um espaço de troca em condições favoráveis para professor e aluno não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também à vinculação do grupo, professor e alunos numa relação dialética se transformando na medida em que os vínculos acontecem. Como diz Rivière:

O sujeito estabelece uma relação dialética com o mundo e transforma as coisas, de coisas em si em coisas para si. Através de uma práxis permanente, na medida em que ele se modifica, modifica o mundo, em um movimento de permanente espiral (RIVIÈRE, 1995, p. 140).

Contreras (2002) considera a autonomia como um fator importante para a atividade do professor. No entanto, ao abordar tal conceito, o autor assinala que, mesmo parecendo paradoxal, a autonomia do professor é insuficiente, e ele precisa do outro para se desenvolver como profissional e como pessoa. O autor sugere o autoconhecimento, advertindo que autonomia não pode ser reduzida à racionalidade e desconectada das dimensões vitais do ser humano.

A consciência de que temos compreensões e respostas parciais em relação a qual deva ser o sentido educativo da prática, bem como a sensibilidade diante das dimensões não compreendidas da vida humana, deveriam dividir nosso olhar tanto para fora, como para nós mesmos, para o nosso interior. Nesse sentido, descobrir a parcialidade ou sensibilizar-nos diante de dimensões da vida humana que não se deixam reduzir a uma compreensão puramente racional ou ideologicamente correta, pode ser uma tarefa de descoberta e sensibilização interior, de nosso próprio ser social (CONTRERAS, 2002, p. 207 e 208).

A prática pedagógica requer que cada um reconheça o outro, e que tenha a liberdade de se expressar, de ensinar e aprender. “Não há docência sem discência, as duas se

explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (FREIRE, 2007a, p. 23).

É importante frisar que o professor tem um ofício, um papel a cumprir e que os seus saberes são de grande importância para os alunos. No entanto, ensinar exige uma ética para desenvolver um bom trabalho. Terezinha Rios (2002), ao falar da dimensão ética da aula, nos diz que a “aula não é algo que se dá”, mas sim que é construída junto com o aluno numa prática dialógica, respeitando as diferenças de cada um e assumindo um caminho de envolvimento e espontaneidade, articulando os saberes ao momento em que a aula acontece, “descobrimo, redescobrimo, errando, acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, ‘desensinando’, ‘reensinando’” (RIOS, 2002, p. 91).

Tardif e Lessard (2007), nessa mesma direção, afirmam que faz parte do trabalho do professor ele mesmo, como pessoa, engajado e inteiro, correndo todos os riscos de erros e acertos, e ainda complementam que o seu serviço é constituído do componente emocional. “Quando se ensina não se pode deixar sua personalidade no vestuário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa. Pelo contrário, esses fenômenos são elementos intrínsecos ao processo do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 267, 268).

Diante dessa realidade, podemos constatar o quanto é complexa a natureza do trabalho docente, pois se refere a um trabalho intelectual e ao mesmo tempo emocional, uma vez que na relação com seus alunos se faz necessário que o professor se envolva cuidando de pessoas e que o seu envolvimento nessa interação é tão relevante quanto os saberes científicos e políticos que é necessário dominar para ser um bom educador. “Na escola não ensinamos a alunos, mas a pessoas no seu contexto de singularidades” (SCHETTINI FILHO, 2010, p. 19).

É importante pensar numa relação professor-aluno para além dos conteúdos programáticos e que valorize o sentir, criando uma comunicação autêntica, sem negar as emoções. A sala de aula, vista como um lócus de desenvolvimento humano, pode favorecer a construção de um clima de satisfação mútua. A comunicação propicia a interação, a qual não se refere apenas à troca de idéias, de informações, mas também de emoções e sentimentos e ao próprio desenvolvimento dos sujeitos que fazem parte dessa comunicação. A esse respeito, Tacca afirma que:

A comunicação na relação professor-aluno, como bem sabemos, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os objetivos imediatos de aprendizagem (conteúdos, por exemplo) e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apoia o aluno no seu processo de aprender os conteúdos culturais, mas,

sobretudo, apoiando-o a ser, ou seja, a constituir-se em sua subjetividade (TACCA, 2005, p. 218).

Compreender a relação professor-aluno é levar em conta as singularidades. A ação dos professores e alunos na escola revela suas histórias de vida e a forma como eles se comunicam traduz experiências de sua subjetividade social e individual que se constitui durante toda a sua existência.

3.2 A interferência da subjetividade na relação docente-discente

O espaço da sala de aula não é somente um lugar de ensinar e aprender, mas também um espaço de desenvolvimento de subjetividades, em que acontece uma teia de relações, num processo constante de se fazer sujeito individual e social. Para Gonzáles Rey (2005), a subjetividade se constrói com e para a sociedade. O autor cria o conceito de subjetividade social, e critica a ideia de psicólogos que consideram a subjetividade um fenômeno individual. Ele afirma que a psique se constitui a partir dos sentidos e significados que o sujeito atribui às suas experiências sociais resultantes das interações com o outro em todos os espaços sociais. Portanto, a escola como espaço de subjetividade social tem um papel importante na constituição da psique. A história de todos que fazem parte do contexto escolar influencia e está invariavelmente influenciada pela vida social de cada sujeito, num processo dinâmico e dialético.

[...] Na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raças, costumes, familiares etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos atuais da escola (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 203).

Nos estudos de Nunes e Silveira (2008) sobre Vygotsky, as autoras descrevem que o autor defende a ideia de que o social é imprescindível para o desenvolvimento humano. Segundo o autor, a criança nasce num contexto histórico e social, e na medida em que vai interagindo com os adultos, ela estabelece espontaneamente contatos com os mesmos, favorecendo assim a constituição do seu psiquismo. Vygotsky nos fala da importância do outro como mediador para o desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, o ambiente cultural propicia experiências e aprendizagens que farão parte do mundo de significados que cada sujeito irá assimilar de maneira ativa interagindo com os demais. “Pensar o desenvolvimento humano em Vygotsky é impossível sem a dimensão do outro, do intercâmbio social, da

interferência do meio, bem como das situações de aprendizagem que se efetivam e fazem o desenvolvimento avançar.” (NUNES; SILVEIRA, 2008, p. 100).

Nesse mesmo sentido, Maturana e Varela (1995) acrescentam que construímos os nossos significados na relação com o outro, e, portanto somos seres geneticamente sociais, criando e recriando a nossa história e a história do mundo. Como assinalam os autores, não só vivemos no mundo, mas interagimos e construímos o nosso conhecimento no mundo e com o mundo; somos, portanto, parte dele, influenciados a todo momento por tudo que acontece, não de maneira passiva, mas num processo de aprendizagem contínua. Ao mesmo tempo em que o ser humano é autônomo, depende dos outros para viver. A partir da sua teoria do conhecimento, os autores criaram uma concepção de alteridade, a qual chamam de biologia do amor.

Moraes (2003), concordando com os estudos de Maturana e Varela em sua obra “Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade”, expressa que a aprendizagem é um fenômeno de transformação na convivência, e que tudo está relacionado numa grande teia, que ela chama de teia da vida. Para a autora, “viver é aprender a se relacionar. É compreender a dinâmica do relacionamento que só ocorre na dinâmica do compromisso com o outro, conosco mesmo e com a própria vida” (MORAES, 2003, p. 50).

Essa nova dimensão educativa nos faz pensar numa relação professor-aluno construída em parceria e plena de sentido, em que os conhecimentos que são transmitidos aos alunos deverão ser articulados com a realidade sendo vivenciados num ambiente emocional favorável, criativo, e em que possam ser transformadas a todo tempo as relações intra e interpessoais.

É preciso reconhecer que, ao mesmo tempo em que o professor ministra a aula, acontece um fluxo de ação e reação de uma emoção a outra. Sabemos que controlar as emoções não é uma tarefa fácil, no entanto, não é algo imutável, e as mesmas podem ser conhecidas e transformadas na medida em que cada sujeito perceba as interferências das emoções em suas vidas, e como elas podem definir a qualidade de suas ações. Para Monte-Serrat (2007), “capacitar os professores a educar suas próprias emoções, assim como a de seus alunos, poderá ser mais útil que muito conteúdo técnico sem aplicação prática na vida cotidiana de seus alunos” (MONTE-SERRAT, 2007, p. 59).

Concordando com o autor, Farias (2007, p. 162) entende que “o ato de ensinar envolve uma ‘prática emocional’. É ela que dá o ‘tom’ à rede de relações sociais engendradas

no interior da escola, servindo tanto para cativar e incentivar as pessoas quanto para afastá-las e desestimulá-las”. Segundo a autora:

[...] Cabe ao professor, como mediador de grande parte dessas relações, dominar suas emoções e o modo de expressá-las. Isto porque aquilo que o professor faz, diz ou deixa transparecer através de atitudes, gestos ou expressões corporais, afeta substancialmente as relações que permeiam a interação de professores e alunos, professores e pais, professores e representantes da administração escolar e entre eles próprios (FARIAS, 2007, p. 162 e 163).

Na nossa experiência como educadora, observamos algumas situações em que alguns professores pareciam não conseguir reconhecer e gerenciar as suas emoções quando se encontravam diante de uma situação em sala de aula inesperada ou conflituosa. Agiam com rigidez, até mesmo desqualificando o aluno, num ato de punição autoritária, procurando resgatar o respeito a partir dessas posturas. A situação descrita nos fazia pensar sobre como o professor se sentia naquele instante, e se ele conseguia perceber como ficava a turma diante daquele tipo de relação. É preciso reconhecer que esse tipo de atitude demonstra posturas conservadoras e ignora as diferenças que existem em sala, numa padronização e controle dos alunos, tendo como objetivo apenas cumprir a tarefa que, segundo alguns professores, é apenas repassar conteúdos. Essa é uma relação considerada unilateral, na qual só o professor ensina e o aluno aprende.

Nesse tipo de relação, o vínculo entre professor e aluno é constituído de submissão, não dando espaço para a individualidade do aluno e muito menos para uma relação de afetividade. Paulo Freire nos fala de uma interação professor-aluno em que seja possível uma vivência de afetividade sem que seja necessário prejudicar o rigor do trabalho do professor.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2007a, p. 141).

As atitudes autoritárias do professor muitas vezes são respostas às posturas inadequadas de seus alunos, consideradas pelo professor como indisciplina e como uma atitude que causa prejuízos para ambos. Ao abordar o tema da indisciplina, Oliveira (2005) afirma que esse é um dos temas mais recorrentes na escola, considerado como um comportamento anti-social e como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores. Esse

é um problema de muitas escolas, independente da classe social ou nível de ensino e que leva os professores a muitas vezes tomar atitudes antidemocráticas por não saberem o que fazer. “A indisciplina continua cada vez mais presente na vida da escola e os educadores não sabem como lidar com ela.” (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

A relação professor-aluno, segundo Julio Groppa (1996), é a matéria-prima para se compreender a indisciplina na escola, já que nela residem os protagonistas, ou agentes institucionais dessa problemática chamada indisciplina. “A saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar.” (AQUINO, 1996, p. 50).

Rego (1996) faz um estudo sobre a indisciplina a partir de uma perspectiva vigotskiana. A autora nos lembra que, para Vygotsky, é através do aprendizado e da presença do outro que desenvolvemos as nossas características psicológicas, como, por exemplo, atitudes e posturas. Portanto, a família, a escola e a sociedade têm um papel importante no desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, o comportamento indisciplinado depende de uma multiplicidade de fatores, e não podemos considerar como um comportamento “natural” do aluno. Partindo dessa ideia, a escola, assim como a família, passa a ter uma tarefa importante no desenvolvimento de valores (solidariedade, cooperação, respeito) para a construção de uma conduta cidadã. Diz a autora:

Os postulados de Vygotsky permitem que analisemos o fenômeno da (in)disciplina num quadro mais amplo e menos fragmentário do que o geralmente difundido nos meios educacionais, pois inspira uma visão abrangente, integrada e dialética dos diferentes fatores que atuam na formação do comportamento e desenvolvimento individual (REGO, 1996, p. 95).

Não entraremos numa discussão mais aprofundada sobre as concepções de indisciplina na escola, já que esse é um tema muito complexo e não é foco dos nossos estudos; no entanto, sabemos que, ao analisar a relação professor-aluno, não podemos deixar de lado o estudo mesmo que restrito sobre a indisciplina. Compreendemos que o tema recebe influência direta das tendências pedagógicas que foram sendo construídas ao longo da história da educação do nosso país, como também das transformações sócio-políticas. Muitas vezes, a indisciplina é associada a problemas familiares e psicológicos do aluno. Consideramos que essa problemática deve ser avaliada em cada contexto em que acontece, e que professores e gestores devam se implicar na busca de soluções.

Não pretendemos adotar um olhar simplista para resolver o problema da indisciplina; no entanto, supomos que o professor possa, na interação com seus alunos, tomar algumas medidas que podem reduzir o problema, como por exemplo: ser receptivo e comprometido com seu aluno, criar um clima que propicie o diálogo e a expressão de dificuldades e emoções, o respeito e a valorização de cada um. Dessa forma, os conflitos podem ser amenizados e aula poderá fluir. É a esse tipo de interação que estamos chamando de relação afetiva.

Fica claro como o trabalho do professor é desafiador, na medida em que ele é um referencial para os seus alunos, e ainda responsável pela superação dos obstáculos e conflitos que surgem na relação com os discentes. É importante lembrar que o aluno também precisa sentir-se responsável no estabelecimento de uma relação harmoniosa com os colegas e professores.

Outro fator que interfere no processo de vinculação entre professor e alunos são turmas lotadas e professores com sobrecarga de trabalho. Parece ser vital ao processo pedagógico uma interação com diálogo e empatia, possibilitando trocas e valorizando o crescimento de cada um, para que assim seja possível a construção de vínculos positivos.

Paulo Freire (2007a) nos lembra que, apesar dos baixos salários da categoria, os professores são chamados a assumirem o seu trabalho com alegria e rigor, sem esquecer-se da luta política por seus direitos e de sua formação científica. O autor ainda complementa que o trabalho do educador é com gente, e que ensinar exige querer bem aos educandos.

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 2007a, p. 144).

A ação educativa não se restringe a um trabalho técnico, puramente mecanizado, não se formam pessoas dando ênfase ao cognitivo. É preciso ser sensível aos sentimentos, emoções, desejos e interesse dos que fazem parte desse processo.

3.3 Encontro entre professor e aluno: vivência de afeto e desenvolvimento humano

A própria etimologia da palavra EDUCAR, que provem do latim *educatio* (alimentar, cuidar, criar), sugere que o professor perceba o espaço de sala de aula como um

espaço humano. Por esta definição, já cabe aqui falarmos em afetividade, em nutrição e cuidado. Essa capacidade de cuidar nem sempre faz parte das habilidades do professor, pois não se refere a uma técnica, mas a uma base ética, que se estabelece num encontro entre pessoas que têm o desafio de manter uma relação de diálogo e respeito, na qual os vínculos vão se formando, dando espaço para que as pessoas que ali estão possam ser autênticas e criativas, num clima de cumplicidade e amorosidade e favorecendo o trabalho intelectual, num ensino mais humanizado e ético.

É importante ressaltar que a afetividade não acontece apenas no contato físico, mas também quando o professor se interessa pelo desenvolvimento do aluno, elogia o que ele faz e reconhece os seus esforços. Também é necessário que o aluno se implique cuidando dessa relação. Essas são manifestações de afeto, mesmo que não tenham o contato corporal. Compreendemos que a afetividade não é puramente um ato “meloso”, e nem precisa ser, mas podemos considerá-la como um ingrediente importante e indispensável na relação entre pessoas, intensificando os vínculos e criando continentes favoráveis para o desenvolvimento cognitivo.

Tardif e Lessard (2007) nos dizem que é na relação com o seu aluno que o professor percebe o quanto é desafiador o seu trabalho, devido à influência preponderante dos afetos e emoções que são vivenciadas a todo tempo, ora prazerosas, ora decepcionantes.

No compartilhar do espaço físico da sala de aula, professores e alunos, a todo tempo, são afetados um pelo outro; portanto, mesmo que de maneira involuntária, a presença do outro interfere no nosso metabolismo, na nossa personalidade e influencia as nossas ações, em movimentos de aproximação ou afastamento, dependendo do evento que acontece.

A afetividade abrange emoções, sentimentos e desejos. As emoções têm raízes instintivas e se expressam através de reações orgânicas e modificações fisiológicas perceptíveis no sistema neuro-vegetativo. A afetividade pode ser evocada a partir de emoções vividas e sentimentos cultivados (FLORES, 2006, p. 57).

Para Cavalcante (2001), “a afetividade possui elementos de consciência, de valores, de compromisso, de componentes simbólicos. Vinculada à percepção, estimula as estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento crítico” (CAVALCANTE, 2001, p. 8).

Desse modo, desenvolver a afetividade não significa negar a importância do pensamento ou da razão, mas vincular conhecimento e sentimento. Vygotsky, quando se refere à relação intelecto-afeto, procura integrá-los de maneira dialética, apontando uma dimensão

do humano em que se confere uma unidade entre esses dois processos. O autor “concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 2008, p. 120 e 121).

Devemos deixar claro que a nossa proposta de investigar o tema da afetividade não se refere a suprir carências afetivas dos alunos, mas sim a compreender que o sentido da escola hoje é desenvolver uma aprendizagem integradora, tanto para o discente como para o docente, que não se restrinja a componentes intelectuais, mas que dê importância aos sentimentos e emoções que surgem na sala de aula, “reencantando a educação”, como afirmam Moraes e Torre (2004).

Nessa nova visão de educação, a tarefa do educador é de se lançar no contato com o outro e convidar o educando a também se presentificar nesse encontro, numa relação autêntica de vivências que se constroem no “aqui e agora” e que são integradoras na medida em que favorecem a curiosidade, a criatividade, ativando o desenvolvimento da percepção e da capacidade de sentir e pensar.

De acordo com Vigotski (2003), não devemos reprimir as emoções, mas integrá-las ao comportamento do indivíduo. “O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação.” (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

A ideia é superar a visão dicotômica de ser humano, romper com o paradigma do homem cindido corpo-mente, afeto-cognição, passando a uma visão integradora, em que o afeto tenha a sua importância. Nessa nova realidade, a sala de aula deixa de ser um lugar apenas de repassar conteúdos e passa a ser eminentemente um espaço de troca de experiências e vivências. Para Rolando Toro², “a vivência tem, portanto, uma dimensão ontológica que nos comunica com a profundidade de nosso ser; possui, além disto, uma influência reguladora quando contém uma qualidade afetiva” (TORO, 2006, p. 180).

Estar em vivência em sala de aula só será possível a partir de uma postura de presentificação, em que professor e aluno estão conscientes de suas histórias de vida e entregues às relações, com tudo que os constitui. “Vivência é a experiência singular de uma pessoa. É totalizadora uma vez que engloba as funções viscerais, emocionais, cenestésicas e do pensamento.” (SANTOS, 2009, p. 63).

² Cientista chileno criador do Princípio Biocêntrico, que trata do resgate da vida concebendo o universo como um grande organismo.

Conforme Góis (2002), estar em vivência é um se colocar por inteiro, num movimento de pulsação e transformação, em que a identidade se expressa sem que seja necessário compreender o instante vivido. “A vivência, por ser comoção e expressão singular do mundo e do si-mesmo, é movimento do Ser que, em sua concretude, é corpo, é gesto, é encontro, é dança, é animal feito espírito enraizado” (GÓIS, 2002, p. 74).

Campos (2009) entende que “a sala de aula é o lugar onde se tece a elaboração do eu e do outro. É contexto de vivência, de tempos e de movimentos. [...] lugar de recordações: das amizades, das paixões, dos amores... a sala de aula é um lugar caminho. Porque é um espaço existencial. A sala de aula é um lugar de transformações” (CAMPOS, 2009, p. 41).

O processo de vinculação resulta dos contatos vivenciados em sala, onde são recorrentes atitudes permeadas de emoções, sentimentos e pensamentos, no eterno fluxo de afetividade e razão. Temos observado que, na literatura, os temas emoção, afeto, e sentimento muitas vezes são descritos por alguns autores como conceitos semelhantes, causando certa polêmica sobre os temas acima citados.

Wallon (1995), quando fala de afetividade, compreende que a mesma é que irá possibilitar ao ser humano se desenvolver cognitivamente e socialmente. O psiquismo se forma a partir do emocional, sendo mediado pela cultura. O autor esclarece que a afetividade, no primeiro momento da vida do indivíduo, refere-se às manifestações fisiológicas da emoção, que propiciam o primeiro vínculo do ser humano com o mundo. Por exemplo: quando a criança chora para que seja satisfeita uma necessidade sua e recebe os cuidados do adulto. É nesse momento que a criança dá significado às suas emoções, a partir das ações do adulto em resposta a sua comunicação. Wallon (1995) chama essa ação de impulsiva (puramente emotiva) e nos diz que ela aos poucos vai se transformando em expressiva, possibilitando assim o desenvolvimento da inteligência.

Na medida em que a realidade externa vai fazendo parte constituinte do psiquismo da criança, a mesma vai ganhando autonomia, reconhecendo e dominando as suas emoções que aos poucos vão se transformando em sentimento. Segundo o autor, a emoção se constitui de componentes orgânicos, e através dela a criança se vincula ao mundo. Já a afetividade tem uma concepção mais ampla que inclui os sentimentos. Os processos de cognição ficam vinculados a todo tempo da vida do indivíduo aos processos de afetividade; no entanto, segundo Wallon, essas duas categorias revezam entre si em intensidade, em cada fase de desenvolvimento do indivíduo.

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, estimulam assim mudanças que tendem, por um lado, a reduzi-las. É nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (Wallon, 1995, p. 143)

A relação entre afetividade e inteligência na teoria walloniana acontece num movimento inseparável e de dependência para a evolução de cada uma delas, passando por fases e sendo influenciadas pelo meio social. “No início da vida, a afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade refluí para dar espaço à intensa atividade cognitiva.” (DANTAS, 1992, p. 90).

Vigotski (2003), ao abordar os temas emoções e sentimentos (que inclusive em seus escritos ele considera como sinônimos), enfatiza que a tarefa essencial da educação é reconhecer e educar as emoções, para que as mesmas não interfiram de maneira perturbadora em nosso comportamento. O autor atribui à emoção um papel importante na assimilação dos conhecimentos. “As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo.” (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

Segundo Gonzáles Rey (2005), toda ação é carregada de emoção, e a mesma deve ser compreendida a partir das práticas sociais do sujeito. Nesse sentido, as emoções, apesar de possuírem características fisiológicas e psíquicas, não estão associadas a um estado puramente biológico, mas a um caráter subjetivo. “O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 242).

É oportuno esclarecer que reconhecer a importância das emoções como constituintes da vida do sujeito e que as mesmas estão integradas aos processos cognitivos, sem dar mais ênfase à razão ou às emoções, é algo que gera muitas discordâncias. Segundo Damásio (2000), durante a maior parte do século XX, a emoção foi pouco estudada nos laboratórios, a ciência a considerava subjetiva demais. “A emoção encontrava-se no pólo oposto ao da razão, sendo esta, de longe, a mais refinada das capacidades humanas, e presumia-se que a razão era totalmente independente da emoção” (DAMÁSIO, 2000, p. 60).

Para Contreras (2002), a dimensão emotiva é uma parcela da dimensão humana que tem sido renegada ou proibida, como diz o autor, e inclusive considerada por alguns profissionais como algo inconveniente que deve ser excluído dos métodos de ensino. “Ser

profissional tem sido encarado como ter a capacidade do distanciamento afetivo das situações e pessoas com as quais se trabalha, como não envolvimento” (CONTRERAS, 2002, p. 209).

Sobre esse aspecto, Schettini Filho (2010) nos informa que muitos alunos se desinteressam pelos estudos pelo fato de não existir um vínculo afetivo e que, inclusive, a falta da afetividade interfere na aprendizagem. É possível perceber que “infelizmente não nos demos conta ainda de que, por mais que utilizemos novos instrumentos pedagógicos, continuamos mantendo uma marcante diferença entre a cognição e a afetividade” (SCHETTINI FILHO, 2010, p. 24).

Paulo Freire (2007b) entende que não há educação sem amor, portanto o educador não poderá cumprir com a sua tarefa de educar sem que haja envolvimento, compromisso e o respeito necessário à comunicação com o outro. “O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro” (FREIRE, 2007b, p. 29).

Moraes (2003) nos apresenta uma proposta de relação professor-aluno em que cada um possa se colocar por inteiro e com toda a sua grandeza, na qual ambos se adaptem às mudanças que ocorrem, e conseqüentemente vão se transformando. Para a autora, “conviver implica a aceitação do outro em seu legítimo outro. E isto requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiculturalidade e pressupõe a existência de amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações entre todos os seres” (MORAES, 2003, p. 50).

Nos estudos de Dalla Vecchia (2005) sobre o Princípio Biocêntrico, o autor destaca a afetividade como algo essencial para o ser humano. “No processo de desenvolvimento cotidiano o homem precisa da nutrição afetiva como precisa do ar, da água, do alimento. [...] Sem este elemento nutritivo a vida não permanece em nós. Qualquer um de nós morre sem afeto” (DALLA VECCHIA, 2005, p. 16)

Para que o processo educacional seja contagiado por essa visão humanista, crítica e transformadora descrita pelos autores acima, o aprender deve passar a ser vivenciado a partir de uma perspectiva não só cognitiva, mas reconhecendo o lugar das emoções e dos sentimentos no cotidiano escolar. A sala de aula passa, portanto, a ser um ambiente de vivências onde as emoções e os sentimentos ganham lugar junto à razão. Na visão de Moraes e Torre, educar é não “somente para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, mas, sobretudo, para ‘escuta dos sentimentos’ e ‘abertura do coração’” (MORAES; TORRE, 2004, p. 69).

É inegável que vivemos numa sociedade carente de valores, marcada por padrões individualistas de uma civilização doentia. Dessa forma, falarmos de uma prática afetiva de atitudes de acolhimento, empatia e solidariedade humana não é uma tarefa fácil, pois seria educar pessoas para uma nova maneira de ser. Não estamos falando de abandonar a formação intelectual e política, mas sim conectar os conhecimentos à existência humana, à vida.

A partir desse ponto de vista educacional, entende-se que o processo ensino-aprendizagem deixa de ser mecânico e puramente técnico, e passa a ser visceral, e a sala de aula torna-se um espaço de descobertas não só de ordem cognitiva, mas também resultado de uma interação viva de gente, que não tem medo de ser gente, e que por isso pode pensar, refletir criticamente, cuidar, sentir e, por que não dizer, amar.

Por fim, para entender a complexidade de uma prática pedagógica que se preocupe com relações mais humanizadas, é preciso repensar a educação a partir de uma nova visão, em que o conhecimento se constrói mediante diálogos, cooperação, e os processos de percepção e pensamento serão alinhados com as situações de afeto, emergindo a todo instante na interação com o outro.

IV – CAPÍTULO 4 – O AFETO NA DOCÊNCIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA REVELADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

"Educar sem afeto é esculpir uma face sem olhos nem ouvidos, sem paladar e sem as sensibilidades do tato, o que vale dizer: uma educação que não propicia a preparação da pessoa para o mundo"

(SCHETTINNI FILHO)

Esse capítulo se detém a falar da análise dos relatos dos professores em que utilizamos as técnicas: Encontros Formativos e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Nessa discussão, serão apresentados os sujeitos integrantes da pesquisa, em forma de nomes indígenas.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa e seu olhar sobre a Afetividade

Nome/ Idade	Área de Formação	Área de Atuação	Afetividade sob o olhar dos professores
Amanari, 29 anos	Educação Física	Educação Física	"A relação de afeto proporciona uma melhor possibilidade de ensino. A escola pede uma maior afetividade"
Anauã, 30 anos	Licenciatura Letras	Português	"Afetividade pra mim é você ter respeito, é você saber o limite também, entender o aluno, conhecer o aluno, tudo isso"
Apuã, 31 anos	Licenciatura Química	Química	"Troca de sentimentos. Incentivar, elogiar, orientar os alunos"
Bêni, 27 anos	Licenciatura Química	Laboratório de Química	"Uma conversa normal, uma conversa amigável e um sorriso, pra que coisa melhor?"

Cauã, 28 anos	Licenciatura Física	Física	"Uma relação de respeito, uma relação de carinho. Um bom dia, um boa tarde, passe uma mão no ombro e dê só um tapinha aqui, comprimente ele, simplesmente 'e aí, como é que tá, tudo certo?' "
Ceci, 23 anos	Licenciatura Letras	Espanhol	"A questão de o aluno chegar pra você e pedir um abraço sem ver nem pra quê"
Guaraci, 27 anos	Licenciatura Letras	Literatura	"É quando o aluno tem aquela proximidade, aquela empatia com o professor"
Iaciara, 38 anos	Fisioterapia. Habilitada em Inglês.	Inglês	"Quando você vê alguns aspectos, assim, de se importar, de dar um 'bom dia', 'como é que você tá', 'como é que está o seu dia hoje', tanto do aluno pra o professor, quanto do professor para o aluno"
Iracema, 39 anos	Licenciatura Letras	Português	"O que você chama de afetividade, eu chamo de amor"
Kerexu, 29 anos	Engenharia Agrônoma. Mestrado em Economia.	Matemática	"Troca de sentimentos, relações, troca de experiências. Um abraço, uma palavra boa"
Potira, 25 anos	Licenciatura Letras	Literatura	"Afetividade é o conjunto de todos os afetos, de todos os sentimentos que você tem dentro de si, como um dom, e que é muito sentido e vivido dentro da sala de aula"
Yara, 32 anos	Pedagogia	Matemática	"Afetividade é o professor se relacionar, procurar conhecer os seus alunos, se deixar conhecer também"

Contamos com um grupo heterogêneo no que se refere ao gênero, à idade (entre vinte e quarenta anos), e à área de conhecimento, como já foi exposto na Metodologia. Participaram da pesquisa (7) sete professoras e (5) cinco professores. A maioria deles foram contratados como temporários e apenas dois eram efetivos. Esses profissionais eram todos graduados, com exceção do professor Kerexu que leciona matemática e, além de ser formado em Agronomia, é Mestre em Economia. Contamos também com duas professoras que estavam cursando a sua segunda graduação: Iaciara, graduada em Fisioterapia e cursando licenciatura em Biologia e a professora Yara, graduada em Pedagogia e cursando licenciatura em Matemática.

Durante a pesquisa, uma professora se desligou da instituição por motivos pessoais; no entanto, mantivemos essa informante, por percebermos a relevância de sua contribuição.

Algo que nos chamou atenção foi o fato de que professores que demonstravam gostar da profissão mostraram-se disponíveis e contribuíram muito com suas visões consistentes para o engrandecimento desse estudo. Os encontros foram riquíssimos, a maioria dos professores parecia à vontade para expressar os seus pensamentos e sentimentos em relação ao que era proposto ao grupo.

Tendo como recurso metodológico para a coleta de dados os Encontros Formativos e as entrevistas semiestruturadas realizadas dentro da escola, pode-se escolher três categorias temáticas: “os professores: escolhas e formação pessoal e profissional”, “o papel do professor na construção de uma relação humanizada” e “a docência como um trabalho interativo e afetivo”. A partir da análise dessas categorias apresentaremos os resultados da nossa pesquisa.

4.1 Os professores: escolhas e formação pessoal e profissional

Nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos os jovens querem ser professores. Escolher ser professor hoje é visto pela maioria das pessoas com uma decisão pouco louvável, devido às condições de trabalho que essa profissão oferece. “Infelizmente, ocorreu uma deterioração das condições de formação e da prática profissional do professorado no Brasil, hoje tão desvalorizado no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral” (MELEIROS, 2003, p. 15).

Sabemos que a escolha da profissão acontece, principalmente, quando ainda se é muito jovem, e que nesse estágio da vida recebemos muitas influências. “O processo da escolha inicia-se na adolescência, período de busca de si mesmo, busca de uma identidade, período de crises e questionamentos” (SOARES, 2002, p. 19). São inúmeros os fatores que interferem nessa escolha: as oportunidades do mercado de trabalho, as preferências da família, os amigos e a escola. São essas as principais influências que o jovem recebe no seu processo de escolha da profissão. Muitas pessoas têm dificuldade em saber qual o tipo de trabalho que gostariam de realizar, e não é comum procurarem um orientador para que possa ajudá-los a decidir o seu futuro profissional.

De fato, a escolha da profissão é uma das escolhas mais difíceis de ser realizada; a escolha pelo magistério não é exceção. Na nossa experiência trabalhando com orientação profissional de jovens da classe média, poucos eram os que escolhiam o magistério. É mais comum que jovens de baixa renda escolham cursos de licenciatura e essa escolha se dá muitas vezes por falta de opção, ou por falta de mercado de trabalho.

Alguns alunos de escola pública, por não se sentirem preparados para passar em cursos mais concorridos (por exemplo: Medicina, Engenharias, Direito etc.), e com o desejo de conseguirem emprego e terem o título de Ensino Superior, optam pela carreira do magistério sem vontade de ensinar e sem conhecer os desafios que os aguardam. Os cursos de licenciatura, por serem menos concorridos, tornam mais fácil o ingresso na universidade de pessoas com um nível escolar e de aprendizado baixo. As experiências anteriores influenciam a escolha desses sujeitos, e formam um conjunto de características subjetivas que farão parte de cada pessoa, as quais irão influenciar na formação inicial e na atuação desses futuros profissionais (PEREIRA, 2009).

A escolha para o magistério tem sido tema de muitos estudos, e sabemos que ela não é isenta de questões ideológicas; muito pelo contrário, recebe influência da história e da cultura do nosso país. Facci (2004) relata que ao longo da história a imagem profissional do professor carrega estereótipos, como por exemplo, o de o professor ser uma “segunda mãe” e a “escola um segundo lar”, e tais mitos trazem consequências à vida cotidiana dessa categoria. Segundo a autora “[...] em todos os momentos, é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas” (FACCI, 2004, p. 25).

Apesar de algumas conquistas e direitos adquiridos por essa categoria, esse profissional recebe baixos salários e é desvalorizado pela sociedade brasileira. Tendo como

base essa desvalorização histórica, a formação dos professores foi negligenciada. Ela chega a ser realizada em cursos aligeirados de dois anos, em regime especial, levando a frente à ideia de que profissionais de outras áreas podem ensinar sem formação adequada e de que a docência é uma tarefa fácil (NUNES, 2004).

O ideal seria que esses profissionais escolhessem a profissão de maneira reflexiva e consciente, sabendo que é um ofício, um trabalho que tem limites e possibilidades. Escolhendo porque gostam, sabemos que ainda assim terão dificuldades como em toda profissão; no entanto, estarão mais preparados para lidar com os desafios como, por exemplo, relacionar-se com os alunos indisciplinados. A motivação da escolha pela profissão docente e o significado que o professor dá a seu trabalho estão ligados eminentemente às relações que ele vai estabelecer com os alunos, acarretando em afetos negativos ou positivos.

É importante lembrar que essa profissão traz consigo a demanda de uma disponibilidade para o outro. É necessário abrir-se para estar com outro, vivenciando desafios e comprometendo-se com suas escolhas, vivendo a profissão com tudo que dela faz parte, e identificando o ambiente escolar como um espaço relacional. No item seguinte apresentamos como os professores da nossa pesquisa vivenciam essa escolha.

4.1.1 O professor e sua escolha

Nas entrevistas com os nossos pesquisados, alguns professores apontaram a influência decisiva família. Iaciara nos diz: “Venho de uma família de educadores. Meu pai e minha mãe são [professores] do Estado e eu sempre convivi com essa questão, e pelo que eu via deles eu achava que não queria isso pra mim. [...] Aí surgiu a oportunidade em 2007 do Estado e eu tô aqui até hoje”. Yara, por sua vez, observa: “A escolha de certa forma foi influenciada pela família, eu tenho tios, tias e primas professoras, a minha mãe, ela foi a minha professora do primário”. Sobre essa questão, Soares (2002, p. 31) afirma que “as profissões dos pais influem de forma decisiva na maneira como o jovem representa o mundo do trabalho.”

A professora Potira nos fala da influência de um professor de literatura que disse: “Potira, lembra que tu és do mundo das letras”. Ela relata: “aí eu fui pra bendita Letras. No curso, você cai um pouco na realidade, porque não é aquilo que você quer.” A mesma professora afirma ainda que “eu ainda tô me descobrindo professora, ainda nessa relação professor-aluno”.

Descobrir-se professora, como nos diz Potira, remete-se à seguinte reflexão: ser professor se aprende na prática:

Nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações (CONTRERAS, 2002 p. 106 e 107).

Kerexu, quando fala da escolha de sua profissão, refere-se ao dom de ensinar e acredita que também ganha com isso. Ele diz: “Ela [a profissão do magistério] partiu justamente desse dom porque eu gosto de ensinar, eu amo estar ensinando a pessoa, quando a gente ensina, a gente aprende duas vezes”.

Iracema fez uma escolha consciente, diz gostar da profissão, acredita que é só isso que sabe fazer, mas revela que está desencantada e que não sabe se desempenha bem o seu papel:

Na verdade, lá onde eu morava não tinha muito essa opção de escolha de profissão, ou você ia trabalhar no comércio ou você ia ser professora, que era o curso oferecido pela escola de Ensino Médio, mas eu não fiz por fazer o curso, eu fiz porque eu gostei, eu me identifiquei, isso pra mim não foi nenhum sacrifício, inclusive, quanto eu estou meio desencantada com a profissão, meu marido me aconselha a fazer concurso pra outra área, tentar fazer outra coisa, e eu fico imaginando “o que eu poderia fazer?”. Eu acho que eu só sei mesmo dar aula de português, e olhe lá.

A professora Iracema demonstrou durante todo o processo da pesquisa ser uma profissional comprometida com o seu papel, no entanto, em algumas situações, mostrou-se muito exigente consigo e com os alunos. “Eu acho que eu vou ser uma professora melhor no futuro, quando eu tiver tempo disponível para me dedicar “cem por cento” à profissão, vou procurar pesquisar mais, ter mais tempo pra estudar, e buscar um local que eu possa ser reconhecida por esse esforço” (Iracema).

Outros professores descobriram a profissão cursando as disciplinas da faculdade. Cauã, por exemplo, nos fala de uma experiência de monitoria: “eu tinha dezessete anos e morto de satisfeito porque estava podendo ali ajudar os outros com o conhecimento que eu tinha, e isso é muito bom”.

Diferente de Cauã, Ceci e Guaraci, formadas em Letras, afirmaram que só na graduação foram perceber que o curso só proporcionava para elas o ensino, e hoje não se sentem satisfeitas com a profissão. “Até hoje eu não sei, eu tô em conflito comigo, eu não sei, eu tenho 27 anos e não descobri uma profissão” (Guaraci). “Eu gosto de ser professora, mas eu queria descobrir outra coisa” (Ceci).

Identificamos, a partir desses relatos, que muitos professores não escolheram sua profissão de forma consciente. A escolha de ser professor baseada apenas na conquista de um emprego, por influência da família, ou apenas por gostar do curso, sem ter a dimensão do que é ser professor, gera, na maioria dos casos, frustração, insatisfação e o desejo de abandonar a profissão.

No entanto, mesmo não se sentindo realizados, muitos docentes continuam lecionando. Essa atitude, muitas vezes, causa mal-estar, o qual repercute em sua prática pedagógica, fazendo com que a relação professor-aluno seja prejudicada. É desses desafios que tratamos no tópico seguinte.

4.1.2 Ser professor: certezas, dúvidas e desilusões

Para muitos professores, a sua profissão não lhes traz realização, seja pelas condições de trabalho, pelos frequentes conflitos na relação professor-aluno, seja também porque se sentem explorados e até mesmo despreparados diante de tantas exigências. Martins (2007) nos propõe que, para que haja mudanças que possibilitem a essa categoria sair da crise, se faz necessário que o professor se torne reflexivo, ou seja, reflita sobre a sua própria ação, assumindo responsabilidades pela sua formação, que acontece ao longo da vida e de sua atuação profissional. É, portanto, no seu fazer, na sua prática que as transformações vão acontecendo. A autora acredita que só assim haverá um desenvolvimento pessoal e profissional.

Na entrevista, quando indagamos aos professores sobre como eles se sentiam exercendo a sua profissão, quatro falaram em deixar a profissão, ou procurar conciliá-la com outra profissão. Dos doze pesquisados, apenas três não se queixaram da profissão, por razões que não fossem salariais. Mesmo os que não resolveram abandonar a profissão sentem-se insatisfeitos. Segundo Libâneo, “com o descrédito da profissão as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula, em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura, ou pedagogia como última opção” (LIBÂNEO, 2003, p. 90). E tudo isso se refere à crise de identidade vivenciada atualmente pelo professor, devido à desvalorização dessa categoria que recebe baixos salários e uma formação ainda precária (FACCI, 2004).

Ocupar o lugar de professor gera muitas vezes insegurança. A formação acadêmica não lhe permite desenvolver habilidades suficientes para que ele se sinta seguro para enfrentar a sala de aula. Potira afirma, nesse sentido, que:

Na verdade eu evitava ir pra sala de aula e trabalhar em qualquer outra coisa porque eu tinha medo, medo de enfrentar os alunos; medo da minha postura em sala de aula, como é que eu ia me desenvolver em sala de aula; medo do meu conhecimento; também se eu sabia, porque pra mim professor tem que saber de tudo, ter conhecimento, né; se eu saberia responder todas as perguntas dos meus alunos, até que chegou um dia que eu tive que enfrentar, isso foi difícil pra mim, eu num vou dizer que ser professor muitas vezes tá no sangue, tá na veia, tem gente que já nasce.

Bêni não se sente bem desempenhando o papel de professor e revela que:

Se Deus quiser, eu não pretendo passar minha vida nisso daqui, sabe, porque a sociedade não valoriza uma pessoa muito importante como o professor, mas não vejo perspectiva nessa área, não vejo razão pra ficar aqui, não me sinto tão à vontade, não posso dizer que, ah! não vou trocar de área, mas é bom a pessoa trocar de área pra ver onde se encaixa melhor, pode ser que vá pra outra área e depois volte, mas eu hoje pretendo seguir outros rumos, a única certeza que eu tenho é essa.

Percebemos uma nítida desqualificação da profissão pelo próprio professor quando ele diz não querer passar a sua vida trabalhando “nisso daqui”, apesar de afirmar que o professor é uma pessoa importante. Por não se sentir valorizado e pelas dificuldades que encontra na sua profissão, o trabalho parece ter perdido sentido para esse professor. No entanto, também identificamos na sua fala a insegurança em abandonar a profissão, quando ele relata a possibilidade de voltar a ser professor.

Levando em conta que o trabalho docente é essencialmente interativo, acreditamos ser urgente compreender e acolher a frustração desse professor e de outros que revelaram insatisfação, pois esses sentimentos repercutem e influenciam na interação com os discentes.

Como afirmam Tardif e Lessard (2007), ensinar exige saber se relacionar, logo, a formação inicial e a formação continuada não podem deixar de lado a importância das relações interpessoais, em que “o elemento emocional, afetivo ocupa necessariamente um lugar de destaque” (p. 160).

Consideramos importante saber do professor como ele se sente nessa profissão de tantos desafios e de tão pouco suporte. A professora Potira nos diz que:

É difícil, porque em certos momentos eu me sinto feliz, e em certos momentos eu me sinto extremamente triste, em certos momentos eu sinto vontade de desistir, fazer outra profissão, sair de sala de aula, mas muitas vezes o que move mesmo é a alegria de ter conseguido o seu objetivo que é ter conseguido a aprendizagem do aluno, e de ter ajudado, porque eu acho que ser professor é um papel social muito importante. Você é formador, você é educador, você não é um pai, você é quase uma mãe na verdade.

O professor Apuã concorda que a missão docente é importante, e que por isso muitas vezes sente-se preocupado e frustrado. Em contrapartida, Kerexu fala com alegria e satisfação sobre sua profissão: “Bem, me sinto bem, gosto, me sinto orgulhoso naquilo que eu faço, eu faço com máxima perfeição possível, sempre pensando no outro.” Podemos citar também o professor Cauã como profissionalmente realizado, quando diz “Eu me sinto muito feliz, eu me sinto muito satisfeito”, “eu vou levando as coisas da vida na esportiva, eu vou sempre tentando levar as coisas no auto-astral levando a vida pra cima, logicamente vão ter momentos que você vai ter que parar, ficar sério”.

Constatamos no decorrer da pesquisa que os professores Cauã e Kerexu são os únicos que gostam muito da profissão, não pensam em deixar de ser professor e são educadores que consideram ter uma ótima relação com os alunos, e se percebem afetuosos.

No entanto, muitos professores se colocaram insatisfeitos. Guaraci, por exemplo, sente-se muito desvalorizada, e relata que “tem pais e alunos que não a respeitam”. Bêni também não se sente realizado por não ser o magistério a profissão em que queria atuar. “Caí, assim, um pouco de paraquedas, mas isso não quer dizer que eu seja displicente, é minha responsabilidade.”

A professora Ceci também tem dúvidas quanto a permanecer como educadora, pois se sente como que perdida. “Eu não sei se é isso que eu quero. Porque, assim, não que eu não goste, eu gosto. Eu gosto de ensinar, eu gosto de estar em sala, eu gosto dos meus alunos, mas eu não sei se eu quero passar o resto da minha vida fazendo isso”.

Anauã fala de como a sua profissão já faz parte da sua vida: “Às vezes a profissão fica dentro de você, por mais que você diga ‘não vou fazer isso’, aquela coisa fica dentro de você”.

Como vimos pelo relato de Anauã, a profissão é um elemento importante de nossa identidade. A subjetividade do professor é influenciada pela cultura e pela sociedade, e se constitui nessa dialética, em que a docência é vivenciada e ressignificada a cada instante nas interações que o professor estabelece na sua vida. Podemos dizer então que:

Os professores produzem-se em função de relações que se estabelecem principalmente com seus alunos [...] A via complementar dessa relação também é importante; o produto de tal relação relaciona-se com as características das interações produzidas por esses sujeitos e também com as características particulares de cada sujeito. Além de conhecimentos, o professor produz a si próprio na sua prática educativa, desdobrando continuamente o movimento histórico de seu desenvolvimento. Na escola,

professores e alunos constituem-se como tais e produzem conhecimentos da dependência das relações que estabelecem entre si (CUNHA, 2005, p. 196).

Em seu estudo sobre cultura docente, Farias (2007) ressalta a importância de se criar uma cultura de colaboração, em que os próprios professores se organizem, saiam dos isolamentos e posturas de individualismo e busquem mudanças em suas práticas de ensino. Essas mudanças são também de ordem emocional e têm, portanto, um caráter psicológico que, segundo a autora, é ponto central para realização das mudanças.

A crise que o professor vive é extremamente grave, e nela o docente não está sendo visto em sua inteireza. Muitas são as queixas, e sabemos que a preocupação não é só com melhores salários. Esse profissional pede cuidados, reconhecimento e respeito. A dimensão é interna, se refere a uma desmotivação e esgotamento devido à situação em que se encontram.

Diante de tantas tarefas e dificuldades, o professor poderá sofrer de uma síndrome chamada *burnout* “(‘consumir-se em chamas’), um tipo especial de *stress* ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa” (REINHOLD, 2003, p. 64). A exaustão emocional pode causar no profissional um desinteresse pelo trabalho. Sobre esse assunto, Martins (2007, p. 17 e 18) afirma que “o professor nesta situação percebe esgotados seus recursos emocionais próprios em decorrência do desgaste resultante dos inúmeros desafios com os quais deve lidar no seu dia-a-dia”.

Em Dalla Vecchia (2002, p. 87), vimos que “para uma educação integrada e integradora do educando se supõe que o educador tenha a sua vida afetiva integrada e saudável”. Fica evidente, então, a ideia de cuidar do professor como pessoa e não só como profissional.

Nunes (2004) afirma, em seus estudos sobre formação de professores, que pouco se tem trabalhado sobre a temática da dimensão pessoal do professor. Nesse mesmo sentido, Soares (2010) diz da importância das singularidades e de rever os processos educativos sem esquecer que o contexto escolar é constituído de subjetividades, em que a formação do professor depende da compreensão dos significados que se estabelecem entre o pessoal e o profissional.

A constituição subjetiva acontece no dia-a-dia e é resultado da produção de significados e sentidos das várias interações e situações postas. Razão de ser singular e por isso mesmo relativo. A questão do indivíduo e de sua singularidade não pode ser esquecida quando se analisa qualquer processo formativo (SOARES, 2010, p. 111).

Parece óbvio afirmar que não podemos dissociar a pessoa do professor de sua identidade profissional; entretanto, na atuação do docente ele mesmo parece esquecer a importância de se formar e se cuidar. Na nossa experiência profissional, observamos que eram comuns os docentes não terem tempo para cuidar de si. Como desempenhar um papel que exige muito desse profissional, quando muitas vezes não se assume um compromisso consigo?

Não se pode reduzir a profissão docente a um conjunto de competências, como se o professor fosse apenas um técnico da educação. É importante considerar o modo como esse sujeito se apresenta; sua singularidade, suas experiências, seus valores e sentimentos, sabendo que suas características pessoais irão refletir na sua prática docente. Compreender o desenvolvimento desse profissional é levar em conta suas relações inter e intrassubjetivas, que se constitui num processo de conscientização de um ser individual e social, para que então ele possa redimensionar suas práticas e crenças, numa atitude reflexiva em que se transforma como pessoa e, ao mesmo tempo, se desenvolve profissionalmente.

4.1.3 Interface entre o pessoal e o profissional

Os resultados produzidos com a presente pesquisa demonstraram que muitos professores identificam uma semelhança entre as suas características pessoais e a sua atuação profissional. “Me considero humana, costumo tratar o outro como eu gostaria de ser tratada”, diz Yara, e complementa: “o que eu trago muito da Yara, pra Yara profissional é esse meu lado brincalhão, afetivo, de procurar entender o aluno, procurar saber por que ele agiu de tal forma”. Portanto, a professora identifica na profissão uma característica mais ampla que engloba afeto e humanidade, e gosta de ajudar o aluno no que for necessário.

A professora Iracema comenta que gosta de fazer tudo como tem que ser feito, “tudo diretinho; eu gosto de cumprir horário, e eu imagino já que isso é teoricamente o que a sociedade espera, e todos que estão convivendo comigo, eu arrasto pra que tenham a mesma postura, sabe?”. Essa professora, em seus relatos, mostrou-se muito exigente com ela e com os alunos, e interessada na mudança de vida deles, influenciada pela sua história de vida. Quando ela fala da relação entre a sua pessoa e sua atuação profissional, ela diz:

Não sou muito diferente. Eu não vejo grandes diferenças [...] Eu trago para escola a religião, a crença. Gosto de deixar o amor de Deus, os alunos precisam muito. A minha formação precária, como eu cheguei até aqui, eu incentivo os alunos a crescerem também. [...] Tenho medo que os alunos se envolvam com drogas.

Um discurso semelhante ao de Iracema é o de Ceci, quando afirma que: “eu sou muito responsável e essa questão de ser responsável, de ser muito organizada, [...] eu cobrei de mim, e eu acabo cobrando deles”, se referindo aos alunos. Desse modo, “a própria pessoa do professor (sua personalidade, sua experiência pessoal, seus valores, sua vivência, etc.) se tornam, assim, um padrão de medida para definir seu trabalho e suas relações com os alunos” (TARDIFF; LESSARD, 2007, p. 148).

O professor Amanari se emocionou ao responder como se percebe como pessoa. Ele se considera sensível e amoroso, e relata: “sou igual [como profissional], procuro ser a mesma pessoa, meus valores, honestidade, solidariedade, procuro aplicar aqui”. Esse professor tem pouca experiência de trabalho, e demonstrou durante toda a pesquisa interesse em aprender a melhor se relacionar com seus alunos.

Bêni, por sua vez, afirma agir diferente como profissional: “eu acho, assim, que não cabe, não dá pra você ter determinadas atitudes e comportamentos [iguais em sala], no meu entender eu perderia a moral, sei lá”. Ao observarmos esse professor, nos Encontros Formativos, o percebemos como uma pessoa tranquila, serena, e de fácil convivência. É importante lembrar que esse professor não gosta da profissão e tem interesse em abandoná-la.

Assim como Bêni, Anauã também receia perder a moral com os alunos. Ela diz: “eu me cobro muito, eu me acho simples, amiga, eu procuro ajudar, gosto de estar alegre, gosto de conversar sabe, é... mas, às vezes eu não queria ser tão assim, porque, como eu te disse, muitas vezes as pessoas confundem a amizade com a liberdade”.

Também fazia parte da nossa pesquisa identificar como os professores se veem como pessoa. A partir de suas respostas, percebemos que características pessoais do professor e sua visão de mundo influenciam diretamente na relação com os alunos e, portanto, interferem no seu domínio de sala. Fica claro que não se pode separar a instância pessoal da profissional, e ainda que levar em conta a pessoa do professor é também pensar na dimensão emocional e afetiva. Entendemos que a formação de professores deve reconhecer a necessidade de gerar reflexões sobre esse tema.

4.1.4 Lacunas na formação docente: o lugar do afeto

Todos os professores da pesquisa afirmaram que na sua formação inicial tiveram pouco contato com o tema da afetividade na relação professor-aluno. Bêni nos disse que:

Olha, pra ser bem sincero, eu acho que quem prepara é a sala de aula (diz rindo), porque na faculdade mesmo... [...] Eu passei por muitos problemas, não foi em livro de faculdade que eu fui buscar resolver os problemas, foi com experiências minhas, e com conversas, desabafando com outras pessoas. É difícil, sabe, faculdade mesmo pouco tem a somar, quando se trata, assim, de sala de aula.

Concordando com esse professor, Anauã relata que: “Eu acho que a gente só aprende essa coisa na prática, quando você tá dentro de sala de aula, no exercício, a faculdade em si, até mesmo em relação ao conteúdo, deixa muito a desejar”.

De fato, os professores saem despreparados para lidar com determinadas questões que se apresentam em sua prática. Nesse sentido, Libâneo (2003, p. 94) afirma que, “ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor”. De acordo com Martins (2007), para a formação desse “novo professor” será fundamental levar em conta a sua experiência, sua personalidade e suas relações com o mundo.

Foram muitos os relatos de queixas sobre os limites que a formação inicial impõe ao professor. Yara diz que: “sinceramente... assim, trabalhar sobre esse conceito, afetividade, a gente não viu, a gente viu, assim, nas cadeiras de Psicologia, falar da importância da relação professor-aluno, mas não é tão focado”. O professor Apuã afirma que teve apenas uma pequena noção numa disciplina (cujo nome não relatou), mas acredita que “não existe técnica para ser afetivo, não existe um manual”. O professor Cauã, por sua vez, observa: “a contribuição da faculdade da parte didática na minha formação como professor, foi resumida a uma cadeira chamada Psicologia da Aprendizagem II”. A professora Guaraci fala que o professor tem que “correr atrás, se virar”.

A esse propósito, Pereira (2009) comenta:

Essa deficiência apontada recai, sobretudo, sobre dois pontos fundamentais: a ausência de conhecimentos e habilidades para que o professor possa lidar de forma mais segura com o cotidiano das salas de aula e a divergência entre o que é exigido nas disciplinas de estágio supervisionado e a realidade enfrentada pelo professor no seu exercício profissional (PEREIRA, 2009, p. 95).

Quando indagamos se a formação continuada tem contribuído para ajudá-los na construção de vínculos afetivos com seus alunos, todos os professores consideraram que é importante e válida, mas que pouco contribuiu. A professora Anauã nos disse que: “aqui na escola a gente até que tem tido [a oportunidade de discutir] essas questões com você e com a psicóloga anterior³”. Ela continua a sua fala registrando a importância desse trabalho:

³ A professora está se referindo a colega de Mestrado que realizou uma Dissertação anterior a nossa, fazendo Grupos Focais sobre o tema da subjetividade.

Eu acho que a gente teria que ter mais palestras, deveria ter momentos pra gente ter integração, de falar, eu acho quando você tem esses momentos, você aprende, aí você acaba pegando a experiência do que o outro falou “ah, é tão legal, eu acho que vou fazer também do mesmo jeito”.

Para Kerexu, o professor é carente desse aprendizado e sugere que “precisa ter uma política de planejamento mais focada para trabalhar o íntimo do professor”. Isso nos remete a Contreras (2002), quando defende que compreender o sentido do processo ensino-aprendizagem e saber se relacionar passa por um processo de autoconhecimento, em que podemos explorar o nosso ser, conhecer os nossos sentimentos e valores que nascem das relações e voltam a elas.

O conhecimento de si mesmo como docente não é senão um movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, de crescimento pessoal. [...] entender alguém é sempre um processo que implica entender a nós mesmos (CONTRERAS, 2002, p. 211).

Assim, construir uma ação vincular positiva entre professor e aluno, requer do professor que ele se perceba numa relação dialética, incessantemente marcada pela sua subjetividade e sua interação com o outro. A consciência dessa relação dará ao professor a compreensão de como atuar com seus alunos e como ressignificar constantemente essa relação.

De acordo com Schettini Filho (2010, p. 23), “estabelecer uma pedagogia da ternura exige terçar armas contra as nossas próprias resistências para manifestar o desejo de chegar ao outro com humanidade, mesmo que, entre nós e esse outro, haja cortinas, anteparos ou barricadas beligerantes”.

A professora Iracema considera importante o trabalho de formação. Ela acredita que o professor que não é afetivo não pode oferecer isso ao aluno: “a gente só pode dar aquilo que tem, né”. Cauã aponta a relevância de os professores quererem, verdadeiramente, uma formação continuada que trabalhe o tema da afetividade. Ele adverte que: “não é querer da boca pra fora”, e ainda afirma que o tema deve ser tratado de forma prática, trazendo questões do cotidiano do professor.

A professora Ceci faz uma crítica às formações afirmando que, apesar de abrirem os horizontes, não concorda que se possa ensinar a ser afetivo. No entanto, ao mesmo tempo, espera soluções dessas formações. Ela diz: “às vezes falta um pouquinho de soluções, a gente questiona o papel do professor, do aluno e das relações, mas falta, às vezes, soluções”. Potira complementa, falando dos formadores: “muitas vezes eles nem são professores, quem faz essas capacitações, nem professores são”.

Observando esses relatos, constatamos (como já havíamos visto também na literatura) que o tema da afetividade ainda é pouco presente na formação de professores, e isso pode suscitar algumas hipóteses. Será que os gestores e as políticas responsáveis pela formação de professores consideram o tema do afeto como algo que é “piegas”, ou menos importante que outras questões debatidas nos cursos de formação? Ou consideram que todo professor deveria ser afetivo por natureza? Por que esse afeto ainda é escamoteado nessas formações? Será que os formadores estão preparados para facilitar trabalhos que desenvolvam esta questão?

Na nossa experiência como psicóloga, identificamos que muitas pessoas têm dificuldade de vivenciar a afetividade ou falar sobre ela. Questões referentes a esse tema, como acolhimento, empatia, ternura, conhecer a si e ao outro, desenvolver a autoconfiança, enfatizar os sentimentos, as emoções, reconhecer e incorporar esses elementos à vida, não é mesmo fácil para muitas pessoas. No entanto, é fato que a afetividade dinamiza as interações, a comunicação e as trocas no cotidiano escolar, e se continuarmos dando ênfase à racionalidade técnica, sem uma base afetiva, os docentes terão dificuldade na sua prática educativa. Tais dificuldades se revelaram em muitos momentos na nossa pesquisa, quando, por exemplo, perguntamos na entrevista como é a relação dos professores com seus alunos e quais as emoções e sentimentos que surgem quando essa relação não é satisfatória.

Além da importância que as entrevistas tiveram para o nosso trabalho, queremos ressaltar que a experiência com os Encontros Formativos foi riquíssima e nos possibilitou, mesmo que em pouco tempo, oferecer aos professores uma reflexão sobre os afetos que permeiam a relação professor-aluno. No item seguinte, relatamos algumas das discussões geradas nesses encontros.

4.1.5 Encontros Formativos na pesquisa: o afeto na docência em pauta

Os Encontros Formativos nos ofereceram a possibilidade de repensar o processo da pesquisa o tempo todo. Ao perceber que muitos docentes da Escola Verde vivenciavam a todo o momento situações conflituosas com muitos alunos, e como nós tínhamos como foco da nossa pesquisa investigar essa relação, tendo a afetividade como ponto principal, procuramos identificar os fatores facilitadores ou dificultadores dessa relação. Oferecemos ao grupo, num dos Encontros Formativos, o debate sobre os temas: “O docente precisa considerar a sua personalidade e a de seu aluno” (Tardif e Lessard) e “O espaço da sala de aula não é só

um espaço de ensinar e aprender, mas também um espaço de desenvolvimento de subjetividades” (González Rey).

Quando abrimos para o debate, a respeito dos temas mencionados, a professora Iaciara queixou-se dos alunos dizendo que “eles precisam saber que somos de carne e osso” e acrescentou: “tem sala de aula que a gente não quer nem entrar”. A fala da professora nos leva a pensar que ela desejaria que os alunos lembrassem que todo professor é uma pessoa que tem sentimentos e emoções. Tem-se então, a partir dessa afirmação, a certeza de que em muitas situações de conflitos que ocorrem em sala de aula, muitos professores não sabem lidar com os alunos que de alguma forma os desrespeitam.

Resolver situações de conflito requer do professor que ele saiba que não existem fórmulas mágicas, nem tampouco imediatistas, e muito menos a possibilidade de evitá-las. Na verdade, precisamos tomar consciência de que os conflitos fazem parte das interações humanas, e ao vivenciá-los vamos ganhando experiência para que aos poucos possamos aprender a resolvê-los de maneira satisfatória (SASTRE; MORENO, 2003).

Nesse encontro, todas as cinco professoras que estiveram presentes tinham uma história para contar sobre indisciplina, e afirmaram que se sentiam desvalorizadas e tratadas com hostilidade por alguns alunos, e que tais sentimentos fazem com que elas reajam da mesma forma que os discentes. Essas professoras disseram que “batem de frente mesmo, se igualam a eles”. Essa frase revela que as professoras, por se sentirem afetadas pelas agressividades dos alunos, também acabam por serem agressivas com eles, demonstrando falta de habilidade para lidar com os conflitos que surgem em sala.

Pode-se dizer, assim, que “o professor se rende aos afetos, à emoção diante dos contextos em que atua, ele atualiza e revive cenas/dramas pessoais e o que faz, ou a sua ação acaba sendo baseada muito mais em suas experiências” (SOARES, 2010, p. 18). Trabalhar com pessoas não é mesmo uma tarefa fácil, e para isso se faz necessário controlar as emoções, não com o intuito de reprimi-las, mas senti-las, reconhecê-las e comunicar ao outro de maneira assertiva. Segundo Monte-Serrat (2007, p. 98), “uma ofensa não trabalhada pode estragar o dia ou a semana, uma rejeição pode encarcerar uma vida”.

No encontro em que trabalhamos o tema “O que afeta o professor no seu cotidiano, no interior da sala de aula”, vivenciamos momentos em que as professoras puderam expressar a sua raiva, quando falavam de situações em que alguns alunos desafiavam e desrespeitavam a sua autoridade. A professora Iracema relatou um fato em que uma aluna se

comportava sempre de maneira indisciplinada em sua aula, e no final da etapa pediu à professora que ajudasse na sua aprovação. Iracema, que não contribuiu com o pedido da aluna, disse: “eu me vinguei da aluna, eu posso até ter sido rígida, mas eles têm que aprender”. Ela ainda acrescentou: “a gente precisa ser grossa para impor o respeito, e deveria ser natural”.

Essa mesma professora, ao responder a uma pergunta da entrevista, se mostrou comprometida com o bem-estar do aluno, afirmando que o professor precisa ter paciência diante de situações inesperadas. Ela diz:

Eu acho que quando você se depara com uma situação que você não tava esperando, assim, inesperada, e que isso te tira do sério, assim, por muitas vezes você tem que se controlar, que contar até dez, e colocar a tua afetividade pra te ajudar naquele momento a tomar uma atitude da qual você iria se arrepender depois.

Analisando as duas citações da professora Iracema, nota-se que essa profissional tem dificuldade em manter uma postura coesa no seu dia-a-dia em sala de aula, pois ora afirma que consegue manter o controle sobre as suas emoções, ora se assume com uma postura rígida. Essa análise mostra que muitos professores têm dificuldade de lidar com suas emoções.

Ser um profissional que educa, ter competência para tal tarefa, implica em perceber-se em sua dimensão pessoal. Contreras (2002) refere-se ao desenvolvimento não só profissional e racional, mas também o desenvolvimento como pessoa. É reconhecer-se como um ser humano que se emociona, que tem necessidades e insatisfações.

Desse modo, compreende-se que a relação professor-aluno depende do crescimento pessoal de ambos, em que cada um percebe a sua parcialidade, olhando para si e para o outro, e enfrentando os problemas que possam surgir nessa relação. Os autores Sastre e Moreno (2003) sugerem que:

É muito útil analisar coletivamente os conflitos que ocorrem dentro do grupo-classe, transformando-o em motivo de aprendizagem. As pessoas que se consideram envolvidas devem estar de acordo e dispostas a expor seu problema para a classe, a qual não terá a função de julgar, mas sim de ajudar a encontrar soluções que devem ser consideradas aceitáveis pelas partes do conflito (SASTRE; MORENO, 2003, p. 147).

Com o objetivo de oferecer aos professores a oportunidade de um aprendizado sobre o que havíamos debatido durante todo o processo da pesquisa, realizamos um último Encontro Formativo, após a aplicação das entrevistas, num formato diferente dos demais. Esse encontro aconteceu em dois momentos.

No primeiro momento fizemos uma exposição dialogada, falando de temas como:

saúde, equilíbrio, identidade e afetividade. Apresentamos o conceito de afetividade a partir das respostas dos próprios pesquisados, e dos teóricos abordados na pesquisa. No segundo momento, realizamos uma atividade vivencial, com o objetivo de integrar o grupo. Tivemos a oportunidade de trabalhar o nível de vinculação que deve ser estabelecido entre professores e alunos. Conversamos também sobre os limites dessa relação, esclarecendo o que pode contribuir para a relação entre docente e discente e para a aprendizagem dos alunos e os fatores que podem dificultar.

Foi possível oferecer essa contribuição devido a nossa experiência com Educação e com a Psicologia. No entanto, não existiu expectativa de nossa parte de que com esse trabalho todos os professores tivessem assimilado e incorporado novas posturas sobre esse tema, até porque ele é complexo e não seria suficiente apenas um encontro para abordar essa questão, como também não fazia parte dos objetivos da nossa pesquisa verificar as mudanças que ocorreriam após os encontros.

Buscamos saber através das entrevistas se os Encontros Formativos tiveram alguma relevância para os professores. Todos afirmaram ter contribuído, relatando que a troca de experiências com os colegas gera novas ideias as quais podem ser aplicadas na sala de aula. Expressaram ainda: “Abri os horizontes” (Amanari); “ensinei e aprendi” (Apuã); “escuta das nossas aflições” (Iracema); “colocar algumas coisas em prática foi bem interessante” (Bêni). Potira declarou que os encontros foram:

Satisfatórios, necessários, extremamente necessários [...] o professor precisa disso, desse acompanhamento porque ele é muito solitário, o professor é muito sozinho, é tipo “venha a nós e ao vosso reino nada”, tudo pra eles, e nada pra mim, tem aquela coisa de “um por todos e todos por um.

A professora Guaraci, apesar de ter considerado interessante a experiência de estar em grupo, apontou uma questão relevante, relatando que esses encontros são muitas vezes negativos. Justificando a sua afirmação, ela nos disse que: “eles começam a expor todos os problemas da classe, né, tem mais problemas do que coisas boas, e acaba refletindo na gente [...] e desmotiva”.

A fala da professora sinaliza que para ela talvez seja desconfortável falar de problemas. Na nossa experiência profissional, tal tipo de postura sempre foi muito comum. No entanto, isso acontecia informalmente, na sala dos professores, por exemplo. Dificilmente era criado um espaço para refletirmos de maneira consciente propondo não só análises e diagnósticos, mas também intervenções.

É importante lembrar que pensar nos problemas sozinhos é diferente de refletir sobre essas mesmas questões em pares, em que se percebiam ressonâncias, ou seja, ao falar de suas dificuldades os professores acabam identificando-se uns com os outros, e esse movimento faz com que ele não assuma o problema apenas como sendo seu e não se sinta culpado e nem acredite ser um grande vilão.

De fato, nos Encontros Formativos, os professores relatavam conflitos que aconteciam na sala de aula, ou se queixavam das exigências do cotidiano. No entanto, nesse espaço de debate, eles também expressavam estratégias para melhorar a relação com os alunos. Afinal, fugir do problema, ou fingir que ele não existe, com certeza não melhora o dia-a-dia do professor na escola.

Vale ressaltar que o ser humano, em qualquer situação, deve estar aberto às mudanças que emergem a todo instante. Enquanto um ser subjetivo que se constitui no eterno devir, o educador pode, portanto, se refazer e repensar a sua prática cotidianamente.

Para compreender melhor os processos de interação em sala de aula se faz necessário dar importância a subjetividade daqueles que fazem parte desse processo. González Rey (2005) afirma que não podemos negar a nossa subjetividade. A leitura que fazemos do nosso entorno recebe influência direta das nossas experiências culturais, e será na interação com o outro, e considerando a historicidade inerente ao ser humano que teremos condições de desenvolver nossa subjetividade, dando lugar a novas configurações, a novas vivências.

Compreendemos que as preocupações, desafios e dilemas que os professores enfrentam devem fazer parte da sua formação. Esse espaço de debate possibilita que eles expressem suas angústias e troquem experiências com os seus pares; dentre essas experiências, há a possibilidade de entrar em contato com as dificuldades dos colegas, identificando-se e percebendo-se como fazendo parte de uma categoria que vivencia situações semelhantes (NUNES, 2004).

A análise dos resultados obtidos na pesquisa permitiu que compreendêssemos que a deficiência na formação leva o profissional a tomar atitudes por conta própria, experimentando adaptar-se diariamente aos desafios que lhe são impostos sem antes terem desenvolvido a capacidade técnica necessária às exigências de sua função. “A docência é, então, concebida como um ‘artesanato’ uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIFF; LESSARD, 2007, p. 46).

E nesse constante processo de improvisação, de vivência, de imediaticidade, de desafios, a saída será refletir, “conhecer-se-na-ação”, como afirma Campos (2009), pela reflexão. O docente então se utiliza de sua intuição, de sua criatividade e capacidade para resolver situações que emergem a todo instante no seu dia-a-dia de trabalho.

A experiência de uma pesquisa do tipo interventiva deixou clara a necessidade de esses mestres refletirem sobre a sua atuação. Consideramos que os Encontros Formativos foram importantes tanto para os professores quanto para a coleta de dados. Todos puderam se expressar, argumentar e pareciam estar à vontade para se posicionarem. Sentimos, portanto, o grupo bem integrado, fato que facilitou a confiança dos sujeitos e a possibilidade de participarem de maneira verdadeira. Os docentes se mostraram bem receptivos às atividades que foram propostas, e afirmaram que gostariam de ter contato com novas estratégias para conseguirem manter uma boa relação com seus alunos.

Em suma, se o curso de formação inicial é deficiente, é imprescindível que o docente continue aprendendo em outros espaços, ora com a cultura de maneira informal, ora em sala de aula na realização de suas atividades, mas principalmente num trabalho sistematizado de formação em serviço que ajude o docente a ressignificar suas experiências e nutri-lo de novas aprendizagens, para com isso gerar nesse profissional a capacidade de cuidar da relação com seus alunos. No que se refere ao tema da afetividade, é importante lembrar que muitos professores que estão hoje no exercício de sua profissão, podem não ter tido a oportunidade de aprender sobre esse tema na sua graduação e é responsabilidade da instituição de ensino oferecer formação a seus professores.

Não estamos defendendo uma formação continuada que venha compensar todas as falhas da formação inicial, pois acreditamos que muito do que o professor necessita saber para desempenhar o seu papel deve ser oferecido ainda no curso de graduação. Aprendizados específicos de sua prática não podem esperar por uma formação em serviço. Acreditar numa formação continuada compensatória é pensar num “praticismo”, é olhar para essa profissão tão importante para a sociedade como um ofício que se aprende apenas na prática.

Ambas as formações são importantes, cada uma tem as suas especificidades, sendo que o papel da formação continuada é de ampliar os aprendizados, aprofundar, ressignificar, preencher algumas lacunas, mas não devemos ter a expectativa de que ela supra as carências da formação inicial. A formação em serviço precisa ser oferecida a cada professor de acordo com as necessidades da realidade da qual faz parte. Cada professor vivencia em seu momento e em sua prática facilidades e dificuldades em cada etapa de sua atuação docente.

Ser gestor de um ambiente tão complexo, que é a sala de aula, exige do professor uma capacidade de dialogar, de ser ético e também de dominar técnicas que viabilizam uma ação transformadora para resolver situações de conflitos que fazem parte da atuação docente. Diante dos desafios dessa profissão é que uma formação em serviço, de preferência no próprio lócus, será importante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O desenvolvimento pessoal, que não é desvinculado do profissional, tem como base a ideia de que é necessário cuidar de si para cuidar do outro. No item seguinte trataremos de apresentar de que maneira o docente compreende o que faz parte do seu trabalho, identificando qual a visão que ele tem a respeito das interatividades ocorridas em sala de aula, tendo como ponto principal apontar as facilidades e dificuldades que o docente apresenta para desempenhar o seu papel de forma afetuosa. Uma relação de afetividade, como já foi abordado no nosso trabalho, se refere à construção de uma relação que leve em conta o diálogo e o compromisso com a formação integral do aluno.

4.2 O papel do professor na construção de uma relação humanizada

Dentre muitas profissões, a de ser professor está entre as que mais sofrem exigências da sociedade, tanto em nível cultural, como tecnológico e pedagógico. De fato, os educadores têm um papel fundamental na sociedade, tendo a responsabilidade de ensinar e oferecer uma formação intelectual e cidadã na vida de cada aluno. Para ocupar esse lugar e desempenhar tal papel, é esperada desse profissional a qualificação adequada e diversas competências para atuar em seu lócus, que o é universo escolar.

Durante toda a pesquisa de campo, o papel do professor foi um tema discutido em todos os momentos em que nos encontramos com os sujeitos pesquisados; portanto, não poderíamos deixar esse assunto fora da nossa análise. Desde o primeiro encontro os docentes traziam indagações a respeito desse tema, demonstrando-se insatisfeitos com atribuições e responsabilidades que julgaram excessivas.

Muito se tem falado sobre os saberes que o docente deve possuir para acompanhar os desafios do século XXI. São muitas as exigências feitas ao professor. No entanto, o que percebemos em nossa pesquisa é que eles estão cansados e quase desistindo de tal ofício do seu papel, de sua responsabilidade... Muitas coisas recaem sobre eles. Diante desse quadro, pode-se perguntar: do que realmente eles precisam para assumir essa função tão árdua? Em suas respostas, alguns professores revelaram a necessidade de serem cuidados. Observamos

que sempre que lhes foi dada a chance de se expressarem, logo vinham lamentações e queixas. Afirmaram que se sentiam desvalorizados pelos alunos e pela sociedade como um todo.

Esses sentimentos de desvalorização e descrença pela profissão, de acordo com Facci (2004), precisam ser analisados historicamente para que se compreenda como esta profissão foi se descaracterizando, e sendo influenciada não só por questões subjetivas, mas também pelas necessidades criadas por uma sociedade que privilegia relações mercantilistas, em que a autonomia do professor se faz cada vez mais reduzida, causando um mal-estar docente.

A prática docente está, assim, afetada ideologicamente. Qual é então o seu ofício? A que essa profissão se propõe? Quais os limites que lhe são impostos, ou melhor dizendo: de que maneira o professor foi perdendo a sua autonomia e sendo absorvido por uma automatização, igualando-se a outras categorias de trabalho da nossa sociedade que se alienam no seu fazer? Conforme Contreras (2002), o professor está perdendo a sua autonomia e vivenciando um processo de proletarização. O autor sustenta que “os docentes como categoria sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária” (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Vemos que esses profissionais sofrem, e mesmo que não queiramos vitimizá-los, é assim que muitos se sentem. O esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor frente às dificuldades que ele enfrenta causam emoções negativas (estresse, ansiedade e *burnout*) e o que observamos nos nossos estudos é que esse mal-estar interfere na qualidade da relação professor-aluno. Faz-se urgente rever a identidade dessa profissão.

Uma constatação importante da pesquisa foi que mesmo que esses profissionais se sentissem cansados no seu fazer, a maioria deles encaram a sua profissão como sendo a de um formador. Eles demonstraram em seus relatos o compromisso com a formação integral de seus alunos.

4.2.1 Uma função para além de um trabalho intelectual

Para a maioria dos entrevistados, o papel do professor está para além de ensinar conteúdo. Dos doze professores pesquisados, apenas dois afirmaram que o papel do professor é apenas transmitir conteúdo. Entretanto, eles demonstraram dúvidas em suas respostas. Um deles expressa: “Em minha opinião é isso, eu sou químico e vou ensinar Química, e pronto, só

que não é só isso” (Beni). Analisando a sua resposta, parece-nos que o professor entende que deveria ser mais alguma coisa, talvez um formador; no entanto, gostaria apenas de ensinar a sua disciplina.

No seu relato, Guaraci diz que “o papel essencial é ensinar mesmo, assim, é até brusco, mas é ensinar mesmo, porque às vezes, se você vai ser amiga, eles confundem. Então pra mim o ideal é ensinar”. Pode-se notar a partir da resposta da professora que ela deseja apenas transmitir conteúdos, demonstrando um pouco de agressividade em sua fala. Essas afirmativas deixam margem para a seguinte reflexão: os professores que reduzem, conscientemente, o seu fazer a apenas ministrar conteúdos encontrariam dificuldades na vinculação afetiva com os seus alunos? Ou, do contrário, dificuldades pessoais para vinculação mais afetiva de determinados professores em relação a seus alunos levariam a que aceitassem a reduzir o seu papel profissional à tão somente transmitir conteúdos?

Analisando as entrevistas dos dois professores em questão, identificamos que em outras respostas suas — e inclusive na participação deles nos Encontros Formativos — eles se colocaram com dificuldades na relação com seus alunos. No decorrer do nosso texto ficará claro este entendimento. No caso de Guaraci, por exemplo, ela revê sua resposta relatando que: “Não, eu normalmente digo que é só ensinar, mas... Mas eu até que sou bastante próxima a eles. Num dá pra perder a proximidade não, porque tem alguns... Essas certas salas que a gente se identifica, entendeu?”. O argumento da professora demonstra que ela gosta de se aproximar dos alunos, mas apenas daqueles com que ela se identifica.

De acordo com os resultados da pesquisa, pudemos perceber que os profissionais que relatavam com mais convicção que o professor é um formador demonstravam compromisso não só com o aprendizado, mas também com a vida dos alunos. Esse compromisso com o desenvolvimento integral dos discentes demonstra um vínculo afetivo do professor para com eles.

É formação do aluno mesmo, pra vida, os desafios que ele vai ter na vida dele, né, o dia-a-dia, depois que ele terminar o Ensino Médio, no caso aqui na escola, na profissão, no dia-a-dia, na família... você preparar esse aluno pra depois da escola, né, vai sair da adolescência pra virar homem... (Amanari).

Entendemos nesse relato que Amanari, quando define o papel do professor, demonstra que participa ativamente na formação dos alunos, ajudando no desenvolvimento dos mesmos como seres integrais, orientando-os para que eles possam não só fazer escolhas profissionais acertadas, como também tornar-se cidadãos. Concordando com esse pensamento, Potira argumenta: “Ser professor é além de ensinar o conteúdo em sala de aula, é ensinar o

aluno a ser cidadão, entendeu, a ser alguém. Acho que isso na verdade é um desejo particular meu, é formar aquela pessoa para que ela possa ter um futuro.” Para o professor Apuã ensinar é “transmitir conhecimento, ajudar na educação de forma geral, é um facilitador, é orientar os meninos.”

Para Paulo Freire, essa percepção mais generosa e solidária revelada pelos professores contribui para a humanização dos homens, em que o educador como pessoa e como profissional, a cada dia se conscientiza de sua função como agente transformador da sociedade. Nessa condição, o professor é visto como um trabalhador social e seu papel é o de propiciar mudanças na estrutura da sociedade. Assim, na interação com o outro ele cria e recria novos espaços culturais. O autor acredita que “tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança” (FREIRE, 2007b, p. 60).

Diante de uma nova realidade, em que a todo tempo ocorrem mudanças sociais, influenciada pelos avanços tecnológicos e pela transformação dos processos de produção, o papel do professor é mesmo o de facilitador e, visto dessa forma, o aluno passa a ter um papel ativo. Nesse sentido, Libâneo (2003) nos lembra que um ensino puramente verbalista não cabe mais como método de aprendizagem. O autor sugere que a função do professor é de ajudar o aluno, num processo de mediação pedagógica. “O professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive, com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula” (LIBÂNEO, 2003, p. 29).

São muitas as características que devem fazer parte da identidade do professor para que ele se perceba e atue como um profissional ético. Assumir-se como cidadão que conhece a história do seu país e deseja fazer mudanças é apresentar aos alunos não só conhecimentos teóricos, mas também encarnar um saber que fala de uma prática. É, portanto, servir-se como um instrumento de reflexão, que possibilite ao educando, através do diálogo, a chance de transformar a si e ao mundo.

4.2.2 O professor como um mediador

Apesar das dificuldades que a maioria dos professores encontra na relação com seus alunos, eles revelaram em seus discursos o compromisso de serem educadores. É importante salientar que eles se sentem responsáveis pelo crescimento do aluno, formando

cidadãos. Alguns afirmaram que é gratificante perceber que contribuem com o desenvolvimento dos seus alunos, pois se percebem como exemplos. Tal comportamento gera no professor um sentimento de valor e de satisfação. Iracema, por exemplo, afirma: “eles têm a gente como referência ainda, então quando você percebe que eles mudam pra melhor e que eles crescem como pessoa, porque por mais que seja uma pequena porcentagem, isso já é gratificante”. “[...] professores têm um sentimento de contribuir para a formação de seres que formarão, mais tarde, a sociedade, eles tem o gosto de transmitir coisas aos jovens (mostrar, explicar, etc.)” (TARDIF; LESSARD, 2007 p. 152).

O professor Cauã é categórico em sua fala quando diz que “a gente realmente serve como exemplo, então se você acha que você vai ser um professor puro e simplesmente de transmissão de conhecimento você tá fadado a dar errado.” Constata-se nesse depoimento a certeza de que quando o professor é só um profissional de uma área do conhecimento, e se ele assume apenas esse lugar de transmissor de conteúdo, ele terá dificuldades com o seu fazer enquanto profissional.

Nesse nível de interação e compromisso do professor, ele passa a assumir perante os seus alunos o papel de mediador no processo ensino-aprendizagem, conhecendo e acompanhando as dificuldades e os avanços dos alunos.

O papel do professor é mediar o conhecimento de maneira mais clara possível pra que os alunos possam entender o que ele está passando ali no momento, o que ele está querendo passar, sejam os conteúdos relacionados à sua disciplina, seja uma formação, algum conselho, alguma eventualidade que ela venha a colocar na sala. Eu acho que o papel do professor realmente é esse, não ser o dono da sala, dono do saber, é aprender com os alunos” (Yara).

Assim, como o professor aprendeu, e aprende, a cada instante a se desenvolver, seja em sua formação, no exercício de sua profissão ou na sua relação com o mundo, passa então a ser também um mediador. Dessa forma, a relação com os seus alunos será fundamental para avançar em seu desenvolvimento e contribuir para o crescimento do aluno, em qualquer aspecto de sua existência. A esse respeito, cabe trazer o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal, definido como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas (...) em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Na medida em que professor e aluno passam a ter atitudes semelhantes de abertura à aprendizagem, ambos funcionam entre si como mediadores, possibilitando novas

oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem e internalizando novos saberes e mudanças significativas em suas vidas.

Para Kerexu, o professor é um conselheiro, e ambos, professor e aluno, devem ser solidários um com o outro, acreditando que tais comportamentos contribuem para a aprendizagem. Ele ainda acrescenta que “a amizade facilita muito a relação do aluno com o professor e faz parte do papel do professor”.

Concordando com o professor acima, Cauã nos diz: “Eu acho que um professor tem que ser uma espécie de condutor, a pessoa que vai encaminhar o aluno pra alguma coisa boa. A minha função, além de passar conteúdo, é suprir alguma coisa, que a formação de casa não deu”. Ainda sobre a mesma idéia, podemos citar Ceci, quando diz que “o professor além de ser o educador, ele é muito mais, é aquele tipo de pessoa que cuida da vida do aluno”.

Constata-se nesses depoimentos que faz parte do papel do professor cuidar do aluno. Cuidar se revela nessa relação como uma possibilidade de encontro entre professor e aluno, ou mesmo como uma necessidade do professor de vivenciar um papel para além de uma função intelectual e racional, mas que haja espaço para manifestações de humanidade. Então quando os instrumentos pedagógicos não são suficientes para esse fim, surge à afetividade como um recurso legítimo e pleno de sentido. A presença do outro exige cuidados. A respeito de tal presença não puramente formal, Schettini Filho (2010, p. 20) nos diz que “transcende a limitação da presença física. Sem que o afeto ultrapasse as barreiras do corpo a pessoa não pode ser vista na sua dignidade nem ser sentida na sua humanidade.”

Considerando a visão de alguns professores que se percebem como cuidadores, e levando em conta que são muitas as interferências que esses educadores recebem no exercício de sua profissão, nos vem à seguinte reflexão: Como pode o docente acreditar que no espaço de aula é possível apenas transmitir conhecimento ou “dar aula” e o aluno “assistir a aula”?

De acordo com Campos (2009), para que aconteça o processo de ensinar e aprender, o aluno deve estar aberto para aprender, assumir uma postura ativa. O autor nos diz que “a aula se faz, marcada por um contexto, situada por determinadas circunstâncias, nas quais o saber e o conhecimento se constroem coletivamente no exercício de fazer a aula” (CAMPOS, 2009, p. 39).

No decorrer da nossa pesquisa, na aplicação das entrevistas e principalmente nos Encontros Formativos, foi possível observarmos que é uma falácia sustentar essa idéia do ensino como uma transmissão simples de conteúdos intelectuais, pois mesmo que alguns

professores possam defender tal posição, identificamos várias dificuldades que os mesmos encontram no seu fazer.

Dos doze professores da nossa pesquisa, apenas dois afirmaram ter uma ótima relação com seus alunos e conseguirem gerenciar bem os conflitos que surgem no interior da sala aula. Os demais professores afirmaram ter uma boa relação. No entanto, é importante dizer que mesmo esses dois professores que afirmaram ter uma ótima relação com seus alunos expressaram ter dificuldades em alguma turma, pois “existem turmas que o professor vai do céu ao inferno”, como afirma Cauã. Contudo, este professor se utiliza de várias estratégias para conseguir conquistar os alunos “mais complicados” que atrapalham a aula. Os demais professores se queixam da falta de respeito dos alunos, e lamentam ao contar como se sentem quando são desrespeitados.

4.2.3 O docente como um profissional que pensa e sente

O professor Amanari revela um sentimento de tristeza, devido a sua dificuldade em manter o silêncio na aula.

É na hora que você chega e tá uma bagunça que você pede silêncio e ninguém escuta e você pede “por favor, se sente”, “silêncio” e não é ouvido, dá uma tristeza [...] Se você não tiver paciência, você vai se estressar mesmo, às vezes você pode até ser ignorante com eles. Você tem que ser calmo pra você não ser ignorante, rude, ali, né.

Esse depoimento retrata uma realidade muito comum nas escolas. No entanto, a fala do professor nos sensibiliza, porque se pode notar que Amanari expressa claramente a sua dificuldade em ter autoridade com a sua turma, e diz que se não tiver paciência, irá se irritar, nutrindo assim a sua raiva, emoção que surge mesmo se não quisermos, e consequentemente terá atitudes autoritárias. Aprender a controlar as emoções é mesmo uma tarefa do educador. É bom lembrar que esse professor demonstrou durante todo o processo da pesquisa interesse em conhecer novas estratégias para melhor se relacionar com os alunos.

Ceci registra em sua fala que muitas vezes chega à sala de aula preparada para dar uma boa aula, mas se desmotiva e se decepciona com o desinteresse dos alunos. Ela diz: Eu sinto “decepção, decepção. Você chega, você estuda, você prepara toda uma aula, e assim alguns se interessam, outros não, aí não prestam atenção [...] o sentimento é de decepção.

Bêni nos fala de como a afetividade se manifesta, apresentando a sua resposta de maneira metafórica:

Eu comparo mais ou menos assim, como se eu fosse uma antena transmissora de rádio e o aluno com quem eu compartilho amizade seja o receptor, recebe bem o que eu quero passar, ou então me recebe bem, de alguma forma, eu comparo mais ou menos assim com o som com a mesma frequência que a minha (Bêni).

O mesmo professor ainda acrescenta: “Quando não acontece a amizade, acontecem diferenças, às vezes por parte do aluno”. Ao expressar esse pensamento perguntamos ao professor o que ele sente quando acontecia tais indiferenças. E ele nos responde:

Se sente descartável, se sente uma carta fora do baralho na vida daquela pessoa [...] se eu dissesse que não haveria nada né, eu taria mentindo. É, às vezes eu me sinto incomodado, mas procuro esquecer, sabe, porque acho que se a gente for pensar nisso, a gente acaba, sei lá, é, talvez somatizando isso, né, sei lá, e com essas coisas negativas dentro de você, corre o risco de uma depressão (Bêni).

De fato não podemos excluir as emoções do processo educacional. A preocupação desse professor nos remete a uma realidade que muitas vezes não é levada em conta. O mal-estar causado pelos sentimentos dos professores devido aos fatos que ocorrem na escola o adocece e não há nenhum suporte psicológico em seu benefício oferecido pela instituição.

É importante lembrar que Bêni foi citado como alguém que acredita que ensinar é apenas transmitir conteúdos. Assim, vê-se que, mesmo quando o professor assume que o seu papel é apenas o de transmitir conteúdo, ele nos fala também da importância da amizade na relação professor-aluno, e diz que quando ela não acontece ele se sente incomodado e tem consciência de que a indiferença do aluno gera um mal-estar. Contradições semelhantes foram percebidas ao longo da nossa pesquisa.

Além de condições estressantes as quais os professores são submetidos — como o número excessivo de alunos, a carga horária extensa e mal remunerada para aquisição de um salário, os intermináveis trabalhos extra-sala de aula e outras mazelas — existe ainda desgaste causado pelos conflitos que acontecem no interior da sala de aula, como a indisciplina e a indiferença do aluno para com o professor. Marilda Lipp aponta que “essa fábrica interna de stress é formada por valores, às vezes muito rígidos que temos, um modo típico de reagir com ansiedade diante do mundo, o desejo de ser perfeito ou de ser amado por todos” (LIPP, 2003, p. 118).

Potira também nos fala das dificuldades que encontra para ministrar a aula e se relacionar com alguns alunos, e afirma sentir-se rejeitada em algumas situações:

Rejeição, falta de respeito porque na verdade eu nunca quis mal de ninguém, mas você sabe que alguns deles desejam o seu mal... porque uma

palavra fere, da mesma forma que eu posso ferir um aluno ele pode me ferir [...] Ah! Dá uma dor muito profunda, dói bastante, dói no fundo da alma.

Os relatos dessa professora em todo o percurso da pesquisa registram indignações e mal-estar sobre as experiências negativas que ela tem vivenciado no seu cotidiano como docente. Potira é uma professora jovem, com pouca experiência profissional, mas de muita sensibilidade. Durante os Encontros Formativos e a entrevista, mostrou-se disponível, sincera e interessada em aprender a lidar melhor com os seus alunos.

Analisando as respostas de Potira e de outros professores durante toda a pesquisa, observamos que esses profissionais demonstram interesse em ajudar o aluno e percebem o papel do professor como o de um formador. No entanto, apontam várias dificuldades em seu fazer. Identificamos que, por muitas vezes, não conseguem manter a disciplina em sua sala de aula e expressam afetos negativos como raiva, frustração e decepção, quando se referem à relação com alguns alunos, e muitas vezes não tratam bem esses alunos indisciplinados.

Diante de tal fato, fazemos a seguinte reflexão: É justo julgar que as atitudes desses profissionais são ocasionadas pela falta de interesse deles pela formação dos seus alunos? Sabemos que falta competência aos docentes, mas vimos, em nossa investigação, que a deficiência do seu trabalho é reflexo de uma identidade profissional que sofre desvalorização, desmotivação e carência de uma reflexão afetiva em sua formação. Os professores sentem-se humanos em um contexto desumanizado, dificultando, portanto, uma atitude ética e consciente na atuação em seu trabalho.

Dessa forma, compreendemos que no fazer da ação docente é necessário cuidar da relação professor-aluno, pois a ação do professor faz-se a partir dos vínculos que são estabelecidos entre eles, em que acontece um processo interpessoal e intersubjetivo, e nessa convivência surgem conflitos que muitas vezes desequilibram a relação e consequentemente comprometem a aula.

4.2.4 O papel do aluno

Analisando as entrevistas semiestruturadas e os Encontros Formativos, observamos que ao mesmo tempo em que os docentes afirmam fazer parte do seu papel contribuir não somente com o crescimento intelectual, mas também com o desenvolvimento do aluno com um todo, esses professores revelam dificuldades em se relacionar com muitos dos alunos na sala de aula.

Para situar melhor a nossa problemática, perguntamos aos professores qual seria o papel do aluno na relação com eles. Todos os professores foram unânimes em responder que o papel do aluno é respeitar o professor.

Para a professora Potira, o aluno “tem que saber por que ele tá ali [...] tendo essa consciência, de porque ele tá ali, é se deixar de fato aquilo acontecer, é se deixar de fato ser educado é ele se deixar de fato ser formado, mas ele não tem consciência”. Como se pode perceber, essa professora destaca a importância do educando ocupar esse espaço de ser educado, demonstrar que conhece o seu lugar, e que, portanto, deseja aprender.

A professora Ceci relata que a maioria dos alunos não tem interesse em assistir aula e diz que o papel do aluno seria levar mais a sério a figura do professor, respeitando-o.

A maioria dos alunos — a maioria não, todos, eles não tão nem aí pra conteúdo, eles estão pelo ambiente, pra encontrar os amigos, então, numa sala de quarenta alunos, dez prestam atenção, querem realmente alguma coisa, aí mais dez é quando você puxa mesmo, insiste, e os outros vinte vêm pra brincar, então, assim, que levassem mais a sério que quando o professor tá na sala de aula, tá ali na frente, é pra eles respeitarem.

A professora Anauã acredita que a falta de respeito e desinteresse dos alunos em aprender se deve ao fato deles serem imaturos. Ela diz:

Eu acho que aqui tem muitos alunos imaturos, eu sei que eles ainda estão jovens, porque a gente vê às vezes a atitude deles muito imaturos, eles confundem as coisas, por isso que às vezes também não dão tanta seriedade, sabe, assim, ao projeto, ao curso, eles não se tocam que eles estão no curso profissional que eles vão começar no ano que vem a trabalhar, parece que a gente tá falando pra eles, mas ele tão achando que é uma coisa surreal, eles não têm essa noção, poucos têm.

Concordando com o mesmo pensamento, Cauã relata que “o aluno é quase uma pessoa sem responsabilidade, ele chega com pouca informação”. No entanto, mesmo sabendo dessa imaturidade quanto as suas responsabilidades, ele espera que o aluno tenha “maturidade de reconhecer no professor o cara que tá ali, pra educar, pra formar, mas que também erra”.

Fazendo referência a essa questão, Morales (2009) afirma que o professor deve ser ele mesmo na relação com seus alunos, mostrando-se como ser humano, como pessoa, em seu papel profissional. “Não devemos ter medo de nos apresentar aos alunos como somos, pessoas humanas, com sentimentos e opiniões pessoais, como algo pessoal a comunicar pessoalmente, e, além disso, professores.” (MORALES, 2009, p. 105).

Sabemos que para dar início a aula e poder contribuir com a formação do aluno, se faz necessário contar com a sua motivação para aprender ou, pelo menos, que eles respeitem o professor dando atenção ao mesmo. Segundo Morales (2009), a profissão docente não se

refere a uma profissão propriamente de ajuda, mas ele acredita que se o professor se disponibilizar para aproximar-se do aluno não só com objetivos acadêmicos, estará facilitando uma relação de confiança e possibilitando um maior interesse do aluno em aprender.

A partir de uma relação de confiança, aos poucos professor e aluno, cada um no seu papel, devem abrir-se para uma comunicação baseada no respeito e na humildade em que cada sujeito dessa relação possa aprender com o outro.

4.2.6 O diálogo como estratégia

Foram muitas as estratégias relatadas pelos professores para resolver os conflitos que surgem na sala de aula. O diálogo foi citado por todos os professores como um recurso importante para aproximar-se dos alunos. Para Kerexu, o diálogo é uma conversa, é escutar o aluno e poder dar conselhos a ele, numa situação em que um aprende com o outro. Ele diz: “a gente vai aprendendo e vai moldando a situação de vida, como também a gente vai aprendendo com os alunos, eu aprendendo com eles”.

Professor e aluno possuem maneiras diferentes de compreender a realidade devido à experiência particular de cada um. Tal circunstância não exclui a possibilidade de o professor aprender com o aluno como afirma Kerexu, são, portanto vivências e experiências construídas juntos. Como diz a música da Gal Costa, “Filosofia Pura”, “Quanto mais a gente ensina, mais aprende o que ensinou”. Superando a visão de uma educação “bancária”, como afirma Paulo Freire (2004), o diálogo é o grande recurso para transformar esse modelo arcaico de educação. Aliás, “o diálogo se faz na diferença. E há sem dúvida uma diferença nos papéis de professor e aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, esta sim instalada a partir de uma perspectiva de dominação e discriminação” (RIOS, 2008, p. 79).

No discurso de Amanari, ele afirma que o diálogo é muito importante para que o professor conheça o que está se passando com o aluno, com os seus sentimentos. Ele diz: “pra você saber o que ele tá sentindo, qual o problema ali, por que ele não está respeitando o professor”. Esse professor relatou na entrevista que através do diálogo ele pode conhecer o aluno e saber se o problema é com o professor, ou se ele está passando por alguma dificuldade naquele momento em que ocorreu o conflito.

“Dialogar é falar coisas boas e ruins da maneira certa”, isso é o que nos diz Ceci. Quando indagamos a professora como seria a maneira certa, ela respondeu que é “saber

chegar, tanto o professor com o aluno, e o aluno com o professor, mas da maneira correta porque às vezes o que você quer falar você não consegue falar da maneira certa”.

Qual seria, portanto, a maneira correta dos professores e alunos chegarem um ao outro? Em um questionamento anterior que tínhamos feito a Ceci, a respeito do que ela acha que poderia fazer para lidar com a falta de atenção dos alunos, ela nos respondeu que: “Já pensei em ser mais simpática, já pensei em fazer coisa diferente pra ver se eu puxo a atenção deles”.

Um dos problemas da atividade docente é estabelecer limites aos alunos com autoridade e afetividade. O que observamos na pesquisa é que, assim como a professora Ceci, outros docentes também têm dificuldade em manter a atenção de alguns alunos. Esses profissionais desejam desenvolver estratégias que permitam o controle certo e seguro das situações que ocorrem em sala de aula, conseguindo com isso serem aceitos pelos alunos, e consequentemente obter a colaboração deles para que a aula possa acontecer.

4.2.7 Como chegar ao outro, o que é necessário mudar?

Para Paulo Freire, no espaço pedagógico a autoridade do professor deve se fazer democraticamente, e a mesma depende de que o docente tenha segurança em si trabalhando com firmeza, revendo suas posturas e dando liberdade ao aluno, sem nunca ter que exigir o respeito ao aluno. O autor afirma que: “Segura de si a autoridade não necessita, a cada instante, fazer o discurso sobre a sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se ‘sabe com quem está falando?’” (FREIRE, 2007a, p. 91).

Mesmo considerando a dificuldade que os professores encontram em manter uma relação harmoniosa com o grupo de alunos, conforme sugere a pesquisa, existe sim uma relação direta entre o papel do professor e a dimensão afetiva, quando, por exemplo, deparamo-nos com a preocupação da maioria dos professores com os seus alunos. Quando perguntamos se essa preocupação com os alunos seria uma manifestação de afetividade, todos responderam que sim.

Todos os professores da nossa pesquisa relataram que gostam quando são solicitados pelos alunos para conversar, e se colocam disponíveis para ajudá-los, porque se preocupam não só com a aprendizagem dos alunos, mas também com a sua vida pessoal. Podemos ilustrar tal afirmação na fala da professora Anauã que assim nos diz: “Quando eles

nos procuram pra conversar sobre algum problema que eles estão passando, eu acredito que seja afetividade, porque eles estão confiando que você vai dar uma palavra, que você vai conseguir passar alguma coisa pra eles, ajudá-los de alguma forma”.

Portanto, para que o docente realize uma ação educativa eficaz ele precisa estar atento à reciprocidade de influências que permeiam essa relação. Como diz Malagris (2003), o papel do professor não acontece de maneira independente, mas sempre vinculado ao aluno.

A autora nos lembra que:

Apesar de professor e aluno serem igualmente importantes na relação, cada um tem o seu papel específico na relação. [...] Dentro do processo de ensino e aprendizagem, espera-se que o professor tenha habilidades adequadas, com recursos pedagógicos eficazes para que o aluno possa também desempenhar o seu papel da melhor forma.[...] A relação professor-aluno vai se constituir não só numa troca de conhecimento, mas também numa troca de idéias, de valores e de princípios de vida (MALAGRIS, 2003, p. 42 e 43).

A professora Yara sugere que professor e aluno devam assumir conscientemente os seus respectivos papéis. Ela fala da importância de se aproximar dos alunos, afirmando que “cada um sabendo do seu papel, as coisas acontecem, os alunos precisam ver que tem uma autoridade em sala”.

O professor Cauã defende a ideia de: “trazer o aluno pro meu lado, no momento em que o aluno é conquistado a matéria flui” e acrescenta que chega bem perto dos alunos que querem atrapalhar a aula procurando afinidades, sendo empático, sendo diplomático, conhecendo cada um, respondendo de maneira diferente quando é agredido, negociando e sendo flexível quando é possível. Ele diz: “Eu procuro fazer o inverso, porque eu já tive lá”, lembrando que também já foi aluno. Esse professor afirma que o mais difícil não é lidar com a indisciplina, mas com a desmotivação dos alunos para aprender; por isso, é preciso conhecê-los para ajudá-los. Afirma também que procura resolver tudo com o diálogo. “Tô aqui para lhe ajudar, tem alguém que se preocupa com você, mas me dê um retorno.”

É importante informar que dos doze professores que fizeram parte da pesquisa, o professor Cauã foi apontado por muitos professores como sendo um professor afetuoso e que tem facilidade para lidar com os alunos.

A forma como cada professor deve agir para garantir um bom relacionamento com seus alunos, e assim se sentir psicologicamente bem tendo condições de oferecer a eles uma melhor formação, vai depender da disponibilidade do educador para cuidar de si, cuidar da relação, refletindo no que é necessário mudar.

Tal mudança não se dará apenas pelos conhecimentos e pensamentos intelectuais. Sabemos que na escola ainda se privilegia um tipo de saber em que os aspectos cognitivos se sobrepõem aos afetivos. O resultado disso é que as pessoas que fazem parte desse contexto ainda não sabem pensar e sentir de maneira unificada. Moraes e Torre (2004) nos propõem uma nova visão de educação em que o sentir e o pensar estão integrados, contribuindo para um bem estar psicológico. Segundo os mesmos autores, a nossa vida não é só viver biologicamente, ela depende também da fusão entre esses dois conceitos. Eles afirmam que:

Se traduzirmos a vida como consequência exclusiva de uma dinâmica linear fica difícil entender a emergência da consciência, a intuição, a sinergia, a criatividade, o papel das emoções e dos sentimentos na produção do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem. Todos esses aspectos fenomenológicos envolvem uma dinâmica não linear, uma causalidade circular recursiva que pode ser melhor representada por um espiral (MORAES; TORRE, 2004, p. 29).

A fala dos sujeitos investigados a respeito do seu papel nos revelou que esses profissionais têm se esforçado para educar seus alunos, No entanto, a maioria deles ainda se angustiam e sentem-se muitas vezes impotentes quando vivenciam emoções negativas, pela falta de habilidade em lidar com algumas situações conflitivas que surgem no interior da sala de aula.

É muito comum lermos a respeito do que os alunos precisam para ter um aprendizado significativo, recaindo sempre para o professor a responsabilidade de ser um bom mestre. De fato, o professor é o gestor da sala aula, porém, esse mestre muitas vezes age na urgência, e é exigido dele, a todo tempo, oferecer condições favoráveis para que o aluno aprenda. Entretanto, pouco se tem perguntado a respeito do que o professor necessita para exercer a sua função.

Desse modo, cabe-nos a compreensão de que se acreditarmos que o papel do professor passa pela capacidade que o mesmo deve ter para manter um vínculo harmonioso com seus alunos, e levando em conta os resultados da nossa pesquisa sobre o tema, destacamos a importância de os professores estarem em grupo debatendo sobre as suas dificuldades e facilidades no processo de comunicação e vinculação com os discentes, possibilitando suscitar novas estratégias para uma prática mais efetiva e transformadora. Os professores dessa escola se colocaram receptivos a um trabalho de formação continuada, afirmando que gostariam de ter contato com novas estratégias para conseguirem manter uma boa relação com seus alunos.

Passaremos agora a apresentar de que maneira uma relação afetuosa, em que o vínculo entre docente e discente é permeado de diálogo, atenção e respeito, pode contribuir para uma relação positiva e motivadora entre professor e aluno. Relataremos também as dificuldades que os professores encontram para manterem uma relação de afetividade que possa favorecer o seu trabalho.

4.3 A docência como um trabalho interativo e afetivo.

O trabalho do professor se refere em primeiro lugar a uma dimensão relacional. É, portanto, ilusão pensar que se ensina sem se vincular aos alunos. A sala de aula é um campo vivo e dinâmico, e nela tudo é ensinado. As pessoas que ali estão interagem nesse espaço com suas expressões, e comunicam ao outro seus sentimentos, valores e motivações.

Sabe-se que o professor como um construtor de vínculos interfere direta e indiretamente sobre as atitudes e a aprendizagem dos seus alunos. Mesmo que passe horas elaborando e planejando suas aulas, depara-se, muitas vezes, com o desinteresse de muitos alunos que não se dispõem a realizar as atividades propostas.

A forma de aproximação e a sua atitude perante os alunos são fatores elementares ao estabelecimento do vínculo inicial a cada encontro. O emergente dessa situação inicial terá características particulares que, na medida em que também afeta o professor condiciona uma situação de interação (SOARES, 2003, p. 25).

Conhecer o lugar do afeto na relação entre docente e discente, sob o olhar do professor, nos permitiu entrar em contato com os sentimentos e emoções desses profissionais, identificando quais as facilidades e dificuldades que eles encontram para exercer sua tarefa. No senso comum, a afetividade está relacionada a carinho, cuidado, ternura, simpatia, paixão e emoção. Esta é uma definição mais geral e muitas são as divergências para a compreensão desse tema.

4.3.1 Manifestação da afetividade na relação professor-aluno

Foram muitas as descobertas sobre a afetividade a partir da visão dos professores. Eles, educadores tantas vezes cobrados por todos, sentem-se carentes de acolhimento, suporte e respeito. São profissionais que, muitas vezes, não sabem o que fazer em determinadas situações, como agir, como reagir e, no impulso, tomam atitudes que assustam até a eles mesmos. Tendo em vista que a sala de aula é um lugar que agrega várias pessoas com

pensamentos, sentimentos, valores e crenças diferentes, o trabalho docente constitui-se numa relação intersubjetiva desafiadora, em que toda e qualquer atitude interfere na vinculação com os educandos. Tudo é comunicado: ideias, sentimentos, gestos e olhares. Portanto, alunos e professores absorvem a cada instante as mensagens que vão sendo enviadas, verbais e não-verbais.

Pode-se dizer que “os afetos, então, ocorrem na interface dialógica, no cruzamento de forças e formas em que um altera o outro pela qualidade da comunicação que propõe” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 43).

No processo de processo de formação de vínculos entre professor e aluno, as emoções têm um papel importante. Para Vigotski (2003, p. 119), “as emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca a tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento”. É importante lembrar que o autor considera emoções e sentimentos como sinônimos.

De acordo com Araújo (2003), a dimensão afetiva se constitui das emoções e dos sentimentos que experimentamos em relação a nós, aos outros e ao mundo e, segundo o autor, esses elementos dão sentido a nossa vida. Para Flores (2006), a afetividade surge a partir de emoções que vão sendo vivenciadas na interação com o outro. O crescimento pessoal depende, desse modo, do desenvolvimento dessa relação.

Quando duas pessoas dão início ao diálogo da afetividade, torna-se possível o surgimento do vínculo afetivo. No vínculo, a presença de um passa a ter significado para o outro e vice-versa; a relação de convivência se consolida no reconhecimento do outro, no respeito e no amor mútuo (FLORES, 2006, p. 11).

Na análise das entrevistas e dos Encontros Formativos, vimos que, para todos os professores da nossa pesquisa, a afetividade atua como facilitadora de uma boa relação com os alunos. Muitos professores afirmam que ela se refere a conversar, “tirar brincadeiras” com os alunos, mas também a sentimentos de carinho, amizade e afeição. Essa definição foi ficando mais clara quando solicitamos que eles falassem sobre a maneira como ela se manifesta na relação professor-aluno. Através de trechos retirados da entrevista, podemos mostrar de que forma, no cotidiano escolar desses professores, a afetividade se revela:

“Uma conversa amigável e um sorriso, pra quê coisa melhor? (Beni), “Um bom dia, um boa tarde, passar uma mão no ombro e dê só um tapinha aqui, comprimente ele, simplesmente ‘e aí, como é que tá, tudo certo?’ ” (Cauã), “A questão de o aluno chegar pra você e pedir um abraço sem ver nem pra quê” (Ceci), “É voce disponibilizar o seu tempo pra escutar o outro” (Anauã),

“Incentivar, elogiar, orientar os alunos” (Apuã), “Um abraço, uma palavra boa” (Kerexu).

No entanto, mesmo que os professores consigam expressar e vivenciar em muitas situações uma relação de afetividade com alguns alunos sabemos que são muitas as emoções que permeiam a relação professor-aluno, emoções essas, às vezes positivas, em outras negativas. Emoções como raivas, frustrações, mágoa e arrependimento foram citadas pelos professores quando lhes foi perguntado sobre as dificuldades que eles encontravam para manter um bom relacionamento com o grupo de alunos.

Muitos professores relataram dificuldades em manter uma relação afetiva com alguns alunos. No caso de Beni, ele associa afetividade à afinidade, e considera que ter afinidade com todos é difícil. Logo, conclui-se que o professor tem facilidade apenas com alguns dos alunos e que, nessa situação, pode-se perceber pela sua fala que ele considera que uma relação afetiva gera certo conforto ou bem-estar. Ele afirma: “eu penso que afetividade em sala de aula é especificamente quando você se sente à vontade pra falar determinado assunto e se comportar de determinada maneira na sala”.

Meira e Pillotto (2010, p. 11) lembram-nos que “o afeto é o primeiro sinal de que o professor está se dando bem ou mal com o que faz ou com o que se propõe a fazer, porque é um mapa sensível do que aconteceu em aula, como o que chega e sai dela, transmutado em valor para a vida pessoal e social”.

A compreensão empática e a aceitação do outro, é uma atitude difícil de ser mantida em muitas relações. É comum em sala de aula o professor ter dificuldade para manter uma boa interação com os alunos quando não se sente aceito por eles. Algumas situações que ocorrem em sala de aula são muitas vezes intoleráveis ao professor, gerando emoções como raiva, tensão, as quais fazem com que o docente perca o seu controle emocional e tome atitudes de ruptura e conflito no processo de vinculação com o aluno.

4.3.2 “*Quem educa quem?*”

Ficou claro nas entrevistas e nos Encontros Formativos uma espécie de pedido de “socorro” desses profissionais quando se referem à relação com seus alunos. Quando perguntados sobre como se manifesta a afetividade, muitos deles começaram falando sobre o desejo e a expectativa de que os alunos fossem afetuosos para com eles. Para nossa surpresa, observamos que muitos professores esperam primeiro do aluno um ato de gentileza e acolhimento, para que então eles possam revelar atitudes de afetividade para com seus alunos.

Essa surpresa advém do fato de que antes da realização da pesquisa acreditávamos que aos professores que não eram afetuosos com os seus alunos faltava interesse de manter uma relação assim.

É preciso ressaltar que para que afetividade aconteça alguém tem que se disponibilizar, ou dar o primeiro passo para se criar um espaço de vinculação que propicie uma relação mais humana. Sem querer conceber que a única responsabilidade de cuidar dessa relação seja unicamente do professor, é importante lembrar que o docente deve refletir sobre o compromisso ético e moral do seu ofício. A esse respeito, Tardif e Lessard (2007, p. 271) compreendem que “a dimensão ética nada tem de periférica nos ofícios e nas profissões de relações humanas, mas está, ao contrário, no coração desse trabalho”.

Pensar o amor, amizade, o afeto que afirmam relações positivas que levem a éticas de bem viver depende de um bem-querer que se apoie não apenas de olhar um para o outro, mais muitos olhares voltados na mesma direção, na busca de olhares diferentes, não de previsto ou malvisto, mas do que se dá a ver a partir das ações e interações (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 50).

Para a professora Iaciara, a afetividade se traduz numa “relação de ida e volta com seu aluno, que possa gerar um respeito mútuo, uma relação de *feedback* que você possa contar com confiança e respeito”.

Mas quando isso não acontece, que relação se estabelece entre professor e aluno? Em um dos Encontros Formativos em que trabalhamos com palavras geradoras⁴, a professora Potira escolheu a palavra “emoções”, e logo foi expondo ao grupo de professores os seus sentimentos e pensamentos. Referindo-se aos alunos ela relatou que a profissão de professor é uma profissão de vários sentimentos, em que ela percebe muitas vezes os alunos como filhos, e em outras em que vivencia situações hostis. Ela expressou algumas palavras que revelam os seus sentimentos: “eu só tenho afetividade por alguns alunos, e meus sentimentos pela turma é: amor, raiva, abraçar e às vezes tenho vontade até de matar”. A professora falava emocionada, expressando um sorriso e ao mesmo tempo um olhar agressivo.

Nesse mesmo encontro, Iaciara escolheu a palavra “convivência” e afirmou que a convivência entre professor e aluno fica desgastada quando o professor se sente desvalorizado pelo aluno. Num encontro posterior, em que a proposta era falar dos afetos positivos ou negativos, essa mesma professora diz que vai muito “na onda dos alunos”: “se eu encontro a sala uma bagunça, eu sou mais rígida, se eles são bons comigo, eu sou boa com eles”. Com o mesmo argumento, Anauã afirma: “eu sou igual à Iaciara, quando eles tão fazendo bagunça eu fecho a cara”. Na verdade, quem é o adulto da relação? O que falta para que os professores

⁴ Técnica utilizada por Paulo Freire em seu Método de alfabetização.

assumam a responsabilidade pelo bem-estar dessa relação? Qual a dificuldade que os docentes encontram?

Como já vem sendo abordado, durante o nosso trabalho, observamos certa contradição nas idéias de alguns professores quando trouxemos o tema da afetividade. Ora eles acreditavam que a afetividade era o caminho para o bem-estar da relação, ora demonstravam certa imaturidade ou despreparo, citando situações em que revelavam desconforto e desinteresse em cuidar da relação.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que os professores estão como que sedentos dessa afetividade. Esperam e desejam ser acolhidos, mas parecem esquecer que são eles os mestres, os adultos da relação. Ao mesmo tempo em que afirmam que os alunos são imaturos, muitas vezes os professores entram em contato com afetos negativos e interagem com seus alunos tendo, também, atitudes imaturas. No auge do abuso de poder, distanciam-se dos seus alunos, podendo ser muitas vezes também rígidos e autoritários. Eles justificam suas posturas como sendo necessárias para que a aprendizagem aconteça, quando na verdade elas advêm muito mais de um mal-estar e da falta de competência para lidar com os seus afetos negativos, que emergem na sala de aula quando eles se sentem desvalorizados ou desrespeitados pelos alunos.

A respeito dessas reflexões, Morales (2009) pergunta “quem educa quem”, e o autor complementa afirmando que os professores não deveriam sentir-se culpados pela falta de dedicação e desrespeito dos alunos, mas deveriam controlar seus sentimentos e ficar atentos para não responderem da mesma maneira. O autor sugere que assim o docente estaria rompendo com o círculo vicioso de coafetação. “O círculo se fecha: as condutas do professor tal como são percebidas pelos alunos, influem sobre a dedicação e o esforço dos alunos e, por sua vez a reação dos alunos influi sobre as condutas do professor” (MORALES, 2009, p. 64).

Concordamos com o autor quando ele afirma que de nada contribui a postura de se culpar pelas dificuldades que os docentes encontram para manter uma boa relação com seus alunos. A solução estaria em primeiro lugar em admitir que saber ensinar não implica apenas em ter habilidades cognitivas, mas também em observar suas atitudes, seus gestos, suas emoções e todos os componentes que fazem parte dessa interação. A partir dessa reflexão, professores e alunos, numa postura de diálogo, “lado a lado”, devem buscar saídas para os conflitos que surgem.

4.3.3 Afeto e rigor

Na nossa experiência profissional, observávamos que os alunos muitas vezes criticavam alguns professores, afirmando não gostar do seu jeito de tratá-los. Eles percebiam a frieza, e a distância, e até atitudes agressivas em relação a eles. De tal modo sentiam-se incomodados que também se distanciavam do professor, fazendo julgamentos, considerando-o uma “pessoa chata”. Essa mesma característica foi apontada por alguns professores em suas falas, dizendo que quando não há afetividade, quase sempre o aluno considera o professor “chato” (Amanari, Ceci, Anauã, Cauã).

A professora Ceci relatou que há alunos que dizem para ela: “ah, tu é muito chata, mas eu gosto de ti”. Continuando a sua fala diz que: “eu acho que você ser chata é até um elogio, porque é sinal de que você tem seu rigor, mas os alunos gostam de você, sabe separar e não é aquele que é só legal, e os alunos fazem o que querem”. Logo após essa afirmação, indaguei à professora: Qual a diferença entre você e o professor que é só chato, e os alunos acabam não gostando dele? Ela respondeu: “eu acho que é justamente a afetividade”.

Constata-se nesse depoimento que a professora se percebe afetuosa e rigorosa com seus alunos, mas acredita que o rótulo de ser chata é elogio. Onde estaria o verdadeiro entrave, no professor ou no aluno? O que é necessário para aceitar as regras e limites que fazem parte do processo ensino aprendizagem, já que se o professor exige disciplina da parte dos alunos, logo vem a ideia de que ele é uma pessoa chata e rígida? Ou podemos supor que essas regras estariam sendo comunicadas sem diálogo, e que por isso muitas vezes não são aceitas pelos alunos? Segundo Paulo Freire:

A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. [...] A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela (FREIRE, 2007, p. 92 e 93)

O que identificamos foi que a maioria dos pesquisados demonstrou dificuldade em manter ao mesmo tempo a disciplina dos alunos e uma relação afetuosa com os mesmos. Acreditamos que tal dificuldade se deve ao fato desses professores confundirem rigor e rigidez. Quando perguntamos aos professores se eles conseguiam conciliar afetividade e rigor na relação professor-aluno, uma das professoras (Iracema) respondeu: “Não dá para fazer uma pergunta mais fácil?” Nesse momento, os demais professores que estavam presentes no grupo riram e confirmaram a dificuldade de vivenciar tal tarefa. Potira disse: “estou descobrindo ainda ‘o ponto’, como vou conseguir manter esse ganhar o respeito do aluno sem precisar ser autoritária”.

A professora Anauã afirma que “afetividade é saber dizer sim, é saber dizer não”. No entanto, a mesma professora fala de sua dificuldade em estabelecer essas normas e sustentá-las. Ela afirma ter dificuldade de ser rigorosa com o aluno:

Às vezes é difícil porque às vezes, se você é muito afetuosa, aí você, eu digo por mim, eu perco um pouco o rigor e às vezes pra mim recuperar esse rigor eu tenho que deixar de ser afetuosa, mas, assim, eu não consigo ter esse equilíbrio; ou eu sou rigorosa demais ou afetuosa demais e quando eu vejo que esse afeto tá começando a confundir as coisas, aí eu começo a ser rigorosa e menos afetuosa.

A ideia dessa professora nos faz pensar que ser um professor afetivo é ser um professor “bonzinho”; é como permitir ao aluno liberdade plena, ou seja, deixar que ele faça o que quiser. Quando a professora afirma que precisa ser rigorosa, a sua expressão é de rigidez, “rigorosa demais, afetuosa demais”. Ela parece não compreender que ser rigorosa não a impede de ser afetuosa. Portanto o que nos parece é que ela passa a ser rígida na sua postura.

O professor Amanari afirma ter dificuldade em manter uma relação com rigor e afetividade, mas acredita que seja possível. Citou, inclusive, Cauã como um professor que consegue manter o rigor sem perder a amizade dos alunos, e diz que já aprendeu que não adianta “ser ignorante, muito rígido, aí você tá se distanciando dele, né, você pode trabalhar isso, não, eu vou aproximar mais e conversar com ele”.

Acerca da sua experiência, Yara relata que:

Muitas vezes essa relação pode ser, por alguns momentos, contraditória, no sentido de ser só coisa boa, tem que falar sério com a turma, chamar atenção na hora da conversa, na hora da bagunça, então tem horas que você para pra dar um sermão, entre aspas, mas aquilo ali não deixa de ser uma relação, na minha opinião, de afetividade.

Essa mesma professora ainda complementa;

Os verdadeiros alunos, eles não gostam de professores que deixam as coisas soltas, de certa forma, deixam as coisas do jeito que eles querem, que seja a maioria das vezes brincando, perdendo o tempo que era pra estudar falando sobre outras coisas. Eles gostam de professores que cobrem, que sejam de certa forma rigorosos, e que seja uma cobrança bem leve porque sabe que isso vai ser bom pra você no futuro.

Educar com rigor e afetividade requer do professor o desenvolvimento da competência dialógica. Nesse caso, a autonomia do professor se faz no contexto das relações que se estabelecem no dia-a-dia da sala de aula. O compromisso do professor com o aprendizado do aluno nos faz pensar em analisar as convicções desse profissional. Saber o que é melhor para o aluno passa pelos valores que o docente tem e por sua sensibilidade para captar as necessidades e insatisfações dos alunos.

4.3.4 A afetividade como uma necessidade educativa

Para Yara, o professor e os alunos não são máquinas, são seres humanos e, nesse sentido, ela considera que para se iniciar uma aula é preciso receber bem o aluno. Dessa forma, a afetividade se manifesta:

Nas pequenas relações, nas pequenas conversas informais que você tem com eles em sala de aula, isso é um exemplo de afetividade. Quando você chega e antes de falar do conteúdo você procura saber como foi o final de semana, se eles estão bem, o que aconteceu, se estão preparados pra prova de hoje, [...] saber se tá tudo bem com eles em relação à saúde, querer saber desses que faltaram o porquê que faltaram, [...] você sentar e elogiar “você está muito bem”, “O que foi que aconteceu?”, “Cortou o cabelo? Tá diferente.” (Yara)

O professor Amanari destaca a importância de gostar da profissão para poder gostar do aluno. De acordo com ele, o professor que não gosta da profissão vai ter dificuldade e distanciamento do aluno. “Esse sentimento de querer educar, querer ser um professor, ele vai gostar do aluno, e a afetividade vem de você se preocupar com o aluno, querer que ele aprenda”.

Afetividade é igual a amor, é o que defende Iracema quando diz:

Eu acho que tudo que você vai fazer na vida, seja dar aula, seja elaborar uma prova, qualquer atividade se você não fizer com amor, com afetividade, aquilo não vai ficar bem feito e não vai surtir o efeito esperado, você não vai conseguir atingir o seu objetivo. Então aquilo que você chama de afetividade, eu chamo de amor, eu procuro moldar a minha vida de acordo com o amor e o amor, assim, incondicional, não é simplesmente o amor de homem e mulher, de mãe pra filho, de professora pra aluno, não, é um amor como um todo, eu acho que um dos sentimentos mais nobre que o ser humano pode ter, né.

Concordando com o depoimento da professora, Dalla Vecchia (2002, p. 85) afirma que “precisamos sair do nível da sobrevivência para o nível do viver, para a dimensão do viver amoroso, permeando a nossa existência e a do educando. O cuidado consigo e com o outro é a essência do amor e da ética”.

Nos Encontros Formativos, observamos que no momento em que os professores relatavam suas experiências positivas e harmoniosas com alguns alunos, expressavam corporalmente um prazer, um sorriso; eles pareciam gostar da aproximação com seus alunos. E todos eles relataram que a aproximação com os alunos é uma forma de manifestação da afetividade, tida também como estratégia para melhorar a relação professor-aluno.

Dessa forma, percebe-se a importância da afetividade para esses sujeitos, uma vez que sabemos que a aula não acontece se os alunos não permitirem. Estamos nos referindo aqui, é claro, à indisciplina, à falta do silêncio do grupo de alunos, e até ao desrespeito de

alguns quanto ao pedido, ou mesmo à ordem, dos professores para que os alunos fiquem atentos à aula.

É importante salientar que “a autoridade reside no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção aos alunos. Ela está ligada a seu papel, à missão da qual a escola o investe, bem como à sua personalidade, seu carisma pessoal”. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 266). “A falta de limite que os alunos apresentam é também um problema afetivo profundo, uma patologia que é proveniente da falta de limite amoroso por parte dos pais na educação dos filhos e depois pelos professores.” (DALLA VECCHIA, 2002, p. 87 e 88).

De acordo Dalla Vecchia (2002), manter um vínculo de amizade e de amor recebe influência da maneira como os professores e os alunos vivenciaram interações de ordem afetiva em suas histórias de vida. No entanto, acreditamos que mesmo que esses sujeitos tenham tido experiências negativas nessa área de sua vida, eles possam estabelecer uma relação dialógica e amorosa, que requer de ambos uma abertura para experimentar modelos de interação baseados em sensibilidade, empatia, respeito, e em atitudes diárias de cooperação no processo ensino-aprendizagem.

4.3.5 Afetividade inata ou apreendida?

Compreender o que é ser afetuoso parece ainda difícil para alguns professores que acreditam que, ao ser afetuoso, poderá comprometer a ordem na sala de aula. Impor limites, sustentar imposição de regras da instituição escolar, ou mesmo estabelecidas na sala de aula, não parece ser uma tarefa fácil para muitos professores.

Para situar melhor esta questão, perguntamos aos pesquisados se afetividade é inata ou apreendida, e tínhamos também como objetivo saber se os professores consideravam a possibilidade de se aprender a ser afetuoso. As respostas revelaram que muitos deles têm dúvidas, ora afirmavam que é inata, ora diziam que ela é apreendida. Mesmo aqueles que afirmaram que ela é inata acreditam que, apesar de difícil, aprender a ser afetuoso é possível. Anauã afirma que vem da família:

Eu acho que tem caso que a pessoa pode mudar e ser afetuosa, mas eu acho que vem da pessoa mesmo, da questão da família, da questão de toda a convivência que ele teve. Apesar de que a gente sabe que tem pessoas que mesmo tendo um lar, uma casa, muito conturbada, ela consegue ser afetuosa.

Concordando com esse pensamento, Bêni nos diz:

Eu não posso falar isso porque não sou especialista, mas eu acredito que essa questão da afetividade, ela também passa justamente pela criação da pessoa em si. Se ela tem uma família que só lhe trouxe problemas... O pai é alcoólatra, uma família problemática, é muito difícil uma pessoa dessas ser afetuosa.

Para Kerexu, “a afetividade é aprendida no dia-a-dia, na convivência, nas trocas. Como eu já falei, então se ele é um pouco grosseiro ele pode passar a ser mais ameno com a convivência”. No caso de Potira, ela afirma que é inata e acredita ser difícil desenvolvê-la. “É inata. [...] Rapaz, é complicado, eu já vi exemplos que não eu não sei se a pessoa conseguiria abrir o coração, assim, a ser afetivo pros alunos se ela não tem isso guardado nela.”

A professora Iracema deu a sua contribuição dizendo que afetividade “pode ser conquistada no dia-a-dia, às vezes até um aluno que você acha ele meio chatinho e você passa a se aproximar dele, você percebe que não era bem assim e ele também muda a opinião que previamente ele tinha ao seu respeito”. O depoimento dessa professora nos faz pensar que alguns problemas existentes no interior da sala de aula podem ser resolvidos com afetividade, na medida em que professores e alunos estejam abertos a rever suas atitudes que geram desconfortos para ambos.

Nesse sentido, Sousa (2006) afirma que expressar a afetividade exige de nós aperfeiçoarmos a nossa humanidade. Não podemos ser indiferentes à nossa sensibilidade, às nossas percepções, às nossas frustrações. Reconhecer a si e ao outro, e vincular-se de maneira amorosa é um aprendizado para um viver pedagógico que é desconhecido por muitos educadores. A autora acredita que, “nas relações educativas com crianças e adolescentes, exercemos nossa autoridade de modo endurecedor porque, quase sempre, evitamos expressar nossa afetividade por eles, cientes de que esse terreno não absorve o respeito e a obediência deles por nós” (SOUSA, 2006, p. 113).

Concordando com Toro (2006), que fala que toda a humanidade tem um potencial inato de viver afetivamente, acreditamos que apesar de nascerem com ela, as pessoas muitas vezes reprimem a afetividade, influenciadas por vivências negativas que tiveram durante sua história de vida, sendo necessário, portanto, reaprender a vincular-se com o outro de maneira empática, ética e amorosa.

Como já foi dito em sessões anteriores do nosso texto, não podemos reduzir o ensino a uma visão mecanicista e fragmentada do ser humano; quando o professor se dispõe a ensinar, é preciso que esteja consciente do seu papel e também atento às necessidades que surgem no interior da sala de aula, pois os potenciais afetivos devem ser desenvolvidos com o intuito de superar uma ação pedagógica baseada no autoritarismo e na falta de diálogo.

4.3.6 Afetividade e intelecto: categorias indissociáveis

O professor se utiliza de métodos, ideias, informações, currículos, mas para realizar um trabalho com qualidade e educar com autoridade, compromisso e criticidade, ele tem em suas mãos como possibilidade de ação pedagógica aproximar-se do aluno num processo de interação, em que a afetividade seja percebida como inerente ao homem, sendo, portanto, um ingrediente básico que compõe o processo de ensinar e aprender. Para Dalla Vecchia:

No homem os impulsos instintivos culminam em sentimentos altruístas e constituem a gênese do amor. A proximidade de uma pessoa pode provocar uma misteriosa Química em nós. Dependendo se a pessoa provoca atração, ela provocará uma reação Química saudável em nossas células mobilizando nossa mente o sistema límbico hipotalâmico, o sistema endócrino e a produção de hormônios. Enfim, uma renovação orgânica e do nosso ânimo. Se provocar repulsão a sensação será de mal estar. A presença do educador é importante na vida do educando especialmente pela forma como se relaciona e da forma como se vive (DALLA VECCHIA, 2002, p. 85 e 86).

A citação acima revela o modo como somos afetados pelo outro. Para Vigotski (2003), o homem contemporâneo parece não se dar conta de suas impressões singulares sobre aquilo que o afeta, como se negasse qualquer tipo de emoção, alegria ou tristeza. O autor nos lembra que no processo educativo é fundamental que o professor comunique os conhecimentos preocupado que os mesmos façam sentido para os alunos, e que todas as emoções que permeiam a tarefa pedagógica possam ser vivenciadas sem repulsão, e sim com entusiasmo.

Uma pergunta importante do nosso trabalho, foi se era necessária a afetividade no processo ensino-aprendizagem, e todos os nossos entrevistados responderam que sim. Alguns professores afirmaram que entrar em sala meramente pra dar aula não funciona. É quase impossível ser um bom professor sem ser afetivo, “porque querendo ou não você se envolve”, conforme Ceci. Apuã complementa: “não dá para desmembrar o aluno da afetividade”. O professor Kerexu ainda ressalta que uma relação de afeto contribui para que os alunos sintam-se mais à vontade em sala, favorecendo um comportamento participativo, e interferindo positivamente na aprendizagem.

Como vimos nas afirmações dos professores, eles compreendem que a afetividade é um elemento essencial para o processo educativo. Ao mesmo tempo, como já foi explorado em nossa pesquisa, assumir o caminho de exercitar essa afetividade com todo o grupo de alunos é um grande desafio para muitos professores. Viver o contexto da sala de aula, levando

em conta os aspectos afetivos, demanda uma reflexão crítica e humana para gerenciar, de modo ético, cada situação que emerge na relação professor-aluno, em que o discurso seja coerente com a prática.

Além de compreender o poder dos afetos na relação professor-aluno, Vigotski (2003) também nos fala da importância de reconhecer que as reações emocionais são fundamentais para o processo educativo. O autor considera que o professor deve proporcionar um aprendizado em que o aluno não só pense sobre um determinado assunto, mas que ele também o sinta.

Além de ser possível pensar com talento, também se pode *sentir talentosamente*. O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto *talento* e inclusive *genialidade* quanto à descoberta do cálculo diferencial (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

Wallon (1971, p. 91), em sua teoria, defende o caráter contagioso das emoções. “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e [...] possui sobre o outro um grande poder de contágio”.

Dessa forma, conclui-se que o processo de aprendizagem depende tanto do nível da racionalidade quanto do que é sensível ao homem, que se refere a emoções, sentimentos, intuições e percepções. E, para que a aprendizagem aconteça, será necessário que alunos e professores aprendam a lidar com suas emoções e as do outro.

4.3.7 Sala de aula: lugar de encantos e desencantos

A sala de aula é uma caixinha de surpresas. Nela, tudo pode acontecer: como lidar com um grupo de adolescentes que testam seus professores constantemente com seus comportamentos inadequados? A realidade que esses professores enfrentam exige que aprendam a interagir com uma clientela de escola pública, de baixa renda, considerando que muitos alunos vivem em situações de risco, vivenciando violências e que sofrem muitas vezes desamores na relação com seus familiares. Por isso, talvez vejam seus mestres como reflexos deles mesmos, pessoas de autoestima danificada, desvalorizadas. São alunos que querem burlar as regras da escola, atendem celular em sala, choram, são agressivos e apáticos. São muitos os conflitos que acontecem no interior da sala de aula. Facilitar um grupo de adolescentes é mesmo uma tarefa complexa.

Ao serem indagados sobre as estratégias utilizadas para melhorar a relação com seus alunos, muitos professores relataram que uma delas é se aproximar dos alunos, e tal atitude foi citada por eles como manifestação de afetividade. Concluímos, portanto, que a afetividade, segundo os professores, ajuda a superar situações inesperadas na sala de aula.

Alguns professores também afirmaram que ser afetuoso é interessar-se pela vida pessoal do aluno. Em seus depoimentos, dizem que afetividade é conhecer o aluno, ser amigo, escutá-lo e dar conselhos. Entretanto, outros professores já entendem que são muitos os papéis exigidos deles, mas que ser psicólogo ou pai não faz parte de suas atribuições.

Esse foi um dos temas debatidos nos encontros. Eles expressaram suas dúvidas a respeito do seu papel e até mesmo queixaram-se de sobrecarga de tarefas, sentindo-se estressados com tantas funções acumuladas.

Nos Encontros Formativos, observamos que os professores sentiram a necessidade de expressar seus sentimentos a respeito das cobranças que vivenciam ao desempenharem o seu papel. A professora Potira queixou-se da falta de sensibilidade de alguns alunos dizendo que “quando você tá na sala de aula pensam que sua vida é só aquilo dali, entendeu, [...] tem aquele Mágico de Oz, né, tem o homem de lata, que tem um coração de lata, então, assim, colocam você como aquilo ali, e acabou-se”. Essa mesma professora questiona um dos papéis assumidos pelos professores dessa escola, o de “diretor de turma⁵”. Ela diz: “Outro dia tava me perguntando, mas isso aqui num é papel da coordenação? Então o que é que eles querem, se livrar de um problema e jogar pra gente?” E ainda complementa: “É uma coisa muito séria, porque os alunos, eles chegam pra conversar muito com você, e às vezes você dá até um de psicólogo sem ser [...] então, assim, é complicado você trabalhar com uma coisa que você não tá preparado pra trabalhar, (baixa o tom de voz) será que o professor tem um papel aí de... vamos dizer, de salvador?”

Após esse questionamento de Potira, perguntei aos professores presentes se concordavam com a colega. Eles afirmaram que realmente não foram formados para tal função. De acordo com Tardif e Lessard (2007, p. 157), “o professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender”.

Em geral, quando um professor começa a cumprir um papel que não é pertinente com o contexto escolar, ele expressa, mais cedo ou mais tarde um sentimento de frustração, até mesmo de confusão, pois suas energias se

⁵ Cada turma da escola pesquisada tem seu “diretor de turma”: um professor, escolhido pela Direção, que tem como função acompanhar a aprendizagem e disciplina dos alunos.

dispersão, seus objetivos pedagógicos desaparecem. Ele pode ter a sensação de fracassar em todos os sentidos (CUNHA; McCULLOCH, 1999, p. 146).

Vê-se, a partir dos pensamentos desses profissionais, que manter uma relação de afetividade com os alunos recebe influência direta da visão que os professores têm sobre o que faz parte da sua tarefa e do fato de muitas vezes não se sentirem capacitados para assumir tal tarefa. A professora Yara defende a ideia de que é importante conhecer os alunos, como também deixar-se conhecer, e complementa dizendo que não precisa abrir a sua vida pessoal aos alunos, mas deve procurar ser amiga, deixando claro o papel de cada um.

É importante que o professor tenha voz e se posicione diante de todas as exigências feitas a ele. O seu papel de formador não inclui tarefas extras que muitas vezes são funções da família ou de um técnico da educação, e tais exigências podem trazer várias consequências. Estando esgotado de realizar essas tarefas, falta tempo e motivação para investir no que é necessário: sua formação pessoal, profissional e política.

4.3.8 A escola como um lugar de aprendizagem e formação de vínculos

Ao mesmo tempo em que os professores se queixavam de serem exigidos a todo tempo pela escola para resolver os problemas dos alunos, constatamos também que, em contrapartida, trabalhar num regime integral que se caracteriza por quarenta horas semanais, em contato direto com os alunos o dia inteiro na escola, foi apontado por todos os professores como um fator que facilita uma maior aproximação com os alunos e, conseqüentemente, pode gerar uma relação de afetividade. O professor Kerexu nos diz que:

É mais fácil porque você está em contato direto, durante várias horas e, nesse contato, há trocas tanto positivas como negativas. No convívio e nas aulas vêm à tona as emoções. Tenho certeza que facilita, querendo ou não ele vai ter que se adaptar e poderá gerar afeto.

Anaú afirma que “a relação é mais próxima, almoçamos juntos, acaba se aproximando, o dia todo juntos, não tem como não se aproximar”. E Iaciara complementa: “fica mais próximo até do que da família”.

O educador é chamado, como diz Paulo Freire (2007a), a querer bem aos seus educandos, cumprindo o dever de mestre amorosamente. No entanto, no decorrer da nossa pesquisa constatamos que alguns professores se colocaram com dificuldade em se aproximar de alguns alunos de maneira afetuosa e alegre.

Ao longo dos relatos, fomos percebendo que a todo tempo os educadores apresentavam interesse em rever as suas posturas e, com isso, melhorar a relação com seus alunos, dando importância a um vínculo afetivo. Também ficou claro que, em muitas situações, eles se sentiam cansados da falta de respeito dos alunos e das exigências feitas a eles em momentos em que gostariam, na verdade, de serem ajudados.

Portanto, cabe aqui afirmarmos mais uma vez a constatação da falta de habilidade desses profissionais na formação dos vínculos e, conseqüentemente, a interferência disso na aprendizagem dos alunos, também podendo gerar neles mesmos insatisfação, falta de compromisso, ou ainda um estresse laboral. Vale ressaltar que o professor muitas vezes é acusado de ser culpado de todos os problemas que acontecem com seus alunos, como por exemplo, o fracasso escolar, ou qualquer indisciplina em sala de aula.

É fato que a conduta do professor sobre essas questões é muito importante. No entanto, sabemos que o docente, na maioria das escolas em que trabalha, não conta com a ajuda das famílias dos seus alunos e o suporte de outros profissionais da instituição para resolver esses problemas, fatos que interferem diretamente na motivação do professor para desempenhar sua função. Inclusive não há psicólogo escolar na maioria das escolas públicas.

A competência do professor depende dessa motivação, e o esforço que esse profissional deverá fazer para realizar um bom trabalho só será possível, como diz Paulo Freire, em um “clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumam criticamente” (FREIRE, 2007a, p. 92).

É preciso que o professor assuma que a sua formação profissional depende do compromisso que o professor tem em se desenvolver como pessoa. Se a formação inicial não possibilitou ao professor a competência para lidar com situações de conflitos que surgem na relação com os alunos é preciso pensar em uma formação em serviço que atenda essa demanda.

Por fim, levando em conta todo o nosso estudo, podemos concluir que aprender a ensinar requer aprender a se educar emocionalmente, reconhecendo a afetividade em nós, percebendo-nos como um ser integral, passando a adotar uma proposta pedagógica em que o processo educativo dê importância ao desenvolvimento integral do professor e do aluno, em que a vida escolar é a vida das relações das pessoas que fazem parte desse contexto de singularidades. É, portanto, pensar a sala de aula como um lugar de vivência, de descobertas,

de discordâncias e concordâncias, de ternura, de alegria, de tristezas e da construção de um vínculo autêntico que permita uma educação que integre um conhecimento racional, técnico, ético e amoroso.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho nos traz uma sensação não só de tarefa cumprida, como também de uma satisfação imensa em ter realizado um trabalho de reflexões, descobertas de discussões teóricas e práticas que nos ensinaram muito. Tenho a certeza de que o relato dessa experiência também terá significado para os leitores interessados no tema.

Como foi dito na Introdução, pesquisar a relação professor-aluno sempre foi um desejo nosso influenciado pelas inquietações que tínhamos como profissional da educação. Investigar sob o olhar do professor o lugar do afeto na relação professor-aluno, com professores de Ensino Médio, parecia-nos no primeiro momento uma tarefa bem difícil. Embora acreditássemos *a priori* na importância da afetividade nas relações humanas, era preciso pesquisar como os educadores desse nível de ensino representavam essa categoria.

Foram tantas as vivências que esse trabalho nos proporcionou, que até nos emocionamos ao registrar as conclusões desse percurso, que além de acadêmico fala da nossa experiência como pessoa. Mesmo tendo tido muitas dificuldades para a realização desse trabalho, o nosso sentimento é de marcas de transformação na escrita, no pensamento e na realidade em que estamos inseridos. É, portanto, sem dúvida, uma contribuição para nós e para a sociedade.

Nossa intenção foi verificar qual o significado atribuído pelo professor a uma relação de afeto com seus alunos e, ainda, identificar os fatores que atuam como facilitadores ou complicadores dessa relação. Tínhamos também como objetivo compreender de que maneira os aspectos da vida pessoal do professor influem nessa relação, além de conhecer a visão dos docentes sobre o seu papel. Acreditamos que todos os objetos aos quais nos propusemos foram alcançados. Sem dúvida, novas questões emergirão para futuros estudos.

Antes e durante a nossa pesquisa de campo, fomos realizando estudos sobre importantes autores que escrevem sobre vínculo, afetividade, subjetividade, indisciplina, diálogo, formação de professores e outros temas que nos deram suporte para compreender a realidade da nossa questão.

Como investigadora, assumimos como objetivo não só coletar dados dos professores, mas também deixar contribuições acerca do tema. Por isso, escolhemos um recurso que facilitaria a nossa coleta e, ao mesmo tempo, proporcionaria um aprendizado aos

docentes. Desse modo, nos utilizamos dos Encontros Formativos em que tínhamos um “guia de temas” e os mestres iam debatendo, refletindo sobre a sua prática e ao mesmo tempo respondendo às nossas perguntas. A importância dessa técnica é de também podermos transitar de maneira fluida pelas nossas indagações, sabendo que a pesquisa poderia nos revelar sempre algo novo. A partir de cada encontro surgiam novos questionamentos. No entanto, tal metodologia não nos impediu de alcançar os nossos objetivos. Também nos utilizamos da entrevista semiestruturada.

Com a análise dos dados e a elaboração de categorias, foi possível identificar com precisão o significado que cada professor dava aos objetivos da nossa pesquisa.

Acerca da escolha da profissão, notamos que devido à maioria dos professores não ter escolhido ser professor por vocação, em muitos momentos dos Encontros Formativos ficou evidente que essa “não-escolha” influencia na motivação do professor para criar novas situações de aprendizagem. Também vimos que o fato dos docentes sentirem-se desvalorizados e desrespeitados pelos alunos e pela sociedade, gera mal-estar subjetivo e, conseqüentemente, dificuldade para se relacionar. Foi também constatado que os professores esperam ajuda da equipe técnica que, segundo eles, exigem mais do que ajudam, contribuindo pouco com as resoluções dos conflitos que surgem no interior da sala.

Percebemos que diversos aspectos da relação professor-aluno estão relacionados a uma peculiaridade dessa profissão. A grande verdade é que o docente vai se descobrindo e aprendendo a ser professor em seu fazer. É na prática, no cotidiano escolar que ele se depara com diversas questões e conflitos e é desafiado a tomar decisões diante da realidade em que está inserido. Contudo, entramos, assim, em outra questão — a imprevisibilidade gera ansiedade e dificuldade em lidar com os problemas e emoções que surgem em sala de aula, devido a uma sensação de frustração e desilusão. A crise em que se encontra essa categoria dificulta a esses profissionais quererem realizar mudanças por sentirem-se inseguros e desmotivados.

Buscando nos discursos dos nossos pesquisados sobre a contribuição da formação inicial e continuada para um aprendizado que desse ao professor subsídios para melhor se relacionar com os seus alunos, todos relataram que muito pouco receberam dessas formações a respeito do tema da afetividade. Eles relataram que estão aprendendo mesmo é na prática.

Podemos afirmar que falta clareza sobre o seu papel, o que faz com que os professores sintam-se muito exigidos, realizando tarefas que acreditam não fazer parte de sua

função. Tal fato gera estresse, desânimo, dificuldade de serem empáticos para lidar com os alunos com problemas, e até mesmo o desejo de abandonar a profissão. Ao mesmo tempo em que muitos docentes têm dificuldade de se relacionar com os alunos mais difíceis, a maioria dos professores acreditam que são formadores e não só transmissores de conteúdos, e demonstram interesse em contribuir com o desenvolvimento integral dos discentes.

Como foi possível observar, os docentes dessa instituição demonstram compromisso com seus alunos. Essa era uma das nossas indagações para a realização dessa pesquisa. Na nossa experiência trabalhando com professores, tínhamos a impressão de que muitos deles não se preocupavam com os seus alunos. De fato, alguns até expressavam agressividade quando se referiam a algumas turmas, mas, o que ficou claro nessa pesquisa, é que tal atitude é gerada porque muitos deles não sabem lidar com alguns alunos, projetando neles as suas dificuldades. Durante todo o percurso da pesquisa bibliográfica, encontramos em muitos estudos sobre a relação professor-aluno temas que trazem a exigência e a cobrança de que o professor cuide do seu aluno. Entretanto, o que ficou claro nesse trabalho é que muitos professores não estão preparados para desempenhar tal tarefa.

Não podemos esquecer que, antes de ser um profissional, o professor é um ser humano e a sua atuação recebe influência direta de sua subjetividade. Por isso, parece impossível se pensar numa relação afetiva e harmoniosa entre professor e aluno se o professor não cuida dele mesmo. Tardif e Lessard (2007) denominam o trabalho do docente como um trabalho “investido” em que ele mesmo é um instrumento de trabalho, engajado como pessoa, e sua personalidade influencia as interações com os alunos.

O nosso estudo revelou que os professores se percebem como educadores e gostam de cuidar do aluno. No entanto, esse seu compromisso esbarra na dificuldade que eles têm de reconhecer e dominar os afetos negativos que emergem na convivência com seus alunos. Vimos que o docente suplica por respeito, e muitos deles têm dificuldade de manter uma relação de autoridade em sala de aula. Todos acreditam que o diálogo é uma grande estratégia para melhorar o vínculo com os discentes, entretanto, descobrimos que muitos docentes não compreendem a diferença entre rigor e rigidez. Eles passam a ser considerados “chatos” por alguns alunos, acreditando que, com tal postura de cobrança sem negociações, estariam agindo de maneira rigorosa, e, no entanto, estão agindo de forma autoritária e rígida, fato que demonstra a falta de competência para resolver problemas referentes à dinâmica da sala de aula.

Quando indagamos sobre a necessidade de uma relação de afeto com seus alunos, todos afirmaram ser importante. No entanto, muitos têm receio de que possam perder o controle da sala. Nesse sentido, fica evidente que muitos professores ainda não sabem como a sua autoridade pode ser exercida com os alunos sem deixarem de ser afetuosos.

Outro fato relevante foi identificar que, muitas vezes, apesar dos professores considerarem os alunos imaturos, esperavam que eles, os alunos, fossem os adultos da relação. Assim, quando perguntamos sobre como a afetividade se manifesta, muitos professores tinham expectativas de que os alunos os tratassem com afetividade, para que então eles pudessem também agir da mesma forma.

Tal realidade sinaliza um pedido de “socorro”, pois mesmo os professores afirmando ser importante manter uma relação de afetividade, esses profissionais solicitam um acolhimento para que então eles possam estreitar os vínculos, promovendo uma relação de confiança, respeito e amorosidade. Apesar de sabermos que o professor não é o único responsável pela relação com seus alunos, nos inquieta saber das limitações que eles vivenciam para manter uma boa relação. Essa fragilização nos confirma a urgência de que esses mestres sejam cuidados, que eles queiram e possam experimentar novos aprendizados sob a dimensão relacional e reconhecer a importância das emoções no processo educativo.

A partir dos resultados alcançados, pode-se conceber a dimensão relacional como um tema imprescindível a ser tratado na formação do professor. Na nossa experiência como educadora, sempre ouvimos da equipe técnica da escola que o maior problema era a indisciplina. A ocorrência de comportamentos indesejáveis dos alunos sempre gerou desequilíbrio e foi motivo de preocupação em qualquer instituição de ensino.

Sem dúvida, o tema da indisciplina não é de inteira responsabilidade do professor, mas o que costuma acontecer é um repasse ou transferência de responsabilidade, em que cada parte atribui ao outro o problema. Entendemos que a família, os alunos e a equipe técnica deveriam ser parceiros para a resolução desse problema. Contudo, os caminhos e as mudanças para olhar essa questão exigem, em primeiro lugar, um propósito do professor de cuidar da dimensão interativa, já que é no interior da sala de aula que muitas coisas acontecem. Mesmo sabendo que a autonomia do professor é parcial, a solução da questão depende também da intenção e da consciência do docente de que, para iniciar o processo pedagógico, a sua tarefa primeira é cuidar da comunicação e formação dos vínculos com seus alunos.

Como vimos na nossa pesquisa, o professor tem interesse em ser afetuoso, e acredita que tal postura contribui para a resolução de eventuais conflitos com os alunos. No entanto, a maioria deles demonstrou não saber estabelecer um vínculo saudável com os alunos considerados indisciplinados.

Uma descoberta importante da pesquisa foi perceber que o turno integral de trabalho que cumprem os professores pesquisados foi apontado pelos mesmos como um fator que contribui para a aproximação com os alunos e que poderá gerar uma relação de afetividade. Os professores registraram que as manifestações de afetividade podem contribuir para uma relação mais positiva e harmoniosa. A maioria dos docentes acreditam que se pode aprender a ser afetuoso; entretanto, eles afirmaram não ser essa uma tarefa fácil. Consideram que um processo de formação em serviço a respeito do tema, em que os professores tenham interesse, poderá contribuir. Inclusive, relataram que os Encontros Formativos foram importantes, pois favoreceram momentos de “desabafos” e trocas de experiências, gerando novas estratégias para melhor se relacionar com os alunos.

Diante de tudo que expusemos no texto, temos a convicção de que, se o professor considerar o seu papel como sendo o de um construtor de uma relação humanizada, sabendo que o seu trabalho não é puramente intelectual, a escola também estará atendendo o seu papel, que consideramos ser o de despertar em toda a comunidade escolar uma conexão com a vida e com o prazer. Tal missão deve ser mediada por um diálogo que favoreça uma consciência política, social e (por que não dizer?) humana, e de transformação da sociedade. E isso só será possível a partir de uma reeducação, em que a afetividade seja vista como algo fundamental no processo educativo, favorecendo e cultivando um ensino vivencial que leve em conta os conhecimentos científicos e também os conhecimentos da história de vida dos sujeitos que fazem parte desse processo; seus interesses, sua cultura, sua forma de se expressar, suas emoções e sentimentos. Essa visão de educação não separa a razão da emoção, o intelecto do sentir.

A proposta é reconhecer o sujeito como um todo, valorizando as dimensões emocionais e racionais, de modo que a consciência, a linguagem, a criatividade, os sonhos, a alegria, a tristeza, as diferenças e tudo mais que faça parte da subjetividade das pessoas, possam vincular-se à aprendizagem de novos conhecimentos e tecnologias.

Nessa linha de pensamento, o docente não poderá vivenciar a sua tarefa de educador apenas como um especialista, ou um técnico, pois seus atributos pessoais influenciam o processo de vinculação com os alunos. Para que esteja conectado com o aluno,

é necessário que esteja conectado consigo e se perceba como humano, com suas singularidades, sem medo de expressar seus afetos. Nesse sentido, falamos de uma vinculação regulada pelo amor, sentimento considerado universalmente como um impulsionador da motivação humana. Como diz o grande educador Paulo Freire (2007), não existe educação sem amor.

Em suma, para que esses profissionais propiciem as condições de desenvolvimento para os educandos, espera-se que ele aprenda a manter relações nutritivas com seus alunos, transformado a sala de aula num lugar de afetividade e de prazer.

É importante frisar que vivenciar uma interação desse nível não pode ser considerada como inadequada. Ser afetuoso não é sinal de fraqueza ou de perda da autoridade, mas sim de uma atitude de coragem de estar presente num ambiente educativo de ação e reflexão que leve em conta os processos cognitivos e afetivos, para que se possa obter uma aprendizagem desejada e significativa.

Sem dúvida, estamos falando de um novo paradigma educacional, e não só de uma realidade da nossa pesquisa. Pouco se tem avançado nesse sentido de dar importância não só ao pensamento, mas também ao sentir. Aprender a cuidar de si e do outro, reconhecendo os seus limites, e aceitando as diferenças de cada um, é um grande desafio para qualquer tipo de relação. Como afirmam Moraes e Torre (2004), viver é aprender a relacionar-se. Toro (2006) nos lembra que a educação ocidental está a serviço de uma economia consumista e descartável, a serviço da conservação de valores alienantes e não de necessidades essenciais para a existência humana. Dessa forma, favorece a um isolamento entre as pessoas e não estimula a intimidade com o outro.

Defendemos então que saber se relacionar é estabelecer um vínculo com base no diálogo, no comprometimento com o outro, numa postura de escuta empática, em que a comunicação acontece de maneira autêntica e amorosa. Em suma, educar com afetividade é levar em conta a ética e os sentimentos de solidariedade e de justiça.

Consideramos que por mais atribulada que seja a vida do docente, sinta-se muitas vezes desmotivado e cheio de responsabilidades escolares, faz-se urgente oferecer-lhes uma formação que prepare esse profissional para lidar com as suas emoções e as de seus alunos, capacitando o professor a ser um facilitador, para melhor gerenciar os conflitos que surgem em sala de aula, com objetivo de aprender a manter relações de afetividade com a turma.

Na verdade, se faz necessário que o professor entre em contato com o tema da afetividade ainda enquanto aluno em sua formação inicial. Seria, portanto, propor uma modificação na estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura com o objetivo de contemplar esse tema, sendo constituído como um elemento que influencia diretamente na interação professor-aluno e consequentemente na aprendizagem e, portanto, importante na formação docente. Nessa linha de pensamento, sentimentos e emoções passam a ter um lugar nas teorias estudadas na academia. Tal afirmação leva em conta que o saber pedagógico não é puramente intelectual, mas, como defendemos no nosso trabalho, faz parte de uma perspectiva em que as dimensões afetivas e cognitivas são inerentes ao ser humano, logo, devem fazer parte do processo educativo.

Para os docentes que vivenciam o processo educativo sem ter recebido formação sobre esse tema no seu curso de graduação, nos fazemos a seguinte reflexão: em que medida um trabalho de formação continuada pode contribuir para abrir espaços de discussão e aprendizagem de novas estratégias na relação professor-aluno em que afetividade esteja presente? Um trabalho que possa favorecer uma relação em que os dois sejam parceiros no processo de aprendizagem, aprendendo juntos de uma forma colaborativa e amorosa?

A experiência com os Encontros Formativos nos fez pensar que o caminho para se chegar à promoção de uma relação harmoniosa passa por um trabalho vivencial que poderia acontecer no próprio locus. Um trabalho que proporcionasse trocas de experiências entre os professores, formadores e equipe técnica. Atividades sistemáticas em que os docentes pudessem se perceber, refletir sobre as suas dificuldades, experimentar novas estratégias e desenvolver competências, para que, assim, eles possam aprender a construir uma relação permanente e diária baseada no diálogo e fundamentada numa consciência reflexiva e humana.

Como foi explicitado durante toda a nossa pesquisa, trabalhar com um grupo de alunos não é uma tarefa fácil. Sabemos que os conflitos continuarão a existir. No entanto, acreditamos que reconhecendo que o sentir e o pensar estão mutuamente envolvidos, o olhar do professor sobre a resolução desses conflitos pode se transformar. A proposta é que o professor convide o seu grupo de alunos a buscar soluções, numa postura dialógica e com a coragem de conhecer o que os afeta, e reconhecer o que afeta aqueles que estão a sua volta.

Sabemos que mudar é difícil, mas é possível. Acreditamos que mudando comportamentos na área afetiva, a sala de aula passa a ser vista com um espaço de encontro, vínculos de amizade, cooperação e respeito. Dessa forma, ensinar e aprender se referem a

conhecer a História, a Matemática, a Linguagem, a Filosofia e outras ciências, e se referem também a conhecer valores norteadores de uma educação que priorize o desenvolvimento de cada sujeito, criando um espaço de reflexões e ações. Não podemos esquecer que a identidade se constitui na interação com o outro, e a história se faz a cada instante.

De fato, a história se faz a cada instante, e essa pesquisa não é conclusiva; muitas questões podem surgir a partir das reflexões contidas nesse trabalho, como, por exemplo, estudar sobre o lugar da afetividade na instituição escolar. A nossa expectativa é a de que as ideias aqui apresentadas possam de alguma forma gerar aprendizado para aqueles que se interessam em contribuir com uma educação transformadora. Tal proposta deve levar em conta o desenvolvimento de pessoas que reconheçam em si a sua amorosidade e queiram construir uma civilização saudável, por assim dizer, criar uma sociedade justa e igualitária.

Finalizando a nossa viagem, queremos ressaltar que estudar a importância da afetividade no contexto escolar é mesmo um grande desafio, mas ao mesmo tempo é como se falássemos sobre o óbvio não dito. É como lembrar que somos seres de relação, somos seres de coração, somos profissionais e pessoas, e como seres humanos que somos, devemos ter compromisso conosco, com o outro e com a sociedade.

VI – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AQUINO, Júlio Groppa. *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. In: _____ (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. In: _____ (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.

ARAÚJO, Ulisses F. *A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores*. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRETO, Maria do Socorro. **Formação e docência: mediação nos processos formativos**. Fortaleza, 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BRASIL. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BINKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAVALCANTE, Ruth. **Educação Biocêntrica: um movimento de desconstrução dialógica**. Fortaleza: Edições CDH, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Myrtes Dias da. *Subjetividade e constituição de professores*. In: GONZÁLES REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo:

Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 191-213.

CURONICE, Chiara; McCULLOCH Patricia. **Psicólogos & Professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares**. Tradução de Cristina Murachco. Bauru: Edusc, 1999.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mário. **A Educação integrada à vida: Analética e Visão Biocêntrica: distinções e convergências**. Pelotas: Edição Independente, 2002.

_____. Afetividade: convergência entre Educação Biocêntrica e a Educação Dialógica de Paulo Freire. **Revista Pensamento Biocêntrico**, edição nº 2, jan/mar 2005. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_02.pdf>. Acesso: 18 nov 2011.

DAMÁSIO, António Rosa. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, Heloysa. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98

ENGUITA, Mariano Fernandes. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? : um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Coleção formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Cultura docente e mudança na prática de ensino*. In: SALES, José Albio et al. (orgs.). **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 151-164.

FLORES, Feliciano Edi Vieira. *Educação Biocêntrica: por uma educação centrada na vida*. In: _____ (org.). **Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 51-64.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Biodança: Identidade e Vivência**. Fortaleza: Edições Instituto Paulo Freire do Ceará, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político-pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIPP, Maria Novaes. *Soluções criativas para o stress*. In: _____ (org.). **O stress do professor**. 2ª edição. São Paulo: Papiros, 2003.

MALAGRIS, Lúcia E. N. *O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress*. In: LIPP, Maria Novaes (org.). **O stress do professor**. 2ª edição. São Paulo: Papiros, 2003. p. 41-53.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigostkiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Santiago: Editorial Psy, 1995.

MEIRA, Marly; PILOTTO, Silvia. **Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Medição, 2010.

MELEIROS, Alexandrina M. A. da Silva. *O stress do professor*. In: LIPP, Maria Novaes (org.). **O stress do professor**. 2ª edição. São Paulo: Papiros, 2003. p. 11-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5ª edição. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é e o que faz**. 8ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas**. Santiago de Compostela, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

_____. *Formação como espaço de aprendizagem docente: reflexões à luz da psicologia sócio-histórica e cultural*. In: SALES, José Albio et al. (orgs.). **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 139-150.

_____; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos teorias e contextos**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Indisciplina escolar: determinantes, consequências e ações**. Brasília: Liber Editora, 2005.

PEREIRA, Oséias Amador. **A aprendizagem docente à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski: contextos, concepções e estratégias**. Fortaleza, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *A indisciplina e o processo educativo:* uma análise da perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julho Groppa (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

_____. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

REINHOLD, Helga H. *O Burnout.* In: LIPP, Maria Novaes (org.). **O stress do professor.** 2ª edição. São Paulo: Papiros, 2003. p. 63-80.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles.* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **A aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

RIVIÈRE, Enrique Pichon. **A teoria do vínculo.** São Paulo: Martins Fontes, 1995

SANTOS, Maria Lúcia Pessoa. **Biodança:** vida e plenitude. Belo Horizonte: Edição da Autora, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (orgs.). **Pesquisa educacional:** quantidade e qualidade. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. *O significado afetivo e cognitivo das ações.* In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 129-151.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SCHETTINI FILHO, Luiz. **Pedagogia da ternura.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUSA, Ana Maria Borges. *Infância e Violência:* o que a escola tem a ver com isso? In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (org.). **Educação Biocêntrica:** aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 103-114.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. *Formação docente e cotidiano escolar*: reflexões sobre a racionalidade político-educacional vigente. In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira et al. (orgs.). **Política e gestão educacional**. Fortaleza: EdUECE, 2008.

SOARES, Dulce Consuelo R. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem**: um encontro D'EUS. Rio de Janeiro: Caravansarai, 2003.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha da profissão**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, Fernanda Vieira. **Subjetividade, história de vida e formação docente**: sentidos do ser professor. Fortaleza, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

TACCA, Maria Carmen. *Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade*. In: GONZÁLES REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 215-239.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

TORO, Rolando. *Inteligência afetiva*. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (org.). **Educação Biocêntrica**: aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 179-186.

TRICOLI, Valquíria A. C. *O papel do professor no manejo do stress do aluno*. In: LIPP, Maria Novaes. **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2003. p. 95-107.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; Org. Michel Cole. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Identificação:

Sexo:

Idade:

Titulação:

Transporte até o trabalho:

Endereço:

1. O que você considera que deve fazer parte das atribuições do professor?
2. O que é afetividade para você?
3. Para você a afetividade é inata ou aprendida? (Caso a resposta seja “inata”) Será se o professor não poderia aprender? Qual é o lugar onde o professor poderia aprender a ser mais afetivo? A formação inicial e contínua tem alguma contribuição a dar nesse sentido?
4. No processo ensino-aprendizagem é necessário que alunos e professor mantenham uma relação de afetividade? Justifique.
5. De acordo com a sua visão, é possível o professor conciliar rigor e afetividade? Justifique a sua resposta.
6. Descreva duas situações que demonstrem afetividade na relação professor-aluno.
7. Em geral, como é a sua relação com os seus alunos? (Caso a resposta seja “boa”) Mesmo assim, você já teve dificuldade alguma vez? (Caso a resposta seja “ruim”) Qual a maior dificuldade que você já teve? Que emoções e sentimentos surgiram nesse momento?

8. Qual seria o papel do aluno na relação professor-aluno?
9. A sua formação inicial trouxe contribuição para o seu trabalho docente na relação professor-aluno? Quais?
10. De que estratégias você se utiliza para se relacionar com os alunos da melhor forma?
11. Como você vê o diálogo na relação professor-aluno?
12. Como você se sente como professor?
13. Como você se define como pessoa? Como é o seu jeito?
14. Você considera que a sua forma de se relacionar com os alunos é muito diferente da sua relação com outras pessoas, ou você acha que consegue agir da mesma forma, de modo geral (amigos, família, colegas de trabalho, Igreja, esportes)?
15. Qual a relação que você estabelece entre a sua pessoa e sua prática profissional?
16. Qual a sua opinião sobre os Encontros Formativos?