

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FAHUD – FACULDADE DE HUMANIDADES E DIREITO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCIA FERNANDA ANTONIO FIORE

**DIMENSÃO EMOCIONAL DA COMPETÊNCIA DOCENTE
E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

São Bernardo do Campo

2011

MARCIA FERNANDA ANTONIO FIORE

**DIMENSÃO EMOCIONAL DA COMPETÊNCIA DOCENTE
E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Norinês Panicacci Bahia

São Bernardo do Campo

2011

F511d FIORE, Marcia Fernanda Antonio

Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de pedagogia / Marcia Fernanda Antonio Fiore. 2011.

164 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

Orientação: Norinês Panicacci Bahia

1. Dimensão emocional. 2. Vínculos afetivos. 3. Processo de aprendizagem. 4. Curso de Pedagogia. I. Título.

CDD 374.012

“Se quisermos que nossos alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento”

Vygotsky

MARCIA FERNANDA ANTONIO FIORE

**DIMENSÃO EMOCIONAL DA COMPETÊNCIA DOCENTE
E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Data de Defesa:

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Marilena Aparecida de Souza Rosalen
UNIFESP – Diadema

Profª Drª _____

Adriana Barroso Azevedo
UMESP – São Bernardo do Campo

Profª Drª _____

Norinês Panicacci Bahia (Orientadora)
UMESP – São Bernardo do Campo

Profª Drª _____

Ao meu marido Eduardo e às minhas filhas Amanda e Marcela por fazerem parte da minha vida e pela compreensão, apoio e paciência dedicados a mim durante esse período.

Aos meus pais Jorge e Maria e à minha avó Arminda, pela participação significativa na trajetória que me fez chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força de trabalho que me proporcionou para a realização desse projeto.

Ao meu marido Eduardo, pelo apoio, companheirismo, amizade e amor presentes em cada momento.

À minha orientadora Professora Dra. Norinês Panicacci Bahia, que com dedicação e carinho me acolheu e me orientou em todas as etapas, com palavras de incentivo e confiança que fizeram toda a diferença.

Ao professor Dr. Elydio dos Santos Neto, por ter me orientado nos primeiros passos da elaboração dessa pesquisa.

Às professoras Dr^a Adriana Barroso Azevedo e Dr^a Marilena Aparecida de Souza Rosalen, pelas valiosas contribuições dadas na Banca de Qualificação.

Aos meus amigos e colegas de trabalho que, direta ou indiretamente, participaram desse projeto, com palavras de carinho e incentivo que me motivaram a seguir em frente.

Aos meus professores, colegas e toda a equipe de apoio do Programa de Mestrado, pelos conhecimentos transmitidos, atenção e momentos compartilhados.

Aos alunos e professoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e pelos depoimentos que permitiram a realização desse trabalho.

RESUMO

Quando uma criança vai para a escola, não vai apenas para aprender, mas também para relacionar-se. Dentro do ambiente escolar, a relação entre professor e aluno ultrapassa o nível acadêmico e permite que ocorra uma proximidade afetiva, sendo esta o fio condutor do conhecimento. Dessa forma, este trabalho buscou verificar se é reconhecida a importância, por parte de professores e alunos de um curso de formação de professores, de se trabalhar a dimensão emocional para que se tornem mais aptos a construir vínculos com seus alunos. Buscou também investigar se existe relação entre estes vínculos afetivos e o processo de aprendizagem dos alunos. Para o alcance dos objetivos propostos no presente estudo foi realizada uma pesquisa de campo exploratória de natureza qualitativa a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com dez sujeitos, sendo cinco professores (pedagogos) e cinco alunos concluintes (6º semestre) do curso de Pedagogia de uma instituição particular localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Para o tratamento dos dados coletados nas entrevistas foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo proposta por Maria Laura P. B. Franco. Os referenciais teóricos foram ancorados em Maria Cândida Moraes (perspectiva histórica dos paradigmas da educação), Terezinha Azerêdo Rios (conceitos de qualidade e competência numa visão dinâmica da competência docente), Lev Vygotsky (desenvolvimento humano a partir das interações sociais), Henri Wallon (relevância da dimensão afetiva no desenvolvimento do indivíduo), Marta Kohl de Oliveira e Teresa Cristina Rego (estudo sobre teoria sociohistórica de Vygotsky), Izabel Galvão e Heloisa Dantas (estudo sobre a psicogênese da pessoa completa de Wallon), Sigmund Freud e Maria Cristina Kupfer (concepções psicanalíticas sobre a relação transferencial), Sérgio Antonio da Silva Leite e Valéria Amorim Arantes (coletânea de textos para discussão sobre a afetividade no cotidiano escolar). A conclusão da pesquisa apontou para o reconhecimento da importância da construção de vínculos entre alunos e professores e do desenvolvimento das habilidades emocionais da competência docente como decisivos para o êxito da aprendizagem. Apesar desse reconhecimento, os sujeitos pesquisados não identificaram em sua formação em Pedagogia, disciplinas que tivessem especificamente contemplado a dimensão emocional da prática docente.

Palavras-chave: Dimensão emocional; Vínculos afetivos; Processo de aprendizagem; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

When a child goes to school, the purpose will not be only learning, but also the social and emotional relations. Inside this school environment, the relationship between teacher and student beyond the academic level allows emotional closeness, which can facilitate the learning process and consequently the knowledge. Thus, this study sought to verify if teachers and students of teachers' training courses are able to recognize the affective ties as a crucial aspect of educational process and the importance to develop it in order to build bonds with their students. It also sought to investigate whether a relationship exists between these emotional bonds and the learning process. To reach the objectives proposed in the present study was conducted a field survey exploratory qualitative in nature with semi-structured interviews with ten individuals: five teachers (educators) and five degree students (6th semester) in Pedagogy in a private institution located in the southern part of São Paulo city. For the treatment of the data collected in the interviews was used the methodology of content analysis proposed by Maria Laura P. B. Franco. Theoretical frameworks were anchored in Maria Cândida Moraes (historical perspective of the paradigms of education), Terezinha Azerêdo Rios (concepts of quality and competence in a dynamic view of teacher competence), Lev Vygotsky (human development from the social interactions), Henri Wallon (relevance of the affective dimension in the development of the individual), Marta Kohl de Oliveira e Cristina Rego (study of Vygotsky's sociohistorical theory), Izabel Galvão and Heloisa Dantas (psychogenesis study on the whole person of Wallon), Sigmund Freud and Maria Cristina Kupfer (psychoanalytic views on the transference relationship), Sérgio Antonio da Silva Leite and Valéria Amorim Arantes (a collection of texts for discussion of affection in school life). The conclusion of the research pointed to the recognition of the importance of building links between students and teachers and the development of emotional competence and skills as being the key to successful learning. Despite this recognition, the individuals surveyed did not identify in their teachers' training course – Pedagogy, disciplines which had contemplated the emotional dimension of teaching practice.

Keywords: Emotional dimension; Affective ties; Learning process; Pedagogy courses.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PARADIGMA TRADICIONAL VERSUS PARADIGMA EMERGENTE DA EDUCAÇÃO.....	16
1.1 O que é paradigma?.....	16
1.2 O cenário do paradigma tradicional.....	20
1.3 A prática docente no paradigma tradicional.....	27
1.4 A crise do paradigma tradicional.....	31
1.5 O surgimento de um novo paradigma educacional.....	36
1.6 A prática docente na nova proposta de educação.....	40
2 RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS E APRENDIZAGEM.....	45
2.1 Conceituação.....	45
2.2 Vygotsky: um olhar sobre a afetividade.....	48
2.3 Wallon e as emoções.....	56
2.4 Os vínculos afetivos na relação professor-aluno.....	62
2.5 Os vínculos afetivos e o processo ensino-aprendizagem.....	67
2.6 A dimensão afetiva na formação de professores.....	70
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE REFLEXIVA.....	76
3.1 Metodologia aplicada à pesquisa de campo.....	76
3.2 Os sujeitos da pesquisa de campo.....	77
3.3 A estruturação das entrevistas.....	78
3.4 Análise dos dados obtidos na pesquisa.....	80
3.4.1 Perfil dos professores entrevistados.....	81
3.4.2 Perfil dos alunos entrevistados.....	83
3.4.3 Análise dos dados obtidos nas entrevistas com professores e alunos.....	84
3.4.4 Comparando o olhar das professoras com o olhar dos alunos.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119
APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	121
APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	123

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....	124
APÊNDICE V – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS.....	144
ANEXO I – APROVAÇÃO COMITÊ UMESP.....	163

INTRODUÇÃO

Hoje estou cursando Mestrado em Educação, mas o meu processo de formação escolar teve início aos 6 anos de idade. Na cidade de Santos onde nasci, ingressei no 1º ano primário no Colégio Cruzeiro do Sul, local em que iniciei a minha alfabetização com a ajuda carinhosa da professora Regina. Eu sempre fui estudiosa e gostava muito de aprender coisas novas e, numa época em que se conquistava Medalha de Honra ao Mérito por bom desempenho, eu me sentia muito orgulhosa com a minha medalha no peito ao final de cada mês.

No ano seguinte, eu e minha família mudamos para São Paulo e os meus estudos continuaram no Grupo Escolar Almirante Barroso, bairro do Jabaquara, onde cursei o 2º e 3º ano do Ensino Primário. Um colégio maior, numa cidade maior, mas que também me proporcionou muitos aprendizados. Eu adorava Matemática e a descoberta das operações sempre me encantou muito. Outra atividade que gostava muito era “Descrição”, realizada a partir de uma gravura que a professora colocava na lousa para escrevermos sobre ela.

De mudança para o bairro de Vila Mariana, fui estudar no Grupo Escolar Lasar Segall, onde cursei o 4º ano primário e ingressei no ginásio do EEPG Álvaro de Souza Lima, localizado no mesmo prédio.

Sou de uma época que para ingressar no ginásio era necessário ser aprovada no exame de admissão, uma espécie de vestibular para passar do primário para o ginásio. No ginásio, muitas novidades, muitas disciplinas, muitos professores e o contato com disciplinas mais específicas, entre elas, Física, Química, Biologia e Inglês.

Ao terminar os quatro anos do ensino ginasial toda a turma foi transferida para o colégio vizinho, Brasília Machado, que era apenas para o ensino do segundo grau, colegial na época, hoje Ensino Médio. Uma época de muitos conhecimentos e momento de fazer a grande escolha: Qual curso seguir? Sempre gostei da área de exatas, então minhas escolhas transitaram pela Física Nuclear, Engenharia Civil e Matemática. Escolha feita: fazer Matemática para ser professora. Mas para dar aula eu achava importante fazer Psicologia para ter uma melhor compreensão dos alunos, seus aspectos afetivos e culturais. Para uma prática docente de melhor qualidade, continuo acreditando, hoje, ser necessária uma análise do contexto

emocional das relações afetivas dos alunos e de como estes se encontram historicamente situados no mundo.

Diante dessas considerações, optei por fazer cursinho pré-vestibular no Anglo e, no meio do ano, prestei vestibular para Psicologia. Ao ser aprovada, resolvi cursar Psicologia na Faculdade São Marcos, mas continuei no cursinho, pois tinha a intenção de entrar numa faculdade pública para estudar Matemática e fazer os dois cursos simultaneamente.

Essa minha opção não vingou, pois no primeiro mês, diante da grande quantidade de textos a serem lidos, optei por seguir somente na Psicologia e fazer carreira nesta área que foi me encantando a cada dia. Fiz Licenciatura Plena e Especialização na área educacional. No meio do caminho, fui fazendo parte de vários cursos e grupos de estudo, tanto na área da Educação quanto da Psicologia, e tive algumas experiências como professora de Educação Infantil.

Alguns anos se passaram e muitos acontecimentos marcaram minha trajetória pessoal, como meu casamento e o nascimento de minhas duas filhas. Nesta fase de minha vida, fiz a escolha de me dedicar à família e acompanhar o crescimento e desenvolvimento de minhas filhas. No período, atuei eventualmente prestando assessoria em escolas de Educação Infantil e pesquisa de mercado mediante estratégia do grupo focal.

Passados dez anos, devido à minha predisposição genética e ao ritmo mais lento de minhas atividades, acabei engordando e fui buscar ajuda em um grupo de emagrecimento, onde consegui emagrecer e fui convidada a fazer parte da equipe. Trabalhei por sete anos como instrutora, ministrando palestras de apoio psicológico e nutricional. Esta experiência me fez conhecer outra área de atuação da Psicologia, pois pude perceber a importância dos aspectos emocionais diante de um processo de emagrecimento. Comecei a me interessar por esta área e fui fazer um curso de Transtornos Alimentares dentro de uma perspectiva psicológica. Em paralelo às palestras, montei meu consultório e resolvi atuar na área clínica, inicialmente com pessoas com distúrbios alimentares e, depois, a todos que buscavam acompanhamento psicológico.

Todas essas experiências foram muito gratificantes e me proporcionaram crescimento pessoal e profissional, mas ainda tinha intenção de dar aulas. Já estava formada há 23 anos e diante da perspectiva de fazer carreira no meio acadêmico, resolvi retomar meus estudos. Iniciei o curso de Especialização em Psicopedagogia

nas Faculdades Metropolitanas Unidas (UNIFMU), escolha feita por me possibilitar lecionar no Ensino Superior e também ampliar minhas possibilidades de atuação em consultório, atividade exercida há nove anos.

O meu Trabalho de Conclusão de Curso, embora na área da Educação, tinha relação com a Psicologia, sendo a temática voltada para uma antiga preocupação: a importância das competências emocionais na formação docente.

Após um ano de ter concluído minha especialização, fui convidada a integrar o corpo docente do curso de Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo, uma instituição com experiência em cursos técnicos, mas que estava iniciando suas atividades no Ensino Superior. Diante desta oportunidade, me inscrevi no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) – Formação de Educadores, com a perspectiva de ampliar meus conhecimentos na área da prática docente e fortalecer a minha carreira de professora universitária.

Devido à necessidade de apresentação de um projeto de pesquisa para ingressar no mestrado, optei por dar continuidade ao meu trabalho de conclusão da especialização e pesquisar mais sobre a importância das habilidades emocionais na formação de educadores para que consigam promover o desenvolvimento do aluno em sua integralidade.

Como profissional da área da Psicologia e da Educação tenho observado frequentemente as implicações das emoções e dos sentimentos para o desenvolvimento humano e, dentro do ambiente educacional, por ser a escola essencialmente humana, tais aspectos também exercem grande influência nas relações professor-aluno.

A escola está em constante mudança e cada vez mais o potencial humano está sendo valorizado, onde novas habilidades e competências passaram a ser contempladas dentro deste meio, levando-se em conta o desenvolvimento social e afetivo das pessoas que o compõem e, desta forma, exigindo-se cada vez mais uma nova atuação do professor.

Hoje, apesar de todas as reflexões já elaboradas, ainda percebemos a nossa escola como reprodutora, voltada para o professor que fala e o aluno que escuta, nos moldes da Educação Bancária tão discutida e criticada por Paulo Freire. Diante das novas exigências dos dias atuais, acredito não ser mais possível deixar a educação caminhar apenas ao lado da razão, das notas de provas e da reprodução do conhecimento pronto e acabado. Ao aluno não basta apenas saber ler e

escrever, ter acesso apenas ao conhecimento formal e às novas tecnologias, ele deve ser também e, principalmente, preparado para enfrentar a vida em sua integralidade. De que maneira a educação poderá mediar este novo diálogo do indivíduo consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza?

O homem é um ser social e político, pertencente a um determinado grupo social, passando pela família, pela escola, trabalho e tantos outros. Ele só se realiza como pessoa a partir de suas relações que podem acontecer em vários níveis e assumir múltiplas formas, ele se relaciona consigo mesmo (nível micro), com o outro (nível meso) e como pertencente a um grupo, uma coletividade (nível macro). A partir desta perspectiva, torna-se relevante considerar a importância de educar o aspecto emocional e não apenas o racional, na busca de um equilíbrio essencial à vida de nossos alunos, para que se estabeleça um nível de troca saudável em suas relações intrapessoais, interpessoais e políticas.

Com base na minha experiência pessoal e profissional, considero de extrema importância promover situações para que o aluno seja preparado para compreender e saber lidar com suas emoções. Mas para que isso aconteça é preciso que o professor também tenha desenvolvido habilidades nesta área, e a minha questão é: Estas habilidades são consideradas na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia? Como são conduzidas nesta etapa do processo formativo?

Acredito que seja preciso ressignificar o conceito de competência docente, passando a incluir uma visão mais humanista à visão apenas acadêmica com que se tem deparado até os dias de hoje. Quando me refiro a uma visão mais humanista, refiro-me à educação dos sentimentos, da criatividade, da intuição, das relações e dos valores humanos para que o educador consiga atuar como um efetivo agente de transformação social, cultural e pessoal.

Ao retomar a minha trajetória no processo de formação da identidade profissional, voltou-me com clareza a lembrança de pessoas queridas, que fizeram parte da minha caminhada e tanto acrescentaram em meu saber. A presença de experiências marcantes vividas tanto no papel de ensinante como de aprendente me faz acreditar, cada vez mais, que o pensar e o sentir estão intimamente ligados. Assim, os vínculos afetivos presentes na relação professor-aluno são capazes de fazer a diferença na relação do sujeito com o aprender.

Diante do panorama apresentado, esse trabalho tem por objetivo verificar se é reconhecida a importância, por parte de professores e alunos, de se trabalhar as

habilidades emocionais na formação dos educadores para que estes se tornem mais aptos a construir vínculos afetivos na sua relação com seus alunos. Busca-se também investigar se existe relação entre estes vínculos afetivos e o processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa delimita-se no âmbito do Ensino Superior e, no interior deste, no campo dos estudos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para o alcance dos objetivos propostos no presente trabalho, foi realizada uma revisão da literatura com a seleção de alguns referenciais teóricos para o aprofundamento das discussões sobre os paradigmas na educação e sobre o tema afetividade. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores e cinco alunos do 6º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular localizada na Região Sul da cidade de São Paulo, com a intenção de verificar as representações que estes professores e alunos têm sobre a importância (ou não) dos aspectos emocionais para a prática docente, para a relação docente-discente e para o processo de aprendizagem e como estas questões são tratadas tanto no curso de Pedagogia, quanto no cotidiano das práticas educativas.

A investigação proposta divide-se em quatro momentos: o CAPÍTULO 1 – PARADIGMA TRADICIONAL VERSUS PARADIGMA EMERGENTE DA EDUCAÇÃO – apresenta uma breve retrospectiva sobre os paradigmas na educação. Sobre esta temática, Maria Cândida Moraes, em seu livro “O paradigma educacional emergente”, discute o paradigma newtoniano-cartesiano e propõe a construção de um novo paradigma para a educação, numa referência à saída da era material para a era relacional.

Ainda sobre esse novo paradigma são utilizados os referenciais teóricos de Marilda Behrens, que oferece uma reflexão sobre os paradigmas da ciência e sua influência na sociedade e na educação; Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre que falam da necessidade de um paradigma educacional que vá além da pedagogia tradicional e Terezinha Azerêdo Rios, que faz referência a uma docência da melhor qualidade, apresentando temas como qualidade, competência e ética, tão necessários ao saber fazer/ser docente.

No CAPÍTULO 2 – RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS E APRENDIZAGEM – encontra-se o aporte teórico sobre os aspectos emocionais e a construção dos vínculos afetivos na relação professor-aluno. Para tanto, são consideradas as contribuições teóricas postuladas por Lev Vygotsky e Henri Wallon sobre emoção e afetividade. Com base em uma perspectiva teórica

fundamentalmente social, a escolha destes dois autores traz para o cenário da educação o tema da afetividade e apresenta um panorama das considerações dos mesmos sobre as complexas relações entre os processos cognitivos e afetivos dos indivíduos.

Vygotsky considera a existência de uma base afetiva permeando as relações que vão se construindo a partir da interação e, desta forma, toda a aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Wallon também traz a relevância de se perceber a dimensão afetiva do indivíduo e trabalhá-la para permitir uma construção cognitiva mais dinâmica e efetiva.

No CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE REFLEXIVA – é apresentado o caminho metodológico da pesquisa, que tem como instrumento para a coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas com dez sujeitos do curso de licenciatura em Pedagogia, sendo cinco professores e cinco alunos do 6º semestre (último) de uma instituição particular da cidade de São Paulo. Para o tratamento dos dados coletados foi utilizada a Metodologia de Análise de Conteúdo (Franco, 2003), com vistas a organizar as discussões e reflexões com base nos objetivos propostos.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS é feita uma retomada sintética das discussões dos capítulos iniciais e apresentadas as reflexões/discussões com base nos resultados encontrados neste estudo.

1 PARADIGMA TRADICIONAL VERSUS PARADIGMA EMERGENTE DA EDUCAÇÃO

“Por que pensar em paradigmas em educação? Por que buscar paradigmas emergentes?” questiona Maria Cândida de Moraes (2002, p. 11) no prefácio de seu livro “O paradigma educacional emergente”, que será utilizado como a principal referência teórica deste capítulo.

Nos últimos tempos, a sociedade tem sofrido muitas e rápidas transformações que incidem com bastante força no cenário educacional. Estamos vivendo um novo momento histórico que exige novos referenciais não só para a forma de conceber a educação, mas também para o agir educacionalmente, aumentando os desafios para tornar a escola uma conquista democrática e efetiva.

Segundo a autora, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão vinculadas a um modelo educacional fundamentado em determinados modelos científicos. “A teoria de aprendizagem que fundamenta sua ação contém as explicações de como crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola” (MORAES, 2002, p. 18).

Essas estruturas determinantes são os paradigmas e, de posse do conhecimento destes, busca-se encaminhar os processos educativos, mas, para tanto, faz-se necessário refletir e entender quais paradigmas são os orientadores, por quê o são, a quem se destinam e em que momento isso acontece.

1.1 O que é paradigma?

Antes de adentrar o assunto das questões paradigmáticas no cenário educacional, é preciso esclarecer o conceito de paradigma que será utilizado neste trabalho. Do ponto de vista da Filosofia, a noção de paradigma pode ser entendida dentro de uma visão platônica ou a partir de Thomas Kuhn, filósofo e historiador da ciência.

No sentido clássico empregado por Platão, “[...] um paradigma é um modelo, um tipo de exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto” (MARCONDES, 2002, p. 14).

De acordo com Plastino (2002), na visão platônica, o conceito de paradigma está associado ao modelo, especialmente modelo eterno e invariável e que pode ser considerado como equivalente ao conceito de ideia. Etimologicamente, ideia vem do grego e significa visão. Neste caso, não se refere apenas à visão que alguém tem de algo, mas do aspecto oferecido pela coisa vista.

O duplo significado pontuado pelo autor possibilita relacionar esse conceito de paradigma com uma visão mais moderna representada por Thomas Kuhn¹ e intimamente relacionada à concepção de evolução das ciências, cuja ênfase está no próprio conhecimento e não na coisa conhecida.

Em seu livro “A estrutura das revoluções científicas”, publicado originalmente em 1962, Thomas Kuhn introduz o termo e traz à tona o uso do conceito de paradigma nos anos 1970-1980, aplicado à história do fazer científico. Na visão kuhniana, o conceito de paradigma associa-se à atividade de busca visando à transformação e a ampliação do conhecimento. Entre algumas definições de paradigma, considera:

[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, oferecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. (KUHN, 1975, p. 13)

Kuhn postula como sentido mais profundo do termo paradigma o de oferecer problemas-exemplo, ou quebra-cabeças, como considera, compartilhados pela comunidade de pesquisadores que está associada ao paradigma, e acrescenta:

Os cientistas resolvem quebra-cabeças modelados de acordo com soluções anteriores, freqüentemente com um recurso mínimo a generalizações simbólicas. (KUHN, 1975, p. 235)

De um lado estão todas as crenças, valores, técnicas, etc. partilhados pelos membros de uma determinada comunidade e, de outro, as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

Ainda segundo Kuhn, a própria ciência possui um mecanismo interno denominado por ele de “revoluções científicas” que garante o relaxamento das limitações existentes, toda vez que o paradigma do qual derivam deixa de funcionar

¹ Thomas Kuhn (1922-1996) – Físico e filósofo norte-americano. Influenciou decisivamente a filosofia da ciência no século XX.

efetivamente. Para o autor, o processo de adoção de um paradigma ocorre como uma "revolução científica", mas após a sua adoção, o trabalho do cientista passa a ser o que chama de "ciência normal" que é dirigida para a articulação das teorias já fornecidas como paradigmas.

Na ausência de um paradigma ou de algum candidato a paradigma, todos os fatos que possivelmente são pertinentes ao desenvolvimento de determinada ciência têm probabilidade de parecerem igualmente relevantes. (KUHN, 1975, p. 37)

Dessa forma, o paradigma para Kuhn (1975, p. 95) é visto cientificamente e se define como teoria ou sistema dominante, por um tempo, numa área científica em particular. O autor afirma, ainda, que a invenção leva à “emergência de novas teorias”, sendo que “O fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras”.

Marcondes (2002), apesar de considerar as diferenças existentes entre as concepções de Platão e Kuhn, reconhece em ambas o caráter exemplar, ou seja, a sua função normativa. O paradigma entendido como exemplar deve apresentar uma solução convincente para resolver os problemas propostos.

Para Edgar Morin² (2002) a definição de paradigma comporta um determinado número de relações lógicas, bem precisas entre conceitos; noções básicas que governam todo o discurso. Ele ainda acrescenta que o paradigma primeiro impõe conceitos soberanos e, entre estes conceitos, relações que podem ser de conjunção, de disjunção, de inclusão, etc., o que não contradiz a ideia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes.

A definição dada por Morin envolve um tipo de relação muito forte que determinaria o curso de todas as teorias. Ele vai mais além que Kuhn quando conceitua paradigma não como uma teoria ou conjunto de teorias, mas, sim, como o próprio princípio de organização das mesmas.

O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação). É ele que privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu. (MORIN, 2002, p. 25)

² Edgar Morin nasceu em 1921. Antropólogo, sociólogo e filósofo francês. No lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, Morin propõe o conceito de complexidade.

Nesse caso, o fato de o paradigma privilegiar algumas relações em detrimento de outras, faz com que este tipo de relação dominadora determine o curso de todas as teorias controladas pelo paradigma. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles, capazes de determinar conceitos, comandar discursos e/ou teorias, e acrescenta:

[...] um paradigma é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império. (MORIN, 1990, p. 85)

Segundo Morin, o ser humano é tanto biológico quanto cultural, porém o paradigma da simplicidade obriga-nos a separar estas duas dimensões (ciências biológicas e ciências humanas) – disjunção. A única possibilidade de unificação é admitir que a dimensão social se reduz a fenômenos biológicos – redução.

Para Kuhn, a partir das chamadas “Revoluções Científicas”, um paradigma é total ou parcialmente substituído por outro quando deixa de responder adequadamente à compreensão da realidade. Os cientistas do início do século XX começaram a se defrontar com evidências que não eram mais inteligíveis através do paradigma da simplicidade proposto por Kuhn. Já não era mais possível entender o universo apenas como ordem.

Nesse sentido, Moraes (2002) concorda com o enfoque relacional dado por Morin ao conceito de paradigma, pois este não só amplia o enfoque excludente de Kuhn, que se refere ao desaparecimento das teorias rivais, incomensuráveis entre si, a partir de um consenso de determinada comunidade científica. Além disso, o reconhecimento da possibilidade de convivência entre teorias rivais possibilita uma ideia mais completa da evolução do conhecimento científico, que, além de crescer em extensão, também se modifica mediante rupturas decorrentes da passagem de uma teoria à outra.

O pensamento complexo proposto por Morin prega que não se pode isolar os objetos uns dos outros. A complexidade pressupõe a integração e o caráter multidimensional de qualquer realidade.

[...] não podemos nunca escapar à incerteza [...] Estamos condenados ao pensamento inseguro, a um pensamento crivado de buracos, um pensamento que não tem nenhum fundamento absoluto de certeza. (MORIN, 1990, p. 100)

O conceito de paradigma utilizado no presente trabalho aponta-se

principalmente na concepção de Morin e também nas discussões de Moraes (2002), que, de forma mais abrangente, busca a compreensão dos limites de qualquer teoria e sua disposição em articular diversas teorias de forma sistêmica, dialógica e transdisciplinar.

1.2 O cenário do paradigma tradicional

De tempos em tempos, as teorias que compõem um determinado modelo em vigor sofrem perturbações decorrentes de novas indagações, cujas explicações se tornam insatisfatórias dentro deste paradigma. Assim, as discussões decorrentes de tal insatisfação com o modelo predominante de explicação surgem para levantar novos fundamentos capazes de solucionar os problemas emergentes. A mudança conceitual ou de visão de mundo decorrente destas discussões caracteriza uma crise de paradigmas e geralmente leva a uma mudança de paradigma.

“O fracasso de regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras” (KUHN, 1975, p. 95). Uma crise paradigmática pode levar a uma revolução científica, numa proliferação de versões de uma mesma teoria. Portanto, a quebra de um paradigma envolve a necessidade de novas teorias para a resolução de problemas.

Nossos sistemas de pensamento não são independentes de nossa história e para Marcondes (2002) a identificação das características do momento em que estamos vivendo, e até mesmo o alcance das mudanças ocorridas, só ficam claros a partir de uma análise retrospectiva, a fim de se considerar o contexto histórico de cada paradigma.

Diante dessa situação, Moraes (2002, p. 32) lança as seguintes questões: “Qual a razão de ser do paradigma tradicional? Qual a origem da atual forma de pensamento, valores e percepções que prevalecem em nossa visão de realidade?”.

Para melhor compreender o cenário desse paradigma tradicional será discutida a origem dos valores associados a esse paradigma, que decorrem de uma associação de várias correntes de pensamento relacionadas a movimentos como a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX.

A visão de mundo que prevalecia na Europa na Idade Média – antes de

1500 – era a orgânica, caracterizada pela interdependência dos fenômenos naturais e espirituais e também pela subordinação das necessidades individuais às coletivas.

Segundo Aranha (2006), na Idade Média predominava uma sociedade relativamente estática, hierarquizada e convencida de que Deus determinara a cada um o seu lugar. Assim, para o homem medieval, a realidade era considerada sagrada por ter sido estabelecida por Deus e dentro deste pensamento denominado teocêntrico, cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo.

Aqueles que refletiam sobre as questões pedagógicas o faziam movidos por outros interesses, considerados mais importantes, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão dos infiéis. A educação surgia como instrumento para um fim maior, a salvação da alma e a vida eterna. Predominava, portanto, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica e finalidade da formação do cristão. (ARANHA, 2006, p. 117)

Outra característica presente nesse período era o autoritarismo na organização social, que teve como consequência a repressão nas inovações de desenvolvimento científico, uma vez que qualquer tentativa de inovação sofria punições severas, inclusive morrer queimado na fogueira.

Na Idade Moderna, segundo Moraes (2002), a visão orgânica de mundo foi substituída pela de mundo-máquina. Neste período marcado pelo antropocentrismo, o homem retoma o seu lugar central e passa a ser o senhor do mundo, podendo transformar a natureza, explorá-la e escravizá-la em seu benefício. Este momento histórico teve como fatores marcantes o Renascimento, o Mercantilismo e o Racionalismo.

O Renascimento desencadeou o movimento conhecido como humanismo, indicando a procura de uma imagem do ser humano e da cultura contrária às concepções predominantemente teológicas do período anterior e ao espírito autoritário delas decorrente. Ao enfatizarem os valores antropocêntricos, propriamente humanos, há um esforço para superação do teocentrismo, desviando o olhar humano do céu para a terra, para as situações do cotidiano, como considera Aranha (2006).

A curiosidade aguçada para a observação direta dos fatos, redobrou o interesse pelo corpo e pela natureza circundante. Nos estudos de medicina ampliaram-se os conhecimentos de anatomia com a prática de dissecação de cadáveres humanos, até então proibidos pela Igreja. O sistema heliocêntrico de Copérnico construiu uma nova imagem de mundo. (ARANHA, 2006, p. 124)

Os séculos XVI e XVII trouxeram mudanças radicais para a natureza da ciência medieval. O surgimento da visão mundo-máquina em substituição da visão aristotélica de mundo como algo animado e vivo é defendida por Francis Bacon³, que descreve a natureza através de modelos matemáticos. Estabelece-se o período denominado de Revolução Científica.

Essa revolução de cunho filosófico e científico recebeu muitas contribuições além de Bacon, influências como Galileu Galilei⁴, René Descartes⁵ e Isaac Newton⁶ foram expressivas no comportamento humano da civilização ocidental.

Cabe aqui destacar que essa Revolução Científica, segundo Moraes (2002), teve seu ponto de partida com Nicolau Copérnico⁷ ao se opor à concepção geocêntrica de Aristóteles e Ptolomeu aceita por mais de mil anos, onde se acreditava que os planetas giravam em círculos ao redor da Terra. Ainda sob influências do pensamento medieval, o astrólogo concluiu que nem o homem nem a Terra eram o centro do mundo e sim o Sol, simbolizando a presença de Deus no Universo – “Luz de Deus”.

Em 1610, Galileu Galilei estuda a queda dos corpos, realizando as primeiras experiências da Física moderna. Sua contribuição foi de grande importância, pois ao reconhecer a relevância das propriedades quantificáveis da matéria (forma, tamanho, número, posição e quantidade de movimento) e relegar ao segundo plano as resultantes das projeções mentais dos indivíduos (cor, cheiro, sabor e som) marcou o nascimento do experiencialismo científico, numa combinação de observação e indução com dedução matemática.

Os estudos de Galilei introduziram a descrição matemática da natureza e a abordagem empírica, que caracterizaram o pensamento científico do século XVII. Com este avanço inicia-se a sistematização do conhecimento científico, estabelecendo-se métodos e regras para a sua construção.

Nessa mesma época, Bacon descrevia um novo método de experimentação,

³ Francis Bacon (1561-1626). Filósofo, cientista, político inglês e criador de um novo sistema de investigação – o empirismo e a lógica indutiva.

⁴ Galileu Galilei (1564-1642). Físico, matemático e astrônomo italiano, destacado como o grande gênio de sua época.

⁵ René Descartes (1596-1650). Filósofo, médico e matemático francês, considerado o fundador da ciência moderna.

⁶ Isaac Newton (1642-1727). Cientista, químico, físico, mecânico e matemático. Durante sua trajetória, ele descobriu várias leis da física, entre elas, a lei da gravidade.

⁷ Nicolau Copérnico (1473-1543). Astrônomo e matemático polaco que desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar.

a “indução científica”, na qual só se confiava nos conhecimentos que pudessem ser comprovados pelas experimentações.

Moraes (2002), apesar de reconhecer que a mentalidade moderna tem sua origem na Astronomia, destaca duas grandes figuras que contribuíram para a mudança de concepção de mundo, de orgânica para máquina: Descartes e Newton.

René Descartes foi considerado o pai do racionalismo moderno, cuja fundamentação filosófica deu sustentação ao aparecimento da ciência moderna do século XVII.

O filósofo postula a separação mente-corpo, afirmando que o homem possui uma substância material e uma pensante e que sendo o corpo desprovido de espírito se torna apenas uma máquina. A visão racionalista baseia-se em uma afirmação lógica, negando, desta forma, a sacralidade e a inviolabilidade como possibilidades de explicação. Como consequência desta nova visão ocorreram também alterações nas relações humanas do ponto de vista social, político e cultural.

Enquanto Bacon se preocupava com o procedimento indutivo, ou seja, recurso de raciocínio que vai do particular para o geral, Descartes começou a trabalhar com o procedimento dedutivo, acreditando na razão como única fonte segura de conhecimento.

Por seu método analítico, Descartes propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica. Para ele, o conhecimento era obtido da indução e da dedução, por meio das quais se tentava construir um conhecimento baseado em sólidos alicerces. (MORAES, 2002, p. 36)

Descartes, ao analisar o processo pelo qual a razão atinge a verdade, usou o recurso da dúvida metódica. A dúvida era o ponto fundamental de seu método, começou duvidando de tudo e só interrompeu a cadeia de dúvidas diante do seu próprio ser que duvida, coloca Aranha (2006). Sua única certeza era a existência de si mesmo como pensador, o que o levou a afirmar: “*Cogito, ergo sum*”, ou melhor: “*Penso, logo existo*”, sendo o pensamento a essência da natureza humana.

Esse filósofo reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que eram duas coisas separadas e fundamentalmente distintas. De um lado, estaria o corpo, o não-pensante, o cérebro, a matéria, os objetos, a técnica, as ciências, o conhecimento objetivo; de outro, a mente, o pensante, o sujeito autor do pensamento, o reflexivo, o intuitivo, o espírito, a razão. Com esta divisão,

reconheceu a superioridade da mente em relação à matéria.

Esse dualismo mente-corpo proposto por Descartes tornou possível o estudo do corpo humano morto, ato impensável nos séculos anteriores, possibilitando avanços da Anatomia e da Fisiologia, além de grandes influências no pensamento ocidental em diversas áreas do conhecimento humano.

A matematização do pensamento humano é considerada a contribuição mais importante de Descartes.

O universo material era uma máquina sem vida e sem espiritualidade. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas exatas. Tudo no universo poderia ser explicado por leis matemáticas e pelo entendimento de suas partes. Esse pensamento passou a orientar a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos naturais até o início do século XX, quando então a teoria da relatividade e a física quântica provocaram mudanças radicais. (MORAES, 2002, p. 37)

Entretanto, foi Isaac Newton que complementou o pensamento de Descartes. Numa síntese das obras de Copérnico, Bacon, Galilei e Descartes, Isaac Newton concebeu o mundo como uma perfeita máquina, completando a explicação matemática da visão mecanicista da natureza, na qual o universo passou a ser considerado como um grande sistema mecânico que funcionava conforme as leis físicas e matemáticas. Com estas descobertas, pressupôs o universo como sendo dominado por leis imutáveis e funcionando sempre da mesma maneira, como se regido por um determinismo universal.

A física newtoniana foi considerada o ponto culminante da Revolução Científica e esta visão da metáfora mundo-máquina deu origem ao mecanicismo como uma das grandes hipóteses universais da Era Moderna.

Essa concepção de determinismo universal, sugere Moraes (2002, p. 39), propiciou um conhecimento utilitário e funcional. A ciência, ao utilizar os raciocínios indutivo e dedutivo, passou a criar leis mediante hipóteses (indução) e destas passou às teorias e depois aos fatos (dedução), ou seja, “[...] para compreender o real, era preciso dominar e transformar o mundo, manipulá-lo pela técnica”.

A aplicação dos conhecimentos técnico-científicos na indústria promoveu a transformação da sociedade e este desenvolvimento tecnológico serviu de base para a Revolução Industrial. Era a transformação do trabalho artesanal pela automatização, onde a força humana foi sendo substituída por novas formas de energia que foi mecanizando os sistemas de produção e modificando o mundo

mediante o processo de industrialização. A técnica produzida pela ciência causou transformações na sociedade que, em contrapartida, contribuiu para a ampliação da própria ciência.

A ciência, as descobertas, a evolução tecnológica impulsionaram o homem moderno a desenvolver uma forte tendência para a visão cartesiana do plano material, sendo a visão divina gradativamente substituída pela visão científica.

Com certeza, todo esse movimento foi positivo ao promover grandes avanços para a ciência e para a tecnologia, mas, por outro lado, direcionar a atenção para tudo que pudesse ser mensurável e quantificável, acarretou consequências negativas como o distanciamento do ser humano de sua sensibilidade, sentimentos e valores.

A partir do empirismo, o conhecimento passa a ser construído pelo sujeito sob a luz da razão e, de acordo com Severino (1993 apud MORAES, 2002, p. 39), “[...] as perspectivas epistemológicas da Idade Moderna apoiavam-se nas ‘luzes’ naturais da razão que, na realidade, só podem ‘iluminar’ o objeto se ele estiver articulado e montado na consciência”.

Surge a partir desse momento o Iluminismo como uma das marcas importantes do século XVIII, corrente filosófica que enfoca o racionalismo radical, no qual só a razão natural conhece. Segundo Aranha (2006), este período é também conhecido como Século das Luzes, onde luzes significam o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo.

Assim, a razão assume como elemento unificador do saber e da ética. Emmanuel Kant (1724-1804), pensador alemão defensor desta corrente, acreditava na não-existência de dois caminhos epistemológicos, sendo o conhecimento um único ato com duas dimensões: teórica e empírica. Por um lado, condena os empiristas, segundo os quais tudo o que conhecemos vem dos sentidos, por outro, não concorda com os racionalistas, para os quais tudo o que pensamos vem de nós.

Para Kant o conhecimento humano é a síntese dos conteúdos particulares advindos da experiência e da estrutura universal da razão (a mesma para todos os indivíduos), relata Aranha (2006).

Com relação às contribuições do movimento iluminista, Ferreira (2008) considera:

O Iluminismo tinha por características reconhecer que o homem necessitava da experiência sensorial – aliás, única fonte do conteúdo empírico – porém, também apregoava a necessidade da razão, de um arcabouço lógico

independente do processo organizacional estabelecido para a coleta dos dados empíricos. Essa característica forjou as bases do positivismo, que adota o método empirista na abordagem dos objetos (FERREIRA, 2008, p. 23)

Ao questionar sobre os aspectos fundamentais do paradigma científico tradicional que influenciaram as ciências sociais emergentes (Psicologia, Psicanálise, Sociologia), Moraes (2002), numa tentativa de síntese, destaca dois aspectos fundamentais: a separação entre conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum e a separação entre natureza e ser humano.

Toda a verdade, segundo esse paradigma, existia fora do indivíduo e dependia do conhecimento exterior captado pelos seus sentidos. A ciência moderna reconhecia o homem como possuidor da natureza e esta como extensão, passiva e passível de ser desmontada para ser observada e relacionada com as leis matemáticas.

O reconhecimento da matemática conduzia o processo de estabelecimento do modelo representativo da estrutura da matéria e trouxe grande influência para o pensamento moderno. De acordo com este modelo era necessário dividir, quantificar e classificar para então buscar a compreensão das coisas separadamente.

O mundo era concebido como uma máquina perfeita que podia ser descrita objetivamente independente do observador humano, uma visão fundamentada no mecanicismo, na separatividade e no determinismo.

O paradigma tradicional baseava-se no conhecimento objetivo que vinha da experimentação e da observação controlada, onde destacava a razão como essência e concebia a racionalidade como meio de atingir a verdade e solucionar os problemas.

Para Boaventura S. dos Santos (1988), em sua obra “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”, o modelo de racionalidade se estendeu às ciências sociais emergentes somente no século XIX, dando origem a um modelo de caráter global, um paradigma totalitário, que admitia verdades internas e negava as formas de conhecimentos considerados como não-científicos, como o senso comum e as chamadas humanidades. Tal característica simbolizava uma ruptura com o paradigma anterior.

Essa nova racionalidade científica passa também a ser aplicada ao estudo da sociedade, a fim de que fossem descobertas as leis desta sociedade, dando origem ao que se chamou de “física social”. Para isso, os fatos sociais foram reduzidos às

limitações do observável e mensurável, os indivíduos foram divididos em classes com regimentos e estruturas de organização.

Um dos obstáculos na tentativa de compatibilização dos fatos sociais com os naturais, segundo Santos (1988), se deu ao fato das ciências sociais não serem objetivas, atrasando, desta forma, o seu desenvolvimento em relação às ciências naturais.

Embora Moraes (2002) questione o paradigma tradicional com sua visão cartesiana de mundo, admite serem suas proposições responsáveis pelo desenvolvimento científico-tecnológico dos dias atuais.

O paradigma cartesiano é um paradigma de separação: separa ser humano e natureza, corpo, alma e emoções, sujeito e objeto, interioridade e exterioridade. A ênfase excessiva no modelo cartesiano levou à fragmentação do modo de pensar e agir de toda uma sociedade, levando à compreensão de que todo e qualquer fenômeno era passível de interpretação e conhecimento se fosse reduzido a pequenas partes.

Moraes (2002) considera que esse reducionismo que decompõe as partes constitutivas, que matematiza a compreensão do universo e ignora os aspectos internos do ser humano, levou-nos a um processo de alienação e fragmentação que tem como consequência a divisão da nossa cultura, a individualização dos valores e a estilos de vida mais patológicos.

Constata-se, ainda, a criação de um mundo limitado nos sentidos, com desconhecimento da complexidade e integralidade do ser humano em todas as suas dimensões. Alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista, marcando fortemente a educação tradicional.

1.3 A prática docente no paradigma tradicional

O pensamento newtoniano-cartesiano presente no paradigma tradicional esteve vigente no Brasil nos últimos quinhentos anos. Na área educacional, a prática pedagógica observada aponta para a reprodução do conhecimento em massa, para uma visão mecanicista da aprendizagem.

Dentro desse modelo, segundo Moraes (2002), a escola está submetida a um

controle rígido, autoritário e sob influência do universo estável e mecanicista de Newton, das regras metodológicas de Descartes e da visão fechada e mensurável de um universo concebido dentro de uma linearidade.

O conhecimento é fragmentado, dividido em assuntos determinados por um currículo hermético, sem se preocupar com a integração dos aspectos deste conhecimento. Neste contexto, o professor é a figura central, o único responsável pela transmissão do conhecimento e que vê os alunos como telas em branco, seres subservientes e castrados em sua expressão criativa.

De acordo com Paulo Freire, essa concepção de educação em que o educador é aquele que despeja o conteúdo e, os educandos, os que passivamente, recebem, memorizam e reproduzem é denominada por ele de “bancária”.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p. 66)

Com isso, a educação se torna um ato de simplesmente depositar, transmitir valores e conhecimentos, minimizando e até mesmo anulando o poder criador dos educandos. A transmissão de informações, muitas vezes, sem nenhum significado para o aluno, privilegia apenas o ensinar e não o aprender, retirando do aluno o seu direito de refletir, argumentar e questionar.

Essa visão paradigmática acompanha a Revolução Industrial e a abordagem técnica na educação nas décadas de 1960 e 1970 com ênfase no processo de produção capitalista.

A escola enfatiza a transmissão dos conhecimentos, onde conteúdo e produto são mais importantes do que o processo de construção do conhecimento. O importante é o ensinar e, para isso, as aulas são expositivas, privilegiando a prática de exercícios de fixação, cópia e leitura para a memorização e reprodução do conhecimento adquirido, sendo estas resultantes de um ensino descontextualizado e pouco interativo numa visão fragmentada dos conhecimentos e da realidade.

Para caracterizar esse cenário educacional, Moraes (2002) faz menção à disposição física dos alunos, dispostos em carteiras enfileiradas e divididos por faixa etária. As avaliações são feitas através de provas, onde se privilegiam as respostas prontas e precisas desenvolvidas por “decoreba” e dão ênfase à obediência e

submissão como valores a serem cultivados. Tal prática tem por objetivo classificar os alunos numa escala de valores, em função de sua capacidade de reprodução do conhecimento, retirando-lhes o direito de questionar, argumentar e refletir.

Os alunos têm por objetivo conseguir boas notas e conseguir seus diplomas, símbolo de consagração do seu ciclo de estudos, o produto final, o que realmente importa. Numa tradução da visão empirista, o conhecimento vem do mundo do objeto e é ele que determina o sujeito.

Nesse contexto, Ferreira (2008) resgata a figura do aluno como indivíduo receptivo e extremamente passivo, num ambiente onde não tem lugar o questionamento da aprendizagem. O processo de assimilação dos conteúdos se dá através da memorização, das definições e conceitos. O papel do aluno consiste em copiar e imitar, sendo valorizado aquele que melhor consegue assimilar de forma automática e sem variações o conteúdo passado pelo professor.

O pressuposto de que a cópia e a imitação levam o aluno a assimilar o conteúdo permitiu ao professor um domínio total do processo educativo em sala de aula. Numa relação vertical, o aluno é um indivíduo submisso, obediente e resignado. Os alunos que apresentam esse comportamento são premiados. (BEHRENS, 2010, p. 42-43)

Por volta dos anos de 1970, a proposição da ciência com base no pensamento newtoniano-cartesiano tem forte influência no paradigma tecnicista, abordado por Moraes (2002) como uma outra corrente proveniente do pensamento positivista e influenciada pela psicologia behaviorista, onde professor e aluno são elementos secundários, apenas executores de um processo criado por especialistas preocupados com a objetividade e a imparcialidade da ação educacional. De acordo com Behrens (2010), o elemento principal desta abordagem é a organização racional dos meios em que o planejamento e o controle asseguram a produtividade do processo.

A autora faz considerações sobre a cisão entre corpo e mente como fator relevante para uma proposta de educação fragmentada, um sistema fechado e compartimentalizado. Menciona também o advento da Revolução Industrial, que exige um ensino de abordagem mais técnica, a técnica pela técnica. O sistema capitalista exige uma escola que treine seus alunos, que promova uma formação mais produtiva, transpondo a forma de funcionamento da fábrica para o âmbito educacional.

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global. (MIZUKAMI, 1986 apud BEHRENS, 2010)

A influência do behaviorismo é percebida através do condicionamento arbitrário, na programação do ensino para a obtenção do produto final. Segundo Behrens (2010), a prática pedagógica caracteriza-se pela utilização de sistemas instrucionais para a transmissão e reprodução do conhecimento, o professor como planejador torna-se um engenheiro comportamental.

Ainda na visão comportamentalista, o aluno apresenta-se como um espectador passivo que tem que seguir à risca os manuais e as instruções, um sujeito frente aos estímulos e aos reforços indispensáveis para o seu aprendizado, privado de sua criticidade e de quem é exigido respostas prontas e corretas.

O ensino repetitivo e mecânico reforçado pela prática repetitiva de exercícios possibilitam identificar semelhanças entre a metodologia empregada na prática tecnicista e o modelo tradicional. A metodologia na tendência mecanicista caracteriza-se pela modelagem e reforçamento do comportamento, as respostas certas são enfatizadas e os erros punidos com rigor.

Sobre a metodologia tecnicista Ferreira (2008) coloca:

A instrução programada e a prática de exercícios mecânicos são ferramentas das quais os professores lançam mão para sustentar todo o processo metodológico proposto por esse modelo. Por outro lado, o aluno é estimulado por esse processo, à medida que premiações vão sendo-lhe conferidas quando as respostas dadas estão corretas. A ênfase, portanto, como pode ser verificada, repousa no reprodutivismo substanciado por respostas certeiras. (FERREIRA, 2008, p. 33)

O grande salto da escola tecnicista, aponta Behrens (2010), é o planejamento de atividades do qual fazem parte os objetivos, conteúdo, procedimentos, recursos e avaliação que, se por um lado alicerça uma prática educativa com mais qualidade no processo, por outro, recebe críticas por planejar um instrumento de controle do trabalho tanto do professor, quanto do aluno.

O processo avaliativo no modelo tecnicista, portanto, tem a sua preocupação voltada para o produto e visa saber se o aluno conseguiu ou não atingir os objetivos propostos inicialmente no planejamento.

Behrens (2010) relata, ainda, que essa avaliação se constitui de dois momentos distintos: o pré-teste e o pós-teste. Primeiro é feita uma avaliação prévia

dos alunos com o objetivo de saber se estes atendem aos pré-requisitos básicos elencados como necessários para alcançar os objetivos. E, o segundo momento do processo, o pós-teste, visa avaliar os alunos para saber se atingiram ou não os objetivos instrucionais ou operacionais propostos.

Moraes (2002) refere-se à busca da racionalização e da produtividade de um modelo empresarial capitalista como característica da escola tecnicista, onde a ênfase no produto remete à reprodutividade inerente em seu processo avaliativo e considera o “erro” como elemento de punição e controle do sistema.

A autora critica o modelo tradicional por este ser fragmentado e autoritário e entender o ser humano e o sistema educacional como máquinas controladas por estímulos externos. Acredita que é necessário fugir desta pedagogia transmissiva do modelo tecnicista e buscar novas formas de se trabalhar a educação, onde o *feedback* deve partir de dentro do sujeito e de suas relações e não emergir do controle externo a estes.

Ao considerar esse modelo avaliativo e a valorização da competência técnica como resultantes das demandas da sociedade moderna, Behrens (2010) acredita que a melhor saída seja reorientar a técnica para buscar uma melhor qualidade de vida para a humanidade, e acrescenta:

O desafio que se impõe é aliar a competência técnica à competência política. Pois o desenvolvimento tecnológico tem afetado profundamente os valores humanos e tem impulsionado a destruição de valores de sobrevivência sadia no planeta, como a solidariedade, a paz, a justiça e o amor. (BEHRENS, 2010, p. 52)

1.4 A crise do paradigma tradicional

Antes de falar sobre a crise do paradigma dominante, cabe conceituar o que é crise. Sim, estamos num momento de crise e como tal é um momento que por sua singularidade deve ser aproveitado para refletir sobre o que não nos atende mais, no caso em questão, o sistema educacional proposto pelo modelo newtoniano-cartesiano.

À medida que o século avança, sucessivas descobertas científicas vão revelando um mundo completamente diferente do universo mecanicista proposto pela educação tradicional. O determinismo mecanicista da ciência moderna, dentro do paradigma dominante que rege a construção do conhecimento, torna-se cada vez

mais insuficiente devido às novas descobertas e teorias científicas desenvolvidas nas mais diversas áreas.

Nesse momento de crise e ruptura de paradigmas em que estamos vivendo, cabe lembrar que a ideia de crise aponta para duas perspectivas: a de perigo e a de oportunidade.

Segundo Boff (1983), a crise é um fenômeno que pertence a tudo que é orgânico, sendo, portanto, necessária e inevitável a todo processo de vida. Caracteriza-se por rupturas e novas retomadas. Uma das raízes etimológicas da palavra “crise” é a palavra sânscrita *KRI* que significa limpar, separar, depurar, desembaraçar e purificar. Crise designa chance de purificação, de depuração do que vale e do que não vale. No campo social, a crise é superada quando uma decisão eficaz abre o caminho da solução. É um momento crítico de cisão, em que a sociedade questiona a insuficiência das respostas e que se dá no processo de passagem de um mundo para outro na busca de um discernimento que possibilite a distinção entre o que é válido do que é superado.

A partir do século XIX, a visão mecanicista de mundo decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano começou a perder o seu poder de influência como modelo dominante, dando início à ruptura entre o mundo moderno e contemporâneo. Moraes (2002) faz referência à ruptura de um paradigma quando o referencial em questão não é suficiente para solucionar os problemas mais prementes da humanidade.

Santos (1988) destaca quatro condições teóricas que contribuíram para a crise do paradigma dominante: a Teoria da Relatividade de Einstein; a Mecânica Quântica; o questionamento do rigorismo matemático e o avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, química e biologia na segunda metade do século XX.

Uma nova leitura de mundo e um novo posicionamento diante dele e da vida se fazem necessários a partir da Teoria da Relatividade, dos novos fatos da Física Quântica e em suas implicações na filosofia da ciência.

De acordo com Moraes (2002), foi Einstein, em 1905, quem primeiro investiu contra o paradigma da ciência moderna. Em sua Teoria da Relatividade os tradicionais conceitos absolutos de espaço e tempo são contestados. Behrens (2010) coloca que Einstein mostrou que massa e energia são termos permutáveis e indissociáveis, não havendo espaço e tempo absolutos e sim relativos.

A relatividade do tempo passa então a ser uma das características dessa

nova teoria e o mundo passa a ser entendido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança. Não há espaço nem tempo absolutos, mas, sim, medidas de distância e tempo relativas, ou seja, que dependem do movimento do observador.

A partir do pensamento de Einstein sobre a relatividade e a simultaneidade, ocorre um abalo nas ideias de Newton sobre a questão do tempo e do espaço absoluto. Ao afirmar que a simultaneidade de acontecimentos distantes pode ser apenas definida, mas não verificada, Einstein relativizou as leis newtonianas no que se refere ao campo da astrofísica, afastando-se dos velhos conceitos propostos no paradigma dominante.

Na visão de Santos (1988) o ponto-chave aqui repousa na divisão feita pelo cientista entre simultaneidade de eventos no mesmo local e simultaneidade de eventos em locais diferentes (à distância). A partir desta ideia, as concepções até então admitidas de espaço e tempo seriam revolucionadas.

A Física Quântica também traz contribuições para a construção do novo paradigma no que diz respeito à nova visão de mundo, de homem e de educação – nesta, o universo é uma totalidade indivisa em holomovimentos. Capra (1996 apud BEHRENS, 2010) coloca que para Heisenberg, um dos fundadores da Física Quântica, nesta teia de conexões, o mundo aparece como um complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, sobrepõem-se ou se combinam, determinando a textura do todo, dinâmico e indivisível.

Ainda segundo Capra (1996 apud BEHRENS, 2010), Heisenberg apresenta também o conceito de probabilidade (criticado por Einstein), onde considera que a função da probabilidade combina entre si elementos objetivos, subjetivos e as incertezas. Para o físico, não é possível medir simultaneamente e conhecer a posição e a quantidade de uma partícula e, deste modo, nunca vemos as coisas exatamente como são, denominando este processo como Princípio da Incerteza.

No velho paradigma, as descrições científicas eram objetivas, ou seja, independentes do observador humano e do processo de conhecimento. Na ciência clássica, como coloca Moraes (2002), o pensador era excluído de seu pensar, fato este derrubado pela exploração de novos campos de experiência da Física Quântica. Para Niels Bohr (1995 apud MORAES, 2002) o ato de observação altera a natureza do objeto. No Princípio da Complementaridade estabelecido por Bohr, ele mostra que um objeto pode apresentar dois comportamentos lógicos e distintos,

revelando a existência de dois mundos diferentes regidos por lógicas diferentes.

Ao se reconhecer que existem níveis diferentes de realidade, acredita-se na possibilidade da existência de outras maneiras de se conhecer algo.

Aliada ao princípio da incerteza de Heisenberg e à teoria de Bohr, a Mecânica Quântica demonstra que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, pois o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. Heisenberg aproxima-se de Bohr quando considera que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar e, com isso, a relação sujeito-objeto perde o processo de ruptura.

Para Moraes (2002) tanto a Teoria da Relatividade, quanto a Teoria Quântica, propõem uma visão de mundo como um todo indiviso, onde todas as partes se fundem numa totalidade. Ao lado destas teorias, encontra-se a Teoria das Estruturas Dissipativas de Prigogine, cujas proposições incluem a “probabilidade” e a “irreversibilidade” nas leis da natureza.

Além de pluralista, a teoria de Prigogine nos induz a uma percepção de que, em vez de eternidade, temos a história, no lugar do mecanicismo, temos a interpenetração, a interconexão, a espontaneidade e a auto-organização. Da reversibilidade, passamos para irreversibilidade e evolução. Em vez da “ordem” no universo, temos a “desordem” crescente, a criatividade e o acidente. No lugar da estabilidade e do determinismo, encontramos a instabilidade, as flutuações e as bifurcações, levando-nos a compreender a existência de uma mudança de perspectiva como característica da segunda metade do século XX. (MORAES, 2002, p. 68)

Para Santos (1988) a teoria de Prigogine está relacionada à quebra do modelo de mecanicismo linear do modelo newtoniano. Há, a partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento de um movimento convergente entre ciências naturais e sociais, caracterizado, em grande parte, pela transdisciplinaridade. Os novos paradigmas emergentes abrem caminho para uma comunicação transdisciplinar, diferentemente da fragmentação disciplinar do paradigma clássico.

Morin (1996) comenta que o currículo fragmentado não oferece visão do todo e nem favorece o diálogo entre as disciplinas, dificultando o processo de aprendizagem. O autor não acredita na existência do mundo perfeito concebido por Descartes e Newton. Para ele, esta perfeição não existe e classifica a ciência clássica como limitada, presa a uma realidade determinista mecânica, que considera a subjetividade como fonte de erro, ao mesmo tempo em que exclui o observador e sua observação, separando o mundo dos objetos do mundo dos sujeitos.

Ao retomar à questão da crise enfrentada pelo paradigma dominante, esta pode ser considerada como resultante do avanço dos conhecimentos acima descritos. Cada vez mais surgem críticas ao paradigma clássico, realizadas por autores das mais variadas áreas técnicas e ideológicas.

Com base no significado de purificação atribuído por Boff (1983) ao conceito de crise, Ferreira (2008) questiona se não seria este o momento para procedermos a este processo de purificação. O que poderíamos depurar quando o assunto é educação? Quais valores a educação tem nos passado para nos encontrarmos nesta crise?

Garcia (2002, p. 58) também lança a questão: “Em que medida a chamada ‘crise dos paradigmas’ afeta a educação?”.

A educação é definida pelo autor como o conhecimento ligado à formação do homem, com base em um paradigma, um modelo. Entretanto, no momento em que este paradigma é questionado, a educação fica desorientada.

O momento atual pode ser entendido como de crise para a educação, uma vez que os modelos tradicionais da organização e do currículo escolar não mais atendem às exigências da sociedade atual e também pela insatisfação por parte de professores, alunos, pais e comunidades que acontecem dentro de uma crise mais ampla, a da cultura moderna.

De acordo com Capra (1988 apud BEHRENS, 2010) é uma crise de dimensões planetárias, advinda de um paradigma que permite a fragmentação que leva a uma visão mecanicista de mundo, a qual é composta por blocos de construção elementares.

De volta ao conceito de revoluções científicas que, de acordo com Kuhn provém de causas internas e externas, Behrens (2010) descreve as internas como resultado de desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria ou a busca de explicações alternativas diante da insuficiência de respostas oferecidas pela própria teoria. As causas externas são mudanças na sociedade e na cultura de uma época, substituídas por novas teorias, à medida que as existentes vão perdendo seu valor explicativo.

A metodologia da abordagem tradicional é centrada no professor e tem como prioridade a transmissão de informações, muitas vezes, sem significado algum para o aluno que é visto como uma tábula rasa. A prática escolar dentro do modelo tecnicista não atende aos novos desafios propostos, uma vez que divide o

conhecimento em assuntos e desenvolve as disciplinas de forma fragmentada, reducionista e desvinculadas da prática.

Na abordagem tradicional, o trabalho do professor está limitado às instruções dos manuais e o impossibilita de agir de maneira autônoma diante da proposta pedagógica.

O grande desafio diante da ruptura paradigmática evidenciada é pensar a formação do novo aluno, principalmente no sentido de torná-lo apto a aprender a assimilar e transformar o mundo e não apenas reproduzir o mesmo.

As descobertas baseadas na Teoria da Relatividade, na Física Quântica e na Teoria das Estruturas Dissipativas acabam destruindo os principais conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana, servindo de fundamentação na busca de novos referenciais teóricos que caracterizam o atual modelo da ciência.

Segundo Behrens (2010), cada uma dessas teorias têm em comum a proposta de superação do pensamento mecanicista e a busca de um pensamento sistêmico e contextualizado que enfatiza o todo.

Essa nova leitura de mundo impulsiona para a busca de uma nova maneira de pensar a questão educacional, tendo como referência uma visão de totalidade. Nesta nova proposta paradigmática, a relação entre as partes e o todo só pode ser entendida com base na dinâmica do todo, permitindo uma compreensão do mundo como uma rede de relações.

O paradigma emergente não deve ser apenas um paradigma científico, mas também social, mais preocupado com a qualidade de vida dos seres humanos. Estas novas exigências da sociedade requerem também mudanças na atuação pedagógica que possibilitem mudanças educacionais e transformações na prática docente. Portanto, busca-se um novo paradigma que tenha como propósito repensar inteiramente a prática pedagógica.

1.5 O surgimento de um novo paradigma educacional

No final do século XX, com o advento da Sociedade do Conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações para o paradigma inovador. Cardoso (1995) o denomina de “holístico”, Prigogine e Capra de “sistêmico”; Moraes (2002), Santos (1988) e

Pimentel (1993), “paradigma emergente”. O ponto de encontro entre estes autores, de acordo com Behrens (2010), é a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento.

O paradigma inovador propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, levando à reintegração sujeito-objeto, resultado da contribuição da Física Quântica que explica que o conhecimento decorre de uma relação indissociável entre sujeito (observador), objeto (observável) e processo de observação, provocando mudanças no eixo orientador do ensino, envolvendo o aluno no processo educativo.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo participa da construção do conhecimento e de que todos os organismos são formas de holomovimento, até mesmo o homem com todas as suas faculdades, suas células e seus átomos, e de que matéria e mente são aspectos diferentes e inseparáveis de um mesmo conjunto, podemos reconhecer que o indivíduo participa da construção do conhecimento não apenas com o uso predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, mas também usando as sensações, os sentimentos, as emoções e a intuição para aprender. Nada pode ser fragmentado ou separado. (MORAES, 2002, p. 88)

De acordo com Behrens (2010), o avanço paradigmático na ciência levou a uma nova visão para a educação e para a prática pedagógica. Esta busca da totalidade instiga os professores para um estudo sistemático além da fragmentação, a fim de tornar o aluno sujeito e produtor de seu próprio conhecimento.

O grande desafio que se apresenta a partir desse contexto é a superação do saber fragmentado, dividido nas escolas em disciplinas isoladas como os setores na indústria, resultado da forte influência das exigências da sociedade industrial. Com esta dimensão, o processo educacional foi contaminado pela realidade que se propunha ao desenvolvimento do mercado, formando profissionais com ações competitivas, eficazes, eficientes e produtivas, categorias estas assentadas na razão, não levando em conta a sensação, a intuição, a paixão e o sentimento.

Em resumo, o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação primordialmente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração. (CARDOSO, 1995, p. 31)

Um mundo fragmentado, considera Rios (2008), exige para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, em relação ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades.

Sem desconsiderar os referenciais que caracterizam esse momento histórico, Behrens (2010) acredita ser necessária a avaliação dos pontos positivos e a busca da superação dos flagelos deixados pelo paradigma técnico no processo

educacional. Numa recuperação do todo, a perspectiva de uma visão sistêmica, holística, propõe considerar não somente a razão e a sensação, mas também a intuição, a emoção, a paixão, o amor e o sentimento. Para Cardoso (1995, p. 49), ser holístico compreende “[.] saber respeitar as diferenças, buscando a aproximação das partes no plano da totalidade”. E complementa:

[...] educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetárias das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. (CARDOSO, 1995, p. 53)

Morin (2002) refere-se ao ser humano como uma unidade complexa, multidimensional, ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional e reconhece a necessidade de o conhecimento ser pertinente a este caráter multidimensional.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2002, p. 38)

Moraes e Torre (2004) consideram importante comentar que, para Morin, a complexidade é um conceito que ultrapassa a noção de sistema, pois a existência e a vida vão além do conceito de totalidade sistêmica, incorporando também a sua dinâmica. A complexidade seria, então, este tecido comum que rege os acontecimentos, as ações, as interações e retroações. Assim, não seria apenas um conceito, mas um fator constitutivo da vida, um princípio articulador do novo pensamento e de novas práticas pedagógicas e vivências educacionais.

A natureza não é desordem, passividade, meio amorfo: é uma totalidade complexa. O homem não é uma entidade isolada em relação a essa totalidade complexa: é um sistema aberto, com relação à autonomia/dependência organizadora no seio do ecossistema. (MORIN, 1990, p. 27)

A ecologia é a ciência que estuda as relações entre os seres vivos e o seu meio ambiente, sendo assim, ao associar o pensamento sistêmico com a dimensão ecológica no sentido de trabalhar com a ecossistemologia descrita por Morin (1990), Moraes e Torre (2004) estariam reforçando e reconhecendo a existência de um dinamismo intrínseco entre as diferentes dimensões do ser, da existência e da vida.

O pensamento ecológico é, portanto, relacional, aberto e traz consigo a idéia de movimento, de fluxo energético contínuo, de propriedades globais, de processos auto-reguladores, auto-organizadores, que sinalizam a existência de um dinamismo intrínseco que traduz a natureza cíclica e fluida desses processos. (MORAES; TORRE, 2004, p. 39)

O paradigma educacional ecossistêmico é constituído pelas dimensões construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente, um novo modo de pensar que propõe uma ecologia libertadora de ideias, de pensamentos e do coração. De acordo com Moraes e Torre (2004, p. 48), este paradigma reconhece a importância do diálogo entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento. “Conhecer não é, portanto, apenas uma operação mental, mas é toda uma ativação de pensamentos, sentimentos, raciocínios que tem por base as emoções e sentimentos vividos em determinadas circunstâncias”.

Em consequência, segundo Morin (2002), a educação deve promover a inteligência geral que se refere ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Para Moraes (2002) a pedagogia atual deve ir mais além da mera transmissão e reprodução de informações, exigindo a criação de uma linguagem própria a partir da capacidade de construir e reconstruir conhecimento, ou seja, o desenvolvimento da autonomia.

O papel do educador-educando é garantir o movimento, o fluxo de energia, a riqueza do processo – o que significa a manutenção de um diálogo permanente, de acordo com o que acontece em cada momento –, propor situações-problema, desafios, desencadeador de reflexões, esclarecedor de conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido, de tal modo que as intervenções sejam adequadas ao estilo do aluno, a suas condições intelectuais e emocionais e à situação contextual. (MORAES, 2002, p.152)

Para tanto, é preciso repensar a escola, o currículo, as metodologias, os ambientes de aprendizagem e a formação de professores necessária para esta atuação sistêmica, incluindo estratégias que cultivem a imaginação, a criatividade, a espontaneidade, a iniciativa, a curiosidade, o respeito às diferenças, a cooperação e o compartilhamento, para a aceitação de si mesmo e dos outros, que segundo Moraes (2002, p. 166), “[...] demandaria mudanças radicais na estrutura do atual sistema educacional”.

Para Rios (2008, p. 61) a ampliação da ideia de conteúdos deve englobar comportamentos e atitudes, afastando-se de uma concepção de ensino marcada

pela valorização atrofiada da razão como forma de construção de conhecimento. Assim, ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos e os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. “Se a educação é um processo contínuo de busca de um saber ampliado e aprofundado, de um viver inteiro, é preciso que os indivíduos estejam inteiros nessa busca”.

1.6 A prática docente na nova proposta de educação

Nas últimas décadas do século XX, o ensino tem se apresentado por uma prática pedagógica, em muitos casos, conservadora e tradicional resultante da forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano que propunha uma visão fragmentada do conhecimento.

A dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica ou holística, considera Behrens (2010), é que o homem recupere a visão do todo. Nesta abordagem, o professor tem papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido. A visão sistêmica ou holística busca a superação desta fragmentação numa perspectiva interdisciplinar, num resgate do ser humano em sua totalidade, cabendo ao professor buscar caminhos alternativos para uma ação docente relevante e significativa.

Nas últimas décadas, pedagogos e professores universitários têm se preocupado com a busca de opções metodológicas mais compatíveis com as exigências e necessidades do mundo moderno, bem como do desenvolvimento e da transformação da sociedade. Para que esta busca seja efetiva, os professores precisam visualizar o aluno como um ser pleno e com potencialidades para se desenvolver completamente.

Na concepção do homem como um ser inteiro, cabe ainda citar a existência de dois hemisférios cerebrais com funções diferentes, que estão conectados e interrelacionados. Com isso, dentro de uma visão holística da pessoa, cabe ao processo educativo, considerar o cérebro como um todo.

Convém lembrar aqui a existência de dois hemisférios cerebrais, cada um com funções diferentes; no cérebro direito predominam a intuição, a criatividade, a sinergia, a síntese, a visão global; o cérebro esquerdo é mais racional, analítico, conceitual e por isso mesmo dualista. (WEIL; D'AMBÓSIO; CREMA, 1993, p. 47)

O novo paradigma leva em conta os dois hemisférios cerebrais e que o docente precisa instigar seus alunos para o uso dos dois lados do cérebro. De modo geral, os estudantes são estimulados a utilizar somente o lado esquerdo do cérebro, ou seja, a linguagem, a lógica, a matemática, a racionalidade científica e a memorização, que pode incluir novas informações, mas não instiga novas ideias.

De acordo com Behrens (2010, p. 63), “[...] o cérebro do lado direito, pouco contemplado na prática pedagógica do professor, desenvolve a intuição, a sensibilidade, a criatividade, a estética, o sentimento, e estabelece a conexão, permitindo ver o contexto e avaliar o significado”.

Os professores universitários, a partir da visão holística, deverão ser capazes de buscar a grandeza que se encontra dentro de cada aluno, ser extremamente preocupado com o homem que se pretende formar. Na recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, o docente terá de repensar “para que” e “por que” está formando seus alunos.

Para Cardoso (1995), educar numa visão holística significa:

[...] estimular no aluno o desenvolvimento harmonioso das dimensões da totalidade pessoal: física, intelectual, emocional e espiritual. E este, por sua vez, participa de outros planos de totalidade: o comunitário, o social, o planetário e o cósmico. (CARDOSO, 1995, p. 51)

O professor, nos dias atuais, deve manter-se atualizado e qualificado para enfrentar as novas exigências que são colocadas continuamente no campo educacional. No dia a dia da educação, o docente é desafiado a ser criativo, articulado e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, o novo aluno exige um professor que dialogue com ele, que proponha novas metodologias de ensino e que não estejam preocupadas apenas em vê-los como receptáculos de informações.

Moraes (2002) coloca que quem educa também aprende, e o aprendiz, ao aprender, também educa, numa relação de integração nos mais diferentes níveis de interação entre educador e educando. Estes processos interativos dependem das ações entre educador, educando e meio ambiente, que se traduz em um processo relacional do indivíduo consigo mesmo, com a realidade e com os outros.

A aprendizagem deve ser vista, portanto, como algo construído pelo diálogo que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto. Esta nova proposta de construção do conhecimento requer mudanças nos

papéis desempenhados por professores e alunos na estruturação de ações que possibilitem a construção de caminhos próprios e que busquem autonomia e qualidade no processo educativo.

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Diante destas transformações, faz-se necessário considerar o investimento na qualidade de formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas.

Por essa razão, Rios (2008) tem chamado a atenção para a necessidade de se buscar a construção de um profissional competente, tentando associar a questão da competência à da qualidade.

A articulação dos conceitos de competência e qualidade permite um alargamento da compreensão desses conceitos. A ação competente vai se definir como uma ação de boa qualidade. A qualidade que se revela no trabalho competente aponta para novas dimensões aí presentes. (RIOS, 2008, p. 21)

O foco investigativo da autora é a prática docente e esta defende a ideia de que competência pode ser definida como “saber fazer bem”, qualidade necessária e desejável no espaço da profissão docente. Uma ação docente competente, portanto, de boa qualidade, é uma ação que faz bem, é eficiente, boa e bonita.

[...] as recentes modificações nos sistemas escolares, e, especialmente na área de formação de professores, configuram “uma explosão didática”. Sua re-significação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social do ensinar. (PIMENTA, 1997 apud RIOS, 2008, p. 37)

Nesse cenário do mundo contemporâneo, fala-se em globalização numa tentativa de designar o fenômeno da expansão de interrelações, onde a emergência da pluralidade de modelos e paradigmas apresenta algumas demandas, que segundo Rios (2008), se configuram como desafios:

Um mundo fragmentado exige, para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades; um mundo globalizado requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de distinguir para unir, a percepção clara de diferença e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaridade; num mundo em que se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo, é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e,

no que diz respeito ao ensino, a inapropriação do afeto no espaço pedagógico. (RIOS, 2008, p. 43)

Diante da complexidade do mundo, também se tornam mais complexas as tarefas dos educadores, que têm a necessidade de voltar-se criticamente para a realidade para definir os caminhos do conhecimento, da aprendizagem, em última instância, da construção do ser humano.

Como ser um professor competente neste mundo atual?

Rios (2008), com base nas demandas e desafios colocados anteriormente, considera que, quanto à superação da fragmentação do conhecimento, da comunicação, das relações, uma visão do todo e articulação de saberes e capacidades se fazem necessários.

No que se refere à globalização, a segunda demanda citada, deve-se buscar um trabalho interdisciplinar e coletivo entre as diferenças e especificidades dos saberes e práticas. Neste caso, a interdisciplinaridade é mais do que juntar as disciplinas, mas um diálogo entre as contribuições de cada uma delas, dentro de suas diferenças e especificidades, para atingir um objetivo comum. A autora faz menção a um trabalho de organicidade, numa analogia aos órgãos do corpo que, com suas ações diferenciadas, realizam harmoniosamente uma tarefa, trabalhando em conjunto para um mesmo fim.

Ao se referir à terceira demanda, sobre o embate entre a razão instrumental e o irracionalismo, Rios (2008) propõe a busca de um equilíbrio entre todas as capacidades dos seres humanos. A ampliação de conteúdos não deve se restringir apenas a estes, mas deve englobar também comportamentos e atitudes, como instrumento de construção do conhecimento, e esclarece:

Se a educação é um processo contínuo de busca de um saber ampliado e aprofundado, de um viver inteiro, é preciso que os indivíduos estejam inteiros nessa busca. Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades. (RIOS, 2008, p. 61)

Para Behrens (2010) a visão de globalidade acompanha a metodologia sistêmica que concebe a aprendizagem na busca da qualidade de vida. Nesta concepção de totalidade, a escola precisa promover o desenvolvimento no sentido da integração, a participação do ser com sua inteireza, indiviso, que ao construir o conhecimento use a razão, o sentimento, as emoções, as sensações e a intuição.

Vale lembrar que o homem é, antes de tudo, um ser em evolução e, como tal, necessita desenvolver suas múltiplas inteligências, não apenas cognitivas e motoras, mas acima de tudo, afetivas.

A metodologia proposta nesse paradigma inovador visa estimular a reflexão do aluno, o seu espírito investigativo, oportunizando um relacionamento dialógico com o professor, os colegas, a escola e o ambiente profissional, possibilitando processos de autonomia e liberdade num resgate integral do ser humano.

Paulo Freire (1983) considera a relação dialógica como fundamental na educação, tendo por objetivo promover a ampliação da visão de mundo que só acontece quando esta relação é mediada pelo diálogo. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar.

Na visão freireana, o ser humano é um ser de relações plurais e por isso precisa aprender a conviver, a se relacionar, a interagir, a dialogar com outros seres que irão contribuindo na sua própria constituição de pessoa.

Esse compartilhamento que se estabelece através das relações é que vai constituindo o indivíduo, valorizando-o em todas as suas dimensões: afetivas, cognitivas, biológicas, sociais, dialógicas, etc. Para tanto, exige-se um docente dialógico e democrático, capaz de promover a construção da autonomia moral e intelectual de seus alunos e incentivar a busca constante da produção autônoma de seu conhecimento.

2 RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS E APRENDIZAGEM

A questão da afetividade na prática pedagógica sempre foi alvo de discussões, mas, recentemente, tem sido foco constante de estudos e pesquisas. A análise histórica apresentada no capítulo anterior permite a compreensão dos motivos pelos quais a dimensão afetiva não vinha sendo considerada como central nos processos de constituição humana, embora sua existência nunca tenha sido negada. Somos frutos de concepções dualistas do ser humano, embasadas na tradicional separação newtoniana-cartesiana entre mente/corpo, no caso, razão/emoção.

Durante séculos o paradigma dominante caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção desconsiderada ou relegada para segundo plano. A tentativa de superação desta visão dualista e fragmentada do ser humano tem sido observada por meio de pesquisas recentes que têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano, baseando-se numa concepção unitária e indivisa de homem.

Atualmente, o tema afetividade tem sido reconhecido como fator determinante no processo do desenvolvimento humano, bem como uma condição indispensável no relacionamento aluno – objeto de cohecimento – professor, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

A proposta do presente capítulo é encadear a discussão sobre o conceito de afetividade, bem como as contribuições de Vygotsky e Wallon sobre esta questão e das emoções na relação entre os domínios afetivo e cognitivo do ser humano. Na sequência, serão apresentadas considerações sobre a construção de vínculos afetivos na relação entre professores e alunos e sua influência no processo ensino-aprendizagem. Para finalizar, será discutida a dimensão emocional no processo de formação de professores.

2.1 Conceituação

A dimensão afetiva ou a afetividade é uma das dimensões constituintes do psiquismo humano, mas para se falar em afetividade ou afeto é preciso considerar

primeiramente o seu significado. Tal conceituação se faz necessária, uma vez que na literatura encontram-se os termos emoção e sentimento utilizados, eventualmente, como sinônimos de afeto.

De fato, como considera Araújo (2003), na linguagem do senso comum, os termos sentimento e afetividade são empregados como tendo o mesmo significado, mas do ponto de vista conceitual, existe um razoável consenso entre os estudiosos da temática que apontam as diferenças relacionadas aos seus significados e funções.

Para o neurologista Antonio Damásio (2000) as emoções são processos biologicamente determinados (padrões químicos e neurais) que afetam a operação de muitos circuitos cerebrais e interferem no funcionamento corporal e psíquico dos seres humanos, cuja finalidade é ajudar o organismo a manter a vida. Portanto, alegria, tristeza, ciúmes, raiva, vergonha, culpa e emoções de fundo como calma e tensão atuam como mecanismos biorreguladores para a nossa sobrevivência.

Damásio (2000) acrescenta, ainda, que os sentimentos referem-se à experiência mental de uma emoção. No caso dos seres humanos, seres superiores, a consciência permite que as emoções sejam percebidas e, portanto, conhecidas, na forma de sentimentos.

Quando se fala em emoção, faz-se referência ao domínio das ações em que um animal ou uma pessoa se move. O afeto pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar e também como regulador da ação, exercendo influência na escolha de objetivos específicos e na valorização de determinados elementos e situações por parte do indivíduo.

Davis e Oliveira (1994) justificam que amor, ódio, tristeza, alegria ou medo levam o indivíduo a procurar ou evitar determinadas pessoas ou situações. Fazem referência às manifestações tais como sorrisos, gritos, lágrimas, um olhar e um rosto apáticos, uma boca fechada e sombrancelhas cerradas como indicadores de possíveis sentimentos de uma pessoa, demonstrando o caráter de expressividade e comunicação dos afetos e das emoções. A partir disto, Maturana (2002, p. 26) acrescenta que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça e a torne possível como ato. O que leva à ação é a emoção e não a razão. “Diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações”.

A emoção não se expressa apenas falando, pois para Maturana (2002) é através da dinâmica corporal que se revela o emocionar de cada pessoa. O nosso

cotidiano se compõe do fluir contínuo das emoções, que imbricadas com os sentimentos, as linguagens e os pensamentos interagem constantemente, sendo que a existência humana se realiza na linguagem e no racional a partir do emocional.

Para Araújo (2003) a afetividade pode ser entendida como um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos outros, à vida, à natureza, etc. Juntamente com os valores, as emoções, os sentimentos e a afetividade (como termo genérico) fazem parte da dimensão afetiva dos seres humanos.

Diferente dessa concepção significativa de afetividade, a perspectiva iluminista da razão, onde o racional deve ser lógico e instrumentalizado pela matemática, os sentimentos e as emoções são vistos como algo negativo e, portanto, devem ser controlados. “Um exemplo clássico desse modo de pensar é a afirmação kantiana de que as paixões são a enfermidade da alma” (ARAÚJO, 2003, p. 157, grifo do autor).

Essa relação entre emoções e doenças mentais foi construída no Mundo Antigo, período em que estes movimentos da alma: tristeza, medo, alegria exaltada e libido eram responsáveis pelo afastamento da razão. Ainda no século XIX, explica Kupfer (2003), a patologia era entendida como inerente de quem sofre ou é afetado por estas quatro paixões (*páthos*).

Sentir é, propriamente, a patologia. A consequência dessa formulação no tratamento dos doentes mentais não pode ser outra senão a busca da eliminação das emoções, de suas *páthos*, para torná-lo apático, livre das emoções perniciosas, capazes de envenenar a alma. (KUPFER, 2003, p.37)

Maturana (2002) acredita que todas as ações humanas se fundam nas emoções, nos sentimentos e nos pensamentos que emergem no ser humano, independentemente do espaço operacional em que surgem.

O ser humano é um ser fundamentalmente afetivo e, na concepção de Chabot e Chabot (2005), dentre as competências, as emocionais são, provavelmente, as mais importantes e constituem o cerne do aprendizado.

A palavra “emoção” tem sua origem no verbo latino *emovere*, que significa “pôr em movimento”, “movimentar-se”. É por isso que às vezes dizemos, quando nos emocionamos com algo, que “aquilo mexeu comigo”. Na palavra “emoção” há o termo “moção”, que possui a mesma raiz da palavra “motor”. Podemos, portanto, dizer que nossas emoções são como possantes “motores” que “mexem” conosco, nos movimentam de um modo sensível, tanto interiormente quanto exteriormente. (p. 49)

Outro aspecto a ser considerado é o caráter relacional da afetividade. Tassoni (2006), no decorrer de seus estudos, percebeu que a dimensão afetiva relaciona-se diretamente não só com as reações, mas, também, com as relações entre as pessoas. Para fortalecer a sua colocação, a autora cita:

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (TASSONI, 2006, p. 130-131)

2.2 Vygotsky: um olhar sobre a afetividade

A dimensão social do desenvolvimento humano é um dos aspectos fundamentais associados a Vygotsky, que tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui na relação com o outro social. O autor demonstra interesse pelo surgimento e evolução das funções psicológicas superiores que caracterizam os seres humanos e considera que estas sejam construídas ao longo da história social do homem.

Dentro de uma concepção interacionista, apoia-se na ideia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído a partir de trocas recíprocas, onde um influencia o outro. Para Davis e Oliveira (1994) esta interação acarreta mudanças sobre o indivíduo e, por outro lado, a construção deste conhecimento exige elaboração de sua parte, ou seja, uma ação do homem sobre o mundo.

Lev Seminovitch Vygotsky (1896 – 1934), psicólogo bielo-russo, é um autor que tem despertado grande interesse nas áreas de Psicologia e Educação no Brasil nos últimos anos. A ideia do ser humano como imerso num contexto histórico e a ênfase em seus processos de transformação são temáticas consideradas importantes no mundo contemporâneo. Conforme Oliveira (2001):

O momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo,

tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano. (OLIVEIRA, 2001, p. 14)

A abordagem qualitativa e a interdisciplinaridade proposta em seu objetivo teórico têm forte apelo para o pensamento contemporâneo, considerando que as ciências humanas, especialmente, tendem a buscar formas de integrar o conhecimento acumulado na busca de uma compreensão mais completa.

Em termos contemporâneos, poderia ser considerado um cognitivista, pois um dos aspectos mais difundidos e explorados da abordagem vygotskyana são referentes ao funcionamento cognitivo.

[...] a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos metacognitivos. (OLIVEIRA, 1992, p. 75)

Na verdade, Vygotsky nunca fez uso do termo “cognição”, tendo usado “funções mentais” e “consciência” ao fazer referência aos processos considerados cognitivos, como pensamento, memória, percepção e atenção. Na concepção de Vygotsky (1988a), não há como entender as funções mentais isoladamente, estando estas interrelacionadas com outras funções. Da mesma forma, esta interfuncionalidade também se aplica ao afeto e ao intelecto, pois os processos pelos quais se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas interações e influências mútuas.

Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores. Atividades como pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas posteriormente diferenciam-se das chamadas funções elementares como as ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos.

Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada. Um conceito central em sua concepção é a mediação, processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por este elemento. Ele distinguiu dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos e os signos. O instrumento tem por função regular as ações sobre os objetos externos ao indivíduo, sendo feito ou buscado

especialmente para determinado objetivo e carrega consigo, portanto, a função e o modo de utilização para a qual foi criado durante a história do trabalho coletivo.

Enquanto os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, os signos são orientados para o próprio indivíduo, auxiliando nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e o uso de instrumentos só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1998b, p. 59-60)

Os signos possibilitam o controle interno do comportamento e agem de forma simbólica, denominada representação mental. Assim, diz-se que as interações entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos são mediadas por sistemas simbólicos.

Em paralelo ao sistema simbólico, existe o processo de internalização. É um processo ativo no qual o indivíduo se apropria de formas culturais de comportamento a partir da reconstrução interna de uma operação externa.

Segundo Vygotsky (1998b), o processo de internalização consiste numa série de transformações, inicialmente uma operação que representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, tendo como base as operações com signos. A partir desta reconstrução, ocorre a transformação de um processo interpessoal (entre pessoas) num processo intrapessoal (no interior da pessoa). E, finalmente, ocorre esta transformação como resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Apesar de sua preocupação com os aspectos do funcionamento do pensamento, Vygotsky (1996; 1998b) também questionava o dualismo entre as dimensões afetiva e cognitiva, apresentado pela psicologia tradicional e propunha a unidade entre os processos intelectuais, volitivos e afetivos. Para ele o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, incluindo as inclinações, as necessidades, os interesses, o impulso, o afeto e a emoção. Explicita sua abordagem unificadora entre as duas dimensões (afetiva e cognitiva) ao afirmar que a nossa forma de pensar inclui também nossos sentimentos. Nós não sentimos simplesmente, o sentimento é percebido por nós na forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa e o fato de nomearmos nossos sentimentos, ou seja, se dizemos que desprezamos alguém, faz

com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos.

Para uma melhor compreensão das contribuições de Vygotsky sobre a temática dos sentimentos e das emoções no desenvolvimento humano é necessário considerar que ele examinou com profundidade as teorias já formuladas sobre a questão antes de defender o seu ponto de vista.

Na opinião de Oliveira e Rego (2003) os escritos do autor sobre emoção, apesar de dispersos e incompletos, são de extrema importância e ainda pertinentes nas discussões atuais. Defendia que as teorias das emoções existentes eram extremamente dualistas, ou seja, separavam corpo e mente. Para ele, o dualismo mente-corpo proposto por Descartes afetou a Psicologia de modo geral, no caso da cisão entre afeto e cognição continua até hoje e estas dimensões são entendidas como isoláveis do funcionamento psicológico do homem.

Para Vygotsky (1996) os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e da atividade – ou ação – são interdependentes no homem:

[...] a psique não existe fora do comportamento, assim como este não existe sem aquela, ainda que seja apenas porque se trata do mesmo. [...] o mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós. (VYGOTSKY, 1996, p. 17-18)

Com isso, observa-se, mais uma vez, sua concepção integradora e monista. Assim, a relação com os outros permite a cada indivíduo o reconhecimento do outro e, a partir deste, o conhecimento de si mesmo; da mesma forma o reconhecimento deste outro passa pelo reconhecimento do eu, em uma dinâmica não somente dialética, mas também monista, já que existe identidade e unidade entre estes processos, pois eles acontecem pelo mesmo mecanismo.

Essa visão de Vygotsky acerca da construção e da expressão humana recebeu inspiração de autores, tais como Espinosa, que buscou elaborar uma nova perspectiva que tratasse as relações entre cognição de afeto em oposição ao dualismo de Descartes.

Espinosa (1983)⁸ propunha uma visão monista numa tentativa de compreender o ser psicológico completo, a fim de superar a fragmentação tradicional entre estas duas dimensões. Ele fez considerações em relação à vontade

⁸ Bento Espinosa (1632-1677). Filósofo holandês.

e ao intelecto, reduzindo a diferença entre estas duas dimensões a uma questão de grau. Em sua concepção, vontade e intelecto são uma coisa só e a mesma coisa, pois uma volição (vontade) é apenas uma ideia que, pela riqueza de associações, permaneceu no consciente até passar à ação. Além da vontade, chama a atenção para o papel das necessidades, dos motivos e da personalidade na constituição humana.

Na discussão cognição-afeto Vygotsky considera o pensamento como sendo gerado, em grande medida, pela motivação. As palavras “motivação” e “emoção” têm a mesma origem: *movere* ou “mover” –, implicando, portanto, ação, movimento, atividade. Além da motivação, para Oliveira e Rego (2003), a afetividade humana também se constitui na relação com vários outros componentes psicológicos e intelectuais como memória, pensamento, imaginação, planejamento, conhecimento, linguagem, conceitos, significados, sentidos, percepção e atenção, necessárias para o ser humano emocionar-se.

Observa-se na obra vygotskyana a ausência da tradicional dicotomia entre pensamento e emoção, como também entre estas duas e a dimensão social. Para ele a vida emocional está intimamente ligada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral.

Nos estudos psicológicos fica evidente a importância em se reconhecer a estreita relação existente entre pensamento e afeto e examiná-la a partir da história do indivíduo, isto é, como ocorre a transição das emoções primitivas para as superiores. Dentro desta perspectiva, Vygotsky identifica diferenças qualitativas entre as emoções dos animais e as dos seres humanos, bem como entre as dos adultos e das crianças. “Em sua opinião, seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas que os animais e os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 382).

De acordo com Vygotsky, a estrutura e os processos específicos da vida psíquica devem ser analisados em seus percursos genéticos para que se possa compreender a origem e as transformações ocorridas com as funções psicológicas e os demais fatores do desenvolvimento de um indivíduo. A partir desta concepção Oliveira e Rego (2003) explicitam:

O comportamento e o funcionamento mental humano devem ser estudados em quatro diferentes planos genéticos: o plano da filogênese (relativo à história da espécie humana), o da ontogênese (relacionado à história do indivíduo da espécie, do nascimento à morte), o da sociogênese (relacionado à história de cada grupo cultural) e o da microgênese

(referente à história, relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico; referente também, à configuração única das experiências vividas por cada indivíduo em sua própria história singular). (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 24)

Sobre a dimensão filogenética Vygotsky procura identificar os primórdios do desenvolvimento humano e as principais diferenças entre o homem e os outros animais. Como citado anteriormente, no que se refere à afetividade, pode-se reafirmar a existência de um abismo qualitativo entre as emoções dos animais e a dos humanos. Enquanto as emoções dos animais permanecem presas aos instintos originais, as dos humanos afastam-se de sua origem e evoluem como fenômeno histórico e cultural.

Dessa forma, os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas por dispõem de um funcionamento psicológico essencialmente mediado, operando com base em conceitos construídos culturalmente para representar não só pensamentos, mas também as emoções. “É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 27).

Na ontogênese a ruptura proposta por Vygotsky refere-se à transformação da linha psicológico-natural para a linha psicológico-cultural em decorrência das características do desenvolvimento dos membros da espécie humana. Com isso, tem-se que seres humanos adultos apresentam emoções mais refinadas e evoluídas do que as crianças da mesma espécie.

Oliveira e Rego (2003) afirmam que a qualidade das emoções se modifica na medida em que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos se desenvolvem, sendo que todas as nossas emoções são capazes de progredir nesta evolução sentimental. Inspirado em Espinosa, atribui à razão e ao intelecto a capacidade de controle dos impulsos e das emoções mais primitivas.

Ainda sobre essa questão, Espinosa, em sua “Ética”, opôs-se particularmente à concepção do homem como escravo de seus afetos ou paixões. Enfatizou a capacidade de compreensão da mente numa tentativa de buscar uma forma de o homem assumir o controle de suas paixões, pois a partir do momento que o intelecto tivesse um conhecimento claro e distinto de suas paixões, ele aprenderia gradualmente a controlá-las (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

A ideia do controle do intelecto sobre as emoções, postulada por Espinosa, foi

estendida por Vygotsky para todos os processos psíquicos e, embora considere o poder da razão sobre os impulsos emocionais, não confere a ela o caráter de repressão ou anulação destes. Em sua concepção, o desenvolvimento possibilita que a razão se torne instrumento para elaboração e refinamento das emoções e não a extinção delas.

Ao longo do desenvolvimento, o aprendizado sobre emoções e afetos tem início nas primeiras horas de vida e se estende por toda a existência. Sobre este aspecto, a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos na interação do indivíduo com o meio em que está inserido. Oliveira e Rego (2003) ressaltam que o autor considera que nunca experimentaremos os sentimentos de maneira pura, mas conectados conceitualmente.

Os seres humanos pertencem a diferentes grupos culturais e os processos cognitivos e afetivos são carregados de conceitos, relações e práticas sociais construídos culturalmente. Da mesma forma, as emoções são organizadas, concebidas e nomeadas conforme o meio social em que os indivíduos estão imersos. Neste plano da sociogênese, salientam as autoras, a linguagem tem importante função ao permitir nomear as emoções, ponto de partida para a identificação, compreensão, controle e socialização destas com os demais membros do grupo.

Para uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento afetivo proposto por Vygotsky, é necessário abordar também o plano genético da microgênese em interação com a filogênese, ontogênese e a sociogênese. Esta dimensão microgenética refere-se ao caráter pessoal, singular e subjetivo das emoções, aspecto fundamental na questão da afetividade.

Sobre o plano genético da microgênese Oliveira (1992) complementa:

Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal do pensamento e ação no mundo. [...] Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1992, p. 80)

Esse último plano de desenvolvimento permite que as experiências do indivíduo se tornem diferenciadas dentro de uma mesma cultura, não possibilitando a existência de dois indivíduos que se desenvolvam identicamente no plano psicológico.

Para Vygotsky (1998b) o sujeito não é apenas ativo, mas interativo e ao defender que a construção do conhecimento se constitui a partir das interações do indivíduo com o meio – dimensão interpsicológica – passando, através do processo de internalização, para a dimensão intrapessoal, quando se apropria do conhecimento, cria o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Com base nesse conceito, identificou pelo menos dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. No primeiro identificou as etapas já alcançadas pela criança, o que ela já é capaz de fazer por si mesma, de forma independente (visão retrospectiva). No segundo nível, o potencial, está a capacidade de a criança desempenhar tarefas com a ajuda de algum adulto ou criança mais experiente (visão prospectiva).

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como:

[...] 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 sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998b, p. 112)

Considerando as concepções vygotskianas, o nível de desenvolvimento real pode ser considerado como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizado na escola. Para o autor, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, sendo assim, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

Vygotsky (1998b) enfatiza a aprendizagem como fator de suma importância para que o indivíduo se aproprie dos elementos culturais. Para ele, o significado de aprendizagem envolve interações sociais entre o que aprende e o que ensina, tendo esta interação papel determinante no desenvolvimento do ser humano.

O papel da educação e, conseqüentemente, o da aprendizagem, ganha destaque na teoria de desenvolvimento de Vygotsky. A qualidade das trocas estabelecidas no ambiente escolar interfere não somente nos aspectos intelectuais, mas também nos emocionais e sociais, provocando avanços nos alunos através da interferência do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal.

2.3 Wallon e as emoções

A teoria de Henri Wallon (1879-1962) está pautada numa visão abrangente e global, não fragmentada do desenvolvimento humano. Da mesma forma que Vygotsky, também compartilha da ideia de que emoção e razão estão intrinsecamente ligadas. Enfoca o desenvolvimento em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora e também nas relações que o indivíduo estabelece com o meio em que está inserido. Procura mostrar quais são os vínculos construídos em cada uma das etapas de desenvolvimento e suas implicações com o todo representado pela personalidade.

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo suscetível de ampliações e novidades. (WALLON, 2007, p. 198)

A sua obra apresenta-se como uma psicologia do desenvolvimento da personalidade, compreendida como integração da afetividade, do movimento e da inteligência. Embora em sua teoria da psicogênese da pessoa completa a dimensão afetiva tenha lugar de destaque, o autor considera o ser humano como a síntese destes três aspectos, que se mantêm em constante movimento, ora com o predomínio de um, sem a anulação dos outros, ora com o predomínio de outro.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 15)

Na busca da compreensão do psiquismo humano, Wallon volta sua atenção para a criança, pois, desta forma, segundo ele, teria acesso à gênese dos processos psíquicos. Realiza um estudo que é centrado na criança contextualizada e para ter acesso ao desenvolvimento da criança, utiliza a observação como método investigativo. Esta observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, que permite a compreensão da atitude da criança a partir da compreensão do ambiente em que está inserida.

O fato de estudar a criança não significa que seja um mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira de contribuir para a educação. Assim, a pedagogia oferecerá campo de observação para a psicologia, bem como questões para serem investigadas.

Além de elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano, em que esse é descrito como um processo aberto que requer novas possibilidades a cada nova exigência do meio, Wallon escreveu também sobre suas ideias pedagógicas, apontando contribuições da psicologia à atuação pedagógica e o uso que a pedagogia pode fazer destas ideias, além de se nutrir da experiência pedagógica.

Segundo Wallon (2007), etapas claramente diferenciadas, que se sucedem numa ordem necessária, podem ser identificadas no desenvolvimento humano a partir da observação da criança. Assim, o desenvolvimento da criança aparece descontínuo e marcado por contradições e conflitos, resultado das transformações das relações entre fatores orgânicos e sociais ao longo da vida, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

O desenvolvimento psíquico da criança apresenta as mesmas oposições que se observam em qualquer devir, mas que nesse caso colocam problemas importantes devido a sua amplitude e à diversidade de suas condições. (WALLON, 2007, p. 30)

Observa-se que, em sua psicogênese, em cada um dos estágios de desenvolvimento, a criança estabelece um tipo de interação, tanto com o meio humano, como com o físico. Nestes estágios os aspectos afetivo e cognitivo aparecem constantemente entrelaçados, sendo destacados os conceitos de alternância e predominância funcionais. A alternância entre as formas de atividades e interesses da criança refere-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento.

Wallon vê o desenvolvimento humano como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem uma dominância funcional, a qual é dada pelo predomínio de um tipo de atividade que corresponde aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon (1975) em sua psicogenética são os seguintes:

a) Estágio Impulsivo Emocional (do nascimento ao 1º ano de vida) – Neste

estágio estão presentes dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional. É uma fase de predominância afetiva nas primeiras reações do bebê às pessoas que intermedeiam sua relação com o ambiente, sendo a emoção o instrumento privilegiado em suas atividades de interação com o meio físico. Trata-se de um período em que a emoção torna-se um meio de sobrevivência e comunicação;

- b) Estágio Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos) – Estágio com predomínio da cognição, caracterizado pela investigação e exploração da realidade exterior, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação, ou seja, o interesse da criança volta-se para a exploração do mundo físico. Aquisições como a marcha e a preensão permitem à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O pensamento ainda precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores, justificando o termo “projetivo”;
- c) Estágio do Personalismo (3 a 6 anos) – Como o próprio nome sugere, este estágio está voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade, havendo o predomínio das relações afetivas. A tarefa central é a construção da personalidade e da consciência de si por meio das atividades de oposição (expulsão do outro) e ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro) e imitação;
- d) Estágio Categorical – Este estágio inicia-se por volta dos seis anos de idade e traz importantes avanços no plano da inteligência, com preponderância do aspecto cognitivo. O interesse da criança volta-se para as coisas, para a conquista e conhecimento do mundo exterior, mediante atividades de agrupamento, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração, até chegar ao pensamento categorial; e
- e) Estágio da Puberdade e Adolescência – Neste estágio a crise pubertária rompe a “tranquilidade” afetiva e, devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal, há a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, mediante atividades de confronto, questionamentos pessoais, morais e existenciais. Neste estágio ocorre a retomada do domínio afetivo.

Wallon (2008) afirma que os estágios se sucedem de maneira que momentos predominantemente afetivos sejam sucedidos por momentos predominantemente cognitivos – “predominância funcional”. Usualmente, períodos predominantemente afetivos ocorrem em períodos focados na construção do eu, enquanto estágios com predominância cognitiva estão mais direcionados à construção do real e compreensão do mundo físico. Pode-se também perceber na sucessão dos estágios o conceito de “alternância funcional”, onde afetividade e cognição alternam-se como atividade predominante em determinado estágio.

Dantas (1992) complementa as considerações do autor:

Nos momentos dominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos, naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente do cultural. (DANTAS, 1992, p. 91)

Para Wallon a afetividade constitui em cada estágio um tipo de manifestação afetiva em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais. Pouco a pouco pode observar progressos nas interações da criança com o seu meio próximo. Conclui-se, então, que as expressões da afetividade vão se especializando, tornando cada vez mais fortes as interações sociais.

Os domínios funcionais que compõem o psiquismo humano, segundo a teoria de Wallon, a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa funcionam de maneira integrada, sendo estudados separadamente apenas para fins de descrição.

Conforme apontado por Galvão (2008), são diversas as significações que a psicogenética walloniana atribui ao ato motor, sendo dada ênfase à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento. O movimento é o primeiro recurso de sociabilidade de que o indivíduo se utiliza para se aproximar do outro, e que, devido à sua característica de ser geneticamente social, é de extrema necessidade para sua sobrevivência e de sua espécie. Os seus gritos, suas atitudes e suas gesticulações permitem-lhe chamar a mãe para ajudá-lo, sendo estes seus primeiros gestos de caráter expressivo e dirigidos às pessoas. Mais tarde, o ato motor, vai possibilitar o deslocamento do corpo no tempo e no espaço, oferecendo também a estrutura necessária para que as emoções e sentimentos se expressem por meio de atitudes e mímicas.

O movimento ainda é, de acordo com Mahoney (2004), um importante

recurso para a construção do conhecimento, pois ele proporciona o vigor necessário para se formar e manter uma ideia. A autora ainda complementa que o ato motor é indispensável não só para a construção do conhecimento, mas para a expressão das emoções, sendo inerente à constituição do indivíduo da mesma forma que o cognitivo e a afetividade.

A inteligência assume significado muito específico na obra de Wallon ao estabelecer íntima relação com duas importantes atividades cognitivas humanas: o raciocínio simbólico e a linguagem. A aquisição da linguagem, por exemplo, é um recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois depende de sequências de movimentos imitativos dos sons da língua falada naquela cultura.

A linguagem, ao substituir a coisa, considera Galvão (2008), oferece à representação mental o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si, podendo assim, ser operados no plano mental de forma cada vez mais desvinculados da experiência pessoal e imediata.

O domínio cognitivo oferece funções responsáveis pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações.

Na psicogenética de Henry Wallon a afetividade representa uma dimensão de grande importância, tanto do ponto de vista da construção da pessoa como do conhecimento. Como observado na descrição dos estágios, a dimensão afetiva predomina em vários momentos do desenvolvimento. No estágio inicial é utilizada como meio de sobrevivência e comunicação, já na etapa dos dois aos seis anos a afetividade representa um elemento marcante nas expressões e atitudes, sendo interpretada como afronto pelos adultos na fase de formação da personalidade e construção do “eu”. No entanto, os campos funcionais não devem ser tratados isoladamente, pois dependendo da situação e do estágio em que se está envolvido, um dos campos se destaca, todavia, todos se completam e fazem parte da constituição da pessoa.

Pode-se observar que, em seus estudos, Wallon considera fundamental o papel das emoções e do afeto na formação da vida psíquica, mas ao se falar em afetividade, emoções e sentimentos, faz-se necessária uma distinção entre estes três conceitos, os quais muitas vezes são entendidos como sinônimos.

De acordo com Galvão (2008), Wallon concebe as emoções como estados subjetivos, mas sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração

dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldade na digestão, secura na boca, etc. Além destas variações internas, as emoções podem traduzir-se também em modificações visíveis do exterior, como alterações na mímica facial, na postura e na forma como são executados os gestos. Tais manifestações externas das emoções são responsáveis por sua contagiosidade e consequente potencial mobilizador do meio humano.

O contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado. Decorre de seu poder expressivo, sobre o qual se fundaram as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes intercâmbios e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímicos mais ou menos convencionais. (WALLON, 2007, p. 122)

Além da contagiosidade, as emoções apresentam ainda mais duas propriedades pelas quais agem e alteram o mundo social: a plasticidade (capacidade de refletir no corpo os seus sinais) e a regressividade (capacidade de regredir as atividades do raciocínio).

Almeida e Mahoney (2009) complementam:

As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece-se um antagonismo entre emoção e atividade intelectual; sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras. (ALMEIDA; MAHONEY, 2009, p.17-18)

Os sentimentos, por sua vez, são as representações da afetividade e não apresentam obrigatoriamente as alterações corporais visíveis como as emoções, são reações mais pensadas, de natureza inteiramente psicológica e consciente.

Almeida e Mahoney (2009, p. 18) acrescentam ainda que: “O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias”.

A afetividade é o sistema mais amplo, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoção (origem biológica). Refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio e sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis.

Como dito anteriormente, na sucessão dos estágios alternam-se afetividade e cognição, sendo que a primeira aparece modificada a partir das conquistas obtidas com a predominância cognitiva do estágio anterior. Com isso, no estágio Impulsivo-emocional aparece uma afetividade impulsiva, emocional, que se alimenta do olhar, do contato físico e se expressa por gestos, mímicas e posturas na relação com as pessoas à sua volta. No terceiro estágio, o personalismo, a afetividade retorna à predominância de forma diferenciada, pois a partir do momento que incorporou recursos intelectuais do estágio anterior, ela vem como afetividade simbólica, que se expressa por meio de palavras e ideias. Nesta troca afetiva deixa de ser imprescindível a presença física. No estágio da puberdade e adolescência, devido aos progressos cognitivos adquiridos no estágio anterior, a afetividade torna-se mais racionalizada e os jovens passam a teorizar suas relações afetivas, isto é, seus sentimentos são elaborados mentalmente (GALVÃO, 2008).

Na idade adulta, complementa Almeida e Mahoney (2009):

[...] apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores, assume escolhas em decorrência de seus valores. Há um equilíbrio entre “estar centrado em si” e “estar centrado no outro”. (ALMEIDA; MAHONEY, 2009, p. 19)

Segundo Wallon (2007), não se tem como evitar que as influências afetivas que rodeiam a criança desde bebê tenham ação determinante sobre sua evolução mental. Sendo assim, da mesma forma que as conquistas no plano cognitivo têm impacto sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional sempre terá um impacto sobre a vida intelectual.

2.4 Os vínculos afetivos na relação professor-aluno

Os seres humanos são constituídos não apenas pelo corpo e seus movimentos, pela inteligência e pela linguagem, mas também por afetos e relações, emoções e contatos. Desde o nascimento, as crianças se orientam prioritariamente para o outro numa demonstração da característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos.

A presença do adulto oferece à criança condições de segurança física e emocional que a levam a explorar cada vez mais o ambiente ao seu redor. Por outro

lado, a interação humana envolve também a afetividade, a emoção, como elemento básico. Da mesma forma, Davis e Oliveira (1994) consideram:

[...] é através da interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, como afirma Vygotsky, ou forma a sua personalidade, como defende Freud. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 81-82)

Bowlby (2006) descreve o vínculo afetivo como sendo qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa ter alcance ou manter proximidade com outra. Este tipo de comportamento embora seja mais evidente nos primeiros anos da infância, acompanha o ser humano até o fim da vida.

Dessa maneira, observa-se que a afetividade está sempre presente e sendo exercitada no convívio diário com as pessoas. Tal fato também acontece no contexto escolar, sendo que o processo educativo supõe a presença de dois seres concretos nesta relação: professor e aluno, reunidos em um par singular e submetidos a interações psicológicas recíprocas nas quais a afetividade é capaz de desencadear fatores motivacionais positivos e negativos, possibilitando modificações em ambos.

Na prática pedagógica encontramos professores e alunos frente a frente, podendo surgir atração ou repulsão a partir desta relação. Segundo Marchand (1995, p. 19), as reações sentimentais do professor podem variar em função de cada aluno conforme seu desempenho escolar, seu comportamento e seu caráter. Estas reações influenciam sobre as metodologias, podendo alterá-las de forma favorável ou desfavorável. E considera: “A instrução dada por um mestre apresenta aspectos emotivos e afetivos que lhe conferem um feitiço original e pessoal, variando, por outro lado, com cada uma das crianças que a recebe”.

Conforme considerações do autor, a pedagogia esquece um elemento importante no processo educativo, a qualidade do diálogo que se estabelece entre o educador e o educando na presença destes dois seres colocados em uma dada situação.

O mesmo mestre, frente a todos os seus alunos, não estabelece com cada um deles o mesmo diálogo, que estará impregnado, ora por uma compreensão recíproca ou um acordo perfeito, ora por uma hostilidade surda, sem que ele tenha mostrado dois rostos diferentes. Em um caso, dir-se-á que o professor “atinge” este ou aquele aluno, no outro, que ele não consegue “entrar em contato” com eles. (MARCHAND, 1995, p. 19)

Se for perguntado às pessoas sobre suas lembranças, provavelmente as mais significativas estão relacionadas a vivências afetivas marcantes, de forma positiva

ou negativa. É importante destacar que, ao se falar de uma relação de vinculação, não se deve ater-se apenas às duas pessoas em questão, no caso, professor e aluno, haja vista que se torna necessário que se faça uma retomada das vivências anteriores dos envolvidos para então se entender o motivo para o estabelecimento ou não desta vinculação.

De acordo com a Psicanálise, a questão dos vínculos afetivos está relacionada a uma relação transferencial entre educador e educando. Os estudos psicanalíticos revelam que o ser humano transfere situações vivenciadas anteriormente, bem como demonstra resistências a experiências uma vez reprimidas.

Freud cita pela primeira vez o termo transferência em seu livro “A interpretação dos sonhos”, ao descobrir uma ligação emocional que o paciente desenvolvia com o analista, a qual deu o nome de transferência.

O que são as transferências? São reedições, reproduções das emoções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (FREUD, 1996, p. 111)

Freud se refere à ambivalência da transferência, abrangendo tanto atitudes positivas (de afeição) como negativas (hostis) para com o analista que, via de regra, é colocado no lugar de um dos pais do paciente, de seu pai ou de sua mãe. Assim, a relação do sujeito com as figuras parentais seria revivida na relação com o analista, podendo ser marcada por sentimentos positivos, ternos ou sentimentos negativos, hostis.

Nessa repetição das experiências passadas na relação com o terapeuta, este também estará envolvido, ou seja, as emoções do paciente influenciam o analista que deverá incumbir-se de compreender o que ocorre. A partir do momento em que o terapeuta deixa de ser um simples observador e passa a ser intérprete do fenômeno da transferência, Freud descobre a contratransferência (1969), uma reação do analista provocada pela transferência do paciente. O psicanalista definiu contratransferência como aquilo que surge no médico em resposta à influência que o paciente exerce sobre os seus sentimentos inconscientes.

Para ele transferência e contratransferência são fenômenos que permeiam qualquer relação humana, seja de médico-paciente ou professor-aluno. O professor

também é um sujeito com desejos e não está isento do processo transferencial que ocorre com o aluno. Assim como na relação analítica, na relação entre professor e aluno também existem as emoções que se movem em duas direções: do estudante para a figura de autoridade e a contratransferência do professor para o estudante. Desta forma, um professor pode tornar-se a figura a quem são endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência.

Segundo Kupfer (2010), pode-se concluir que a ênfase dada na obra freudiana à relação entre um professor e um aluno não estava no valor dos conteúdos cognitivos que transitam entre estas duas pessoas e, sim, nas relações afetivas existentes entre eles, sendo foco o campo entre o professor e seu aluno que estabelece as condições para aprender.

Assim, torna-se necessário que o professor saiba construir esse campo, ou seja, sintonizar-se emocionalmente com seus alunos, pois depende muito deste relacionamento, desta empatia, para estabelecer um clima favorável à aprendizagem.

Ainda com base nos pressupostos de Vygotsky, vale considerar o destaque dado por ele ao papel das interações sociais para o desenvolvimento humano. O autor entende o processo de aprendizagem como tendo origem nas interações sociais vivenciadas pela criança, sendo a partir de sua inserção na cultura que ela vai se desenvolvendo, ou seja, vai se apropriando das funções culturais.

Se quisermos que nossos alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. (VYGOTSKY, 2001, p. 121)

É importante também reafirmar a posição de Wallon quanto ao desenvolvimento da afetividade. Para ele a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e as interações humanas e têm em sua base o traço de contagiosidade das emoções, tanto na relação mãe-bebê como nas relações entre membros de grupos adultos.

Tanto Wallon quanto Vygotsky admitem que é através da interação social que o ser humano desenvolve-se, incluindo as interações em sala de aula que, repletas de afetividade, constituem-se manifestações de emoção capazes de exercer grande influência no desenvolvimento do indivíduo. Para ambos, da mesma forma se dá o

processo de formação da personalidade que também necessita da interação e do confronto com os agentes do meio em que está inserido.

Pesquisas recentes na área da Psicologia Educacional desenvolvidas por Tassoni (2000), Silva (2001), Negro (2001) e Colombo (2002) têm demonstrado a presença da afetividade tanto na dinâmica interativa que envolve professor e aluno, como também nas principais decisões de ensino assumidas pelo professor como apresentam Falcin (2003) e Tagliaferro (2003).

Tassoni (2000) realizou sua pesquisa com crianças de seis anos (em média) em três classes de uma escola da rede particular de ensino. Buscou identificar a interpretação dada pelos alunos aos comportamentos de professoras em situações de ensino-aprendizagem apresentadas a eles em várias cenas previamente videogravadas. Os dados coletados foram divididos em duas categorias: posturas e conteúdos verbais. Quanto à postura, os alunos interpretaram proximidade e receptividade como formas de ensinar e criar vínculos, sendo estas as mais valorizadas. No que se refere aos conteúdos verbais, os incentivos tiveram destaque por serem entendidos como maneiras de o professor encorajar os alunos e também apontar caminhos para possíveis soluções de seus problemas e superação de suas dificuldades.

O trabalho realizado por Negro (2001) foi numa classe de quarta série, buscando identificar as dimensões afetivas presentes na relação professor-aluno. Os dados coletados, da mesma forma que Tassoni (2000), foram divididos nas categorias: posturas e conteúdos verbais. Na primeira categoria, observou que os alunos valorizavam mais a proximidade e a receptividade de seus professores; na segunda, foi observada a valorização dos incentivos e elogios entendidos pelos alunos como meios de encorajá-los a superar suas dificuldades, reforçando os dados da pesquisa realizada por Tassoni anteriormente.

Silva (2001) pesquisou a relação entre alunos e professores em uma turma de quinta série nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de observações e entrevistas individuais e coletivas com alunos e professores. No processo de análise dos dados, aparecem indícios de que a mediação feita pelas professoras exerce grande influência na natureza de suas relações com seus alunos.

Colombo (2002) fez seu estudo em classe de pré-escola e os dados coletados em sua pesquisa sugerem que as interações em sala de aula são formadas a partir das várias formas de atuação entre alunos e professores, sendo que as formas de

atuação dos envolvidos se relacionam intimamente com a atuação anterior e determina a atuação seguinte.

Em seus estudos, Falcin (2003) e Tagliaferro (2003) mostram que a afetividade, além de permear a relação professor-aluno, também aparece como elemento importante nas decisões pedagógicas do professor quanto à relação entre o aluno e os conteúdos escolares.

Com base nos dados obtidos nessas pesquisas, observa-se que a interpretação dos alunos sobre o comportamento dos professores tem como foco a dimensão afetiva. Além disso, sugerem que a mediação feita pelos professores tem papel fundamental na relação estabelecida entre os alunos e o seu processo de aprendizagem.

A relação com o outro, através do vínculo afetivo, permite que a criança vá tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Da mesma forma, a relação que caracteriza o ensinar e o aprender também provém dos vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, sendo, portanto, o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança a base inicial de todo processo de aprendizagem.

2.5 Os vínculos afetivos e o processo ensino-aprendizagem

Alguns estudiosos consideram a dimensão afetiva como fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, mas nem sempre ela foi tema das discussões em educação. Embora pesquisas recentes têm apresentado dados que mostram a presença da dimensão afetiva no contexto escolar, tanto nas relações professor-aluno como nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, até recentemente, o aspecto afetivo era desconsiderado e o trabalho pedagógico era tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno.

Na prática diária de sala de aula, observa-se que os aspectos afetivos na relação professor-aluno são fundamentais para que a criança seja bem sucedida em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem.

Ensinar e aprender, conforme declara Fernández (2001), estão imbricados e

portanto, não se pode pensar em um se não considerá-lo em relação com o outro. Entre o ensinante (quem ensina) e o aprendiz (quem aprende) abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender.

Ainda que os objetos ou as máquinas possam chegar a ter uma função ensinante, a pessoa ensinante, com todas as suas características singulares, além de suas qualidades pedagógicas, é prioritária, já que mais importante do que o conteúdo ensinado é certo molde relacional que vai se imprimindo na subjetividade do aprendiz. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 29)

De forma semelhante, para a Psicanálise, o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina, não havendo ensino sem professor, aprender é aprender com alguém.

Freud (1987) em algumas reflexões sobre a psicologia do escolar fala sobre a importância da relação professor-aluno, questionando se o que exerce maior influência sobre o aluno é o conteúdo estudado ou a personalidade do professor. Difícil dizer se o que nos influenciou foi a nossa preocupação pelos conteúdos ensinados ou a personalidade de nossos professores.

Dentro dessa visão psicanalítica, Kupfer (2010) propõe focar na importância deste espaço, deste campo criado pela relação entre professor e aluno, deixando de lado os conteúdos a serem ensinados.

Quantas vezes não ouvimos dizer que alguém optou por ser geógrafo porque teve, no ginásio, um professor que despertou seu gosto por essa matéria! Não era nenhum grande teórico do assunto, tanto que só aquele aluno se interessou pela Geografia. A ideia de transferência mostra que aquele professor em especial foi “investido” pelo desejo daquele aluno. (KUPFER, 2010, p. 92)

A ideia de que o aprendizado tem como fundamento a transferência está cada vez mais presente entre os estudiosos da Psicanálise, podendo-se dizer que, na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo do aluno aferra-se a um elemento particular, que é a pessoa do professor.

Nessa relação pode-se perceber o poder e o desejo, uma vez que a ideia de transferência mostra que um professor em especial foi “investido” pelo desejo de determinado aluno e revestido de uma importância especial, ganhando poder para ser ouvido e exercer influência sobre este aluno, ou seja, o desejo transfere sentido e poder à figura do professor (KUPFER, 2010).

A Psicanálise supõe, então, que a presença de um professor, colocado numa determinada posição, pode ou não propiciar a aprendizagem, dependendo das

emoções existentes no processo transferencial criado na relação professor-aluno.

Em consonância com Fernández (2001) e também com a Psicanálise, para Vygotsky (1998a) todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem. Considera como parte constituinte do processo aquele que aprende, aquele que ensina e também a relação entre eles. O autor explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através do seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, citado anteriormente.

Numa visão interacionista, o processo de aprendizagem está relacionado à ideia de interação entre indivíduo e meio e a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo a partir de sua interação com outras pessoas.

Davis e Oliveira (1994) colocam que na interação professor-aluno supõe-se que o primeiro ajude o segundo na tarefa de aprender, e os comportamentos de ambos situam-se em uma rede de interações que envolve comunicação e complementação de papéis, nos quais são colocadas expectativas recíprocas.

Na interação que professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem influência decisiva. Na interação, cada parceiro busca o atendimento de alguns dos seus desejos: de proteção, de subordinação, de realização, etc. Através dela, tanto os alunos quanto o professor vão construindo imagens do seu interlocutor, atribuindo-lhe determinadas características, intenções e significados. Cria-se, assim, uma rede de expectativas recíprocas entre professor e alunos, que pode ser ou não harmoniosa. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 84)

As autoras esclarecem através de suas considerações a grande influência que a interação existente entre professor e aluno tem sobre o processo de aprendizagem, bem como as interferências dos aspectos subjetivos dos mesmos nesta relação:

Para que a interação professor-alunos possa levar à construção de conhecimentos, a interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é fundamental. Ele precisa estar atento ao fato de que existem muitas significações possíveis para os comportamentos assumidos por seus alunos, buscando verificar quais delas melhor traduzem as intenções originais. Além disso, o professor necessita compreender que aspectos da sua personalidade – seus desejos, preocupações e valores – influem em seu comportamento, ao longo de interações que ele mantém com a classe. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 84)

As relações entre professores e alunos acontecem no ambiente escolar e a escola tem o compromisso com o processo de transmissão e produção do conhecimento, mas para Almeida (1999, p. 107), “[...] as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma

interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”.

Aprender, na concepção de Maturana (2002 apud MORAES; TORRE, 2004), implica em transformar-se em coerência com o emocional como resultado de um processo de interações recorrentes onde dois ou mais seres interagem em transformação mútua. Acrescenta, ainda, que uma tarefa educativa consistente só se realiza através do amor, priorizando a formação do ser, tendo como foco o seu fazer, intrinsecamente ligados. Estas colocações feitas pelo autor dão sentido ao conceito de “sentipensar” proposto por Moraes e Torre (2004) numa proposta de integração entre o sentir e o pensar que permitirá ao docente educar, restabelecendo a integridade humana.

Cada vez mais se faz necessária a visão do indivíduo como um todo, em todas as suas dimensões e, dentro deste contexto, educar significa desenvolver a inteligência junto com a afetividade. Segundo Camargo (1997):

A desatenção para o aspecto emocional, na aprendizagem tem como efeito negar o próprio aluno como um indivíduo que tem uma vida interior, carregada de afetividade, que lhe confere uma particularidade única. (CAMARGO, 1997, p. 6)

Oliveira (2005), em sua prática como professora e pesquisadora, relata que o que mais fica evidente na atuação dos estagiários em sala de aula é a dificuldade em lidar com as situações relacionadas à dimensão afetiva. Diante desta situação, preocupou-se com a possibilidade de existência de uma lacuna no processo de formação de professores. Sobre a temática, Pinheiro (1995) considera ser fundamental o estudo da afetividade no curso de formação de professores, pois entre as suas contribuições, destaca o auxílio que este conhecimento proporcionará ao docente para uma atuação mais adequada diante das próprias manifestações emocionais e também das de seus alunos, tornando o trabalho pedagógico mais eficiente.

2.6 A dimensão afetiva na formação de professores

O termo formação está relacionado à palavra formar, que tem a ver com os verbos fazer, construir e produzir, todos com sentido de ação, ou seja, algo que está acontecendo continuamente. No caso da educação, a formação continuada traz a ideia de continuidade, movimento constante de ensinar e aprender. Em sua trajetória

de atuação, os professores vão educando seus alunos e sendo educados por eles, formando e sendo formados num ato contínuo, constante e reflexivo.

Para Nóvoa (1995):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Para o autor, ser professor vai além de promover o conhecimento e levar conceitos para os alunos, é desenvolver um olhar profundo e observador em relação a tudo que nos cerca, analisando e organizando as informações que chegam até nós. É ver o aluno como alguém em formação, perceber suas dificuldades e facilidades, observar o lugar de onde fala e como ele percebe o mundo.

Rios (2008, p. 61) coloca que se a educação é um processo contínuo de busca de um saber ampliado e aprofundado, de um viver inteiro, torna-se necessário que os indivíduos também estejam inteiros nesta busca. Para a autora “Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos e os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades”.

A autora discute ainda os conceitos de “competência” ou “competências” e define competência como “[...] o conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade” e se é um conjunto, pode ser utilizado o termo no singular. A competência refere-se ao saber fazer bem o dever, que requer um conjunto de saberes e se revela na ação. É na prática do professor que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. (p. 87)

Em Fazenda (1998, p. 14-16) a ideia de competência também aparece associada a saberes, capacidades, habilidades. A autora fala da competência dos professores e apresenta quatro diferentes tipos de competências: competência intuitiva, competência prática, competência intelectual e competência emocional.

- a) a competência intuitiva é característica do professor que não se contenta em seguir apenas o planejamento, ele busca sempre novas alternativas para seu trabalho, sendo a ousadia um de seus principais atributos;
- b) o professor com competência prática possui capacidade de organização e, diferentemente do intuitivo, segue à risca tudo o que foi planejado;
- c) a competência intelectual caracteriza o professor que privilegia todas as

atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo, ajuda a organizar ideias, classificá-las e defini-las; e

- d) o professor competente emocionalmente trabalha sempre com base no autoconhecimento, auxiliando na organização das emoções e dos conhecimentos mais próximos às vidas.

Na concepção de Rios (2001) encontram-se quatro dimensões em toda ação docente: uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. Para a autora, a docência da melhor qualidade deve ser buscada a partir de cada uma de suas dimensões: a dimensão técnica diz respeito à capacidade, comportamentos e atitudes e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; a dimensão estética se refere à presença da sensibilidade – potencial criador e afetividade dos indivíduos – e da beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente. A dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres e a dimensão ética está relacionada com a orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Dessa forma, segundo Rios (2001), não pode ser qualificado de competente o professor que apenas conhece bem o que precisa ensinar ou que domina bem alguns recursos técnicos ou que tem engajamento político.

[...] é possível falar de competência específica do professor, que precisa dominar determinados conhecimentos, relativos a uma área específica da realidade – biologia, física, filosofia, etc. Mais ainda: que além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar. (RIOS, 2001, p. 90)

Diante dessas considerações, torna-se necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. Para que isso aconteça, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, prática imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas, conforme proposta do paradigma tradicional.

Na prática docente, no que se refere à relação professor-aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento. Assim, a forma como o professor se

relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno. Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir.

Cada um, seja professor ou aluno, compreende o mundo de forma diferente e para que se encontrem nesta relação vincular é preciso, sobretudo, que estes encontros sejam organizados emocionalmente, é essencial que se encontrem no processo de construir juntos. Desta maneira, entender a importância de se identificar os sentimentos e emoções que emergem na prática pedagógica poderá qualificar as relações entre professores e alunos.

A relação vincular entre professor e aluno está relacionada à dimensão afetiva da competência docente e está entrelaçada com a dimensão pedagógica. Assim, uma prática pedagógica que não dá atenção aos aspectos emocionais pode produzir efeitos negativos que, além de gerar sofrimentos, comprometerá a atuação do professor.

Competências emocionais ou habilidades/capacidades da dimensão emocional, independente de sua denominação, o aspecto emocional está sendo considerado como devendo fazer parte dos programas de formação de professores, pois constitui elemento importante na prática docente e, segundo Estrela (2010), são várias as razões que justificam a necessidade de investimento por parte dos sistemas educativos na educação emocional dos alunos e professores:

[...] o reconhecimento cada vez mais fundamentado das relações entre cognição, emoção e ética e do funcionamento holístico do ser humano; a importância da afetividade como um dos pilares do convívio humano, facilitando ou impedindo a tolerância e a solidariedade; os novos desígnios de educação escolar que, nos chamados quatro pilares da educação, contemplam o saber viver; o papel supletivo da escola em relação a défices da educação familiar; as tensões geradas por um ensino competitivo como preparação para uma sociedade competitiva; o papel dos sentimentos na regulação das relações pedagógicas e na aprendizagem das disciplinas. (ESTRELA, 2010, p. 40)

Palermo Pescador (2005 apud ESTRELA, 2010) fala do “analfabetismo emocional” como fonte de um dos males do sistema educacional, considerando a importância da educação emocional na formação de qualquer profissional e, mais especificamente, na formação dos professores por terem estes a responsabilidade da “alfabetização emocional” de seus alunos.

O conhecimento emocional de si mesmo e a capacidade de lidar com as

próprias emoções possibilitará ao professor apoiar seus alunos em seu desenvolvimento emocional, que ajuda a construir andaimes afetivos que favorecem a motivação, a participação e o bem estar dos alunos. Mediante a metáfora do andaime, pode-se caracterizar a ajuda que os professores prestam a seus alunos, deixando claro o seu caráter transitório, uma vez que estes vão sendo retirados, de forma progressiva, à medida que o aluno consegue se tornar mais autônomo e controlar suas emoções.

Bisquerra (2005 apud ESTRELA, 2010) usa o termo educação emocional e a define como um processo educativo, contínuo e permanente, que tem por objetivo desenvolver as competências emocionais entendidas como essência do desenvolvimento integral da pessoa, a fim de capacitá-la para a vida. Em especial, Estrela (2010) considera que a educação emocional deverá ser principalmente transversal a todas as disciplinas e ser inserida naturalmente nas dinâmicas relacionais das turmas. Para que isso aconteça, torna-se necessária uma formação específica dos professores, os quais somente terão condições de orientar seus alunos em sua vida emocional se forem capazes de orientar a si próprios. Enfatiza, ainda, que as responsabilidades docentes exigem o domínio de competências emocionais consonantes com aquelas que pretendem desenvolver em seus alunos.

Assim, o desenvolvimento emocional dos professores em formação inicial e contínua constitui não só um desafio, mas também base para a investigação sobre a formação destes profissionais. O interesse pelos sentimentos vivenciados pelos professores em sua prática docente situa-se unicamente no plano pedagógico, ou seja, no significado que eles têm no processo desenvolvido em sala de aula.

As emoções dos professores em situações escolares nascem da leitura que fazem das interações que estabelecem sobretudo com os seus alunos e das reacções destes a nível cognitivo e afectivo, reacções que o professor em grande parte induz através da sua acção pedagógica. (ESTRELA, 2010, p. 53)

Qualquer professor deve aprender a dosar as suas emoções e a gerir as emoções de seus alunos, quer sejam ou não induzidas por ele. Para a autora, a gestão das emoções do professor com fins pedagógicos manifesta-se em dois domínios principais: na criação de um clima afetivo propício às aprendizagens, perceber o termômetro das emoções para avançar ou não na matéria; como forma

de manter a disciplina, evitando a indisciplina através da afetividade.

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas relações entre professores e alunos e também a sua influência nos processos de aprendizagem, sendo a natureza da mediação um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos estabelecidos entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Além disso, a questão da afetividade não se restringe somente à relação professor-aluno, ela se faz presente em várias dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Na sequência, pretende-se identificar se existe a preocupação com a construção dos vínculos afetivos na relação professor-aluno nos cursos de Pedagogia e como esta questão é vista por professores e alunos em formação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE REFLEXIVA

Com base na leitura e análise dos referenciais teóricos que permeiam este trabalho, observa-se que dentro da nova proposta educacional do paradigma emergente, o aspecto emocional ganha lugar de destaque e a discussão desta temática estende-se para a formação de educadores.

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de campo, os sujeitos e os instrumentos empregados para a coleta e também para a análise dos dados obtidos, por meio da realização de entrevistas.

3.1 Metodologia aplicada à pesquisa de campo

A pesquisa delimita-se no âmbito do Ensino Superior e, no interior deste, no campo dos estudos de um curso de Pedagogia de uma instituição particular localizada na zona sul do município de São Paulo e tem as seguintes questões norteadoras:

- a) O professor no curso de formação de professores tem conhecimento da importância dos aspectos emocionais para a prática docente?
- b) O professor no curso de formação de professores reconhece a importância da construção de vínculos afetivos entre professores e alunos?
- c) Os futuros docentes estão sendo preparados para essa relação afetivo-emocional com seus alunos?
- d) O trabalho de desenvolvimento da dimensão emocional da competência docente pode auxiliar o professor na sua prática pedagógica?
- e) A construção de vínculos afetivos entre professor e alunos pode contribuir no processo de aprendizagem destes?

A pesquisa de campo científica constitui um processo que, segundo diversos estudiosos, a exemplo de Gil (1999), não é totalmente controlável ou previsível, mesmo com a adoção de metodologias específicas que procurem nortear o seu desenvolvimento, visto caracterizar-se como um “espaço de trabalho” no qual interagem o pesquisador e o entrevistado.

Para o alcance dos objetivos propostos no presente estudo foi realizada uma pesquisa de campo exploratória de natureza qualitativa.

Segundo Gil (1999), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, e acrescenta:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva: os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (GIL, 1999, p. 15)

Para Richardson (2007, p. 90) a pesquisa qualitativa “[...] pode ser caracterizada como a tentativa e uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Como qualquer outro tipo de pesquisa, a pesquisa de campo parte do levantamento bibliográfico. Exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e análise.

Segundo Cervo e Bervian (1974), as técnicas específicas da pesquisa de campo visam recolher e registrar ordenadamente os dados relativos ao assunto escolhido como objeto de estudo, no caso, a dimensão afetiva e construção de vínculos no curso de formação de educadores. Diante do objetivo de aumentar o conhecimento acerca do fenômeno a ser investigado, optou-se por um estudo exploratório visto que, de acordo com a concepção de Martins-Junior (2008), não há como estabelecer hipóteses precisas neste tipo de análise por depender de variáveis nem sempre controladas pelo pesquisador.

De acordo com Gil (1999), as pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, podendo ser considerado como seu principal objetivo o aprimoramento de ideias, ou a descoberta de intuições mediante um planejamento bastante flexível, de modo a considerar os mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

3.2 Os sujeitos da pesquisa de campo

Os indivíduos selecionados para fornecer as informações necessárias para a conclusão deste trabalho foram professores e alunos do curso de Pedagogia de uma

Instituição de Ensino Superior localizada na zona sul da cidade de São Paulo. O critério para a escolha da instituição de ensino deu-se pelo fato de ser o local em que trabalho como docente, condição que me possibilitou maior facilidade no acesso aos entrevistados.

Foram entrevistados dez sujeitos, sendo cinco professores pedagogos e cinco alunos do 6º semestre, amostra probabilística composta por sorteio. Constituíram critérios de inclusão para a escolha dos professores ser formado em Pedagogia e estar lecionando no curso de Pedagogia da instituição selecionada. No caso dos alunos, foram incluídos os pertencentes ao último semestre do curso de Pedagogia da mesma faculdade. A escolha dos alunos concluintes recaiu sobre o fato de estes já terem passado por toda a grade curricular do curso de Pedagogia da instituição selecionada.

Desde o primeiro contato, observou-se uma pronta disposição por parte de todos os professores e alunos da instituição em participar da pesquisa. Inicialmente, foi realizado um contato pessoal com os professores e alunos em períodos e horários diferenciados. Nesta ocasião, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) a cada um dos participantes, que elucidou o tema, o tipo e a finalidade da pesquisa que seria desenvolvida, para que eles o assinassem, manifestando a sua anuência à participação na pesquisa, bem como a autorização formal para a gravação e utilização das informações concedidas em ambiente acadêmico.

Após a leitura do Termo, foram prestados esclarecimentos e orientações quanto à assinatura do mesmo e para a coleta direta dos dados mediante entrevista individual. Foi também garantido o sigilo de sua identificação e, ainda, a possibilidade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, conforme consta no próprio Termo.

É importante ressaltar que a pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo, conforme o parecer que consta no Anexo I.

3.3 Estruturação das entrevistas

Os instrumentos, especificamente elaborados para a coleta dos dados da pesquisa de campo constituiu-se de dois roteiros semiestruturados de entrevista,

um para os professores e outro para os alunos.

Para Severino (2010) a entrevista é definida como:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (SEVERINO, 2010, p. 124)

O conceito de entrevista semiestruturada tem por base a concepção de Trivinos (2008), que evidencia neste instrumento a participação do pesquisador e ao mesmo tempo, permite que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade em suas respostas.

A parte inicial de cada um dos instrumentos de coleta de dados compõe um perfil dos sujeitos da pesquisa em relação aos seus principais dados pessoais e de formação acadêmica. A seguir, apresenta um roteiro composto de perguntas em sistema semiaberto ou semiestruturado, relativas ao tema central, com linguagem de fácil compreensão por parte dos entrevistados.

É necessário reconhecer que devido à riqueza do material coletado, o roteiro orientador das entrevistas com os professores (Apêndice II) e com os alunos (Apêndice III) foi flexível, possibilitando a inserção de outros elementos não previstos inicialmente e permitindo também ao pesquisador explorar mais amplamente algumas questões.

O roteiro para a entrevista com os professores iniciou-se com questões de perfil, com coleta de dados pessoais (nome, idade, sexo) e de formação (cursos de graduação e pós-graduação, instituição e ano em que se formou e tempo de atuação no ensino superior, mais especificamente no curso de Pedagogia).

A segunda parte do roteiro foi composta por sete questões abertas com o objetivo de colher informações sobre a opinião dos professores sobre afetividade e construção de vínculos entre professor e aluno e sua relação com o processo de aprendizagem de seus alunos. Visou também investigar os conhecimentos obtidos nesta área durante a sua trajetória formativa como professor, mais especificamente na sua graduação em Pedagogia, e como isso refletiu em sua prática docente.

O roteiro elaborado para os alunos também teve uma parte inicial de questões de perfil, contendo levantamento de dados pessoais (nome, idade, sexo) e profissionais (se já atua como professor e as razões que o motivaram a escolher a carreira docente).

Da mesma forma que o roteiro dos professores, a segunda parte da entrevista também foi dividida em sete questões abertas a respeito da dimensão afetiva de sua trajetória formativa, experiências marcantes e conhecimentos adquiridos sobre a relação afetiva professor-aluno.

Essas entrevistas foram feitas individualmente com os sujeitos e as respostas gravadas, como citado anteriormente, mediante autorização prévia dos entrevistados. A gravação de voz foi feita por meio eletrônico e, posteriormente, seu conteúdo foi transcrito na íntegra para ser analisado, conforme Apêndices IV e V, respectivamente, entrevistas dos professores e dos alunos.

3.4 Análise dos dados obtidos na pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida observando-se os devidos critérios éticos, bem como resguardada a identidade dos participantes, e os dados coletados foram utilizados apenas e restritamente para os fins deste trabalho. Os sujeitos receberam orientações acerca da pesquisa, a fim de decidir sobre seu consentimento e foi assegurada a liberdade aos respondentes em participar ou não da pesquisa.

Para a organização e análise do material colhido pelas entrevistas realizadas foram utilizados os conceitos da Análise de Conteúdo, tal como proposto por Maria Laura Puglisi Barbosa Franco.

A preocupação com a Análise do Conteúdo das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações é muito mais antiga do que a reflexão de seus pressupostos epistemológicos, teóricos e de seus procedimentos operacionais. (FRANCO, 2003, p.7)

De acordo com a abordagem de Franco (2003), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, que expressa um significado e também um sentido que precisam ser considerados.

O dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo com outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo, implica comparações textuais. (FRANCO, 2003, p. 16)

Na concepção de Franco (2003), a análise de conteúdo implica em classificar, ordenar, quantificar e interpretar respostas verbais e outras manifestações simbólicas de indivíduos e grupos, assim como um bom plano de pesquisa garante a integração entre teoria, coleta, análise e interpretação de dados.

[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. (FRANCO, 2003, p.16)

A análise do conteúdo das entrevistas foi feita através das seguintes etapas: pré-análise (leitura flutuante e organização do material); descrição analítica (desenvolvimento do sistema de codificação, classificação, categorização e elaboração do quadro de referência) e interpretação referencial (estabelecimento de relações entre os dados). A categorização e a depuração dos dados levantados contaram com múltiplos procedimentos, em conformidade com a natureza das informações geradas. O conteúdo das respostas foi confrontado com o referencial teórico sobre afetividade e a sua relação com o processo de aprendizagem.

Como critério para identificação simbólica dos entrevistados, necessária para a apresentação das respostas às questões formuladas, optou-se pelo uso das iniciais de cada professor e de cada aluno, visto que os nomes e as identidades reais foram preservados em sigilo.

3.4.1 Perfil dos professores entrevistados

A síntese dos dados dos professores encontra-se transcrita no Quadro 1 – Parte I, a seguir, onde podem ser observadas, além das identificações simbólicas, as seguintes referências que compõem o perfil dos docentes do curso de Pedagogia da instituição selecionada, como idade, gênero, tempo de experiência profissional e formação acadêmica.

Os sujeitos pesquisados são do sexo feminino e de faixa etária entre 29 e 51 anos. Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, critério de inclusão na pesquisa, concluído em diferentes instituições do estado de São Paulo como USP, Mackenzie, São Marcos e duas delas na Unib no período de 1982 a 2005. Os perfis das docentes se assemelham, pois a totalidade tem mestrado, três possuem Pós-graduação Lato-sensu em Psicopedagogia e apenas uma delas, a professora Marina, tem Doutorado. Todas elas lecionam no Ensino Superior, mais precisamente no curso de Pedagogia, por um período que varia de 2 a 11 anos.

Como demonstra o Quadro 1 – Parte II, o tempo de formação dos professores não apresenta muita relação com o tempo em que eles atuam como professoras do curso de Pedagogia. As professoras Joana e Luiza, embora formadas quase na

mesma época, 1995 e 1994, respectivamente, não se equiparam em termos de tempo que lecionam no Ensino Superior, sendo que a primeira atua há quatro anos, enquanto a segunda já atua há 10 anos, ou seja, detém uma experiência maior na área.

Quadro 1
Identificação simbólica e perfil dos professores entrevistados

PARTE I						
IDENTIFICAÇÃO (SIMBÓLICA)	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE PROFISSÃO NO ENSINO SUPERIOR	TEMPO DE PROFISSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA		
RITA	29	FEM.	2 anos	2 anos		
JOANA	37	FEM.	4 anos	4 anos		
LUIZA	51	FEM.	10 anos	10 anos		
ANA	47	FEM.	3 anos	3 anos		
MARINA	49	FEM.	11 anos	11 anos		

PARTE II						
IDENTIFICAÇÃO (SIMBÓLICA)	FORMAÇÃO ACADÊMICA E INSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO				DATA DE FORMAÇÃO GRADUAÇÃO	
	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	INICIAL	FINAL
RITA	USP		UNICAMP		2002	2005
JOANA	MACKENZIE	UNIP	PUC-SP		1992	1995
LUIZA	SÃO MARCOS	SÃO MARCOS	SÃO MARCOS		1991	1994
ANA	UNIB	FMU	PUC-SP		1982	1986
MARINA	UNIB		PUC-SP	PUC-SP	1987	1992

LEGENDA – SIGLAS UTILIZADAS	
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SÃO MARCOS	Universidade São Marcos
UNIB	Universidade Ibirapuera
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

Fonte: Pesquisa de Campo desenvolvida pela autora (2011).

As professoras Ana e Marina, com mais tempo de formação como pedagogas, 25 e 29 anos, respectivamente, apresentam uma divergência grande em relação ao tempo de atuação como docentes do curso de Pedagogia, a professora

Marina atua há 11 anos, enquanto a Ana com 25 anos de formada atua neste nível de ensino apenas há três anos, quase equivalente aos dois anos de atuação da professora Rita, formada apenas há seis anos e a mais nova do grupo.

Um fato curioso pode ser observado no quadro-síntese: a professora Ana, que é formada há 29 anos, leciona há três anos no curso de Pedagogia, enquanto a professora Rita, que possui 29 anos de idade, tem dois anos de atuação como docente no curso de formação de professores.

Com esses dados, pode-se concluir que a idade cronológica, o tempo de formação e o tempo de prática docente no Ensino Superior, mais especificamente no curso de Pedagogia, são variáveis que não se equivalem proporcionalmente entre as professoras entrevistadas nesta amostra.

3.4.2 Perfil dos alunos entrevistados

No Quadro 2 pode-se observar a síntese dos dados dos alunos, onde constam suas identificações simbólicas e também as referências que compõem o perfil dos alunos do 6º semestre do curso de Pedagogia da instituição selecionada, como gênero, idade, se já atuava como professor e a descrição das razões que os levaram a escolher a profissão de professor.

Quadro 2
Identificação Simbólica e Perfil dos Alunos Entrevistados

IDENTIFICAÇÃO (SIMBÓLICA)	IDADE	GÊNERO	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR		DESCRIÇÃO DAS RAZÕES QUE LEVARAM À ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR
			Sim	Não	
PAULA	27	FEM.	X		Desde pequena eu tinha essa propensão para ser professora.
CARLA	32	FEM.	X		Eu sempre quis ser professora/ Eu tenho paciência e gosto muito de criança.
JOÃO	22	MASC.	X		Gostar de crianças/ área que eu me identifico/ dar a ela uma coisa que eu não tive.
LIA	32	FEM.	X		Eu ficava muito encantada com a professora da quarta série /eu queria ser professora, desde novinha /Acho que eu já tinha um dom.
VERA	23	FEM.		X	Fazer o curso prá tentar ajudar essas crianças da minha igreja que tem dificuldades/ Eu queria entender como é que a criança aprendia.

Fonte: Pesquisa de Campo desenvolvida pela autora (2011).

A amostra pesquisada era composta em sua maioria pelo sexo feminino, sendo apenas um sujeito do sexo masculino, com faixa etária entre 22 e 32 anos. Com exceção de uma aluna (Vera), todos os outros já atuavam em sala de aula.

No que se refere às razões que os levaram a escolher a carreira docente, três deles colocaram como um desejo desde a infância e os outros dois disseram ter feito suas escolhas com a intenção de ajudar, embora o aluno João tivesse acrescentado a vontade de dar às crianças algo que não teve.

3.4.3 Análise dos dados obtidos nas entrevistas com professores e alunos

Como anteriormente mencionado, a organização e análise do material colhido pelas entrevistas realizadas foram obtidas através da Metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Franco (2003), para quem a criação de categorias é o ponto crucial da metodologia.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2003, p. 51)

As categorias de análise foram elaboradas a partir do conteúdo que emergiu das respostas dadas por professoras e alunos a cada uma das questões do roteiro das entrevistas, sendo que foram feitos alguns recortes considerados significativos para a análise em cada uma destas categorias.

A partir desse critério foram elaboradas seis categorias de análise distintas, porém, complementares no sentido de compor o contexto a ser pesquisado, no que se refere à questão da afetividade na relação professor-aluno do ponto de vista do professor-pedagogo que atuava como docente no curso de Pedagogia da instituição selecionada.

De forma semelhante ao tratamento dos dados coletados dos professores, foi também construído um material na tentativa de compreender a questão da afetividade na relação professor-aluno do ponto de vista do aluno concluinte do curso de Pedagogia.

Assim, foram destacados a seguir os trechos considerados relevantes dentro de cada uma das categorias, tanto dos dados coletados das entrevistas das professoras, quanto dos alunos pesquisados, bem como sua relação com o

levantamento bibliográfico apresentado nos capítulos anteriores.

CATEGORIA 1

A RELAÇÃO EDUCATIVA ENTRE PROFESSOR-ALUNO PAUTADA EM AFETIVIDADE, COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Considerando o aporte teórico que embasa este trabalho (Capítulo 2), vale retomar as concepções de Vygotsky (1998b) sobre a interferência da qualidade das trocas estabelecidas no ambiente escolar, não somente nos aspectos intelectuais, mas também nos emocionais e sociais. Para o autor a interação entre aquele que ensina (o professor) e aquele que aprende (o aluno) tem papel determinante no desenvolvimento do indivíduo.

Sobre essa temática, Almeida (1999) enfatiza que o afeto, além de estar presente na relação professor-aluno, é também fundamental para que o aluno seja bem-sucedido em seu processo de aprendizagem, independentemente do nível de ensino em que se encontra.

Essas colocações se confirmaram no dia a dia das professoras entrevistadas, que de forma unânime responderam afirmativamente à Questão 1: “Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, pautada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?”

Ao justificarem suas respostas, as professoras reforçaram os dados obtidos no levantamento bibliográfico, conforme recorte de suas respostas, a seguir transcritas:

Professora Rita – Primeiro que eu acho que cria um clima de confiança e de abertura. Eu percebo muito isso, inclusive na graduação. Eu acho que os alunos se sentem mais à vontade de perguntar, de questionar, de se colocar, [...] muitos alunos talvez participassem mais se de repente tivessem esse espaço em outros momentos. Eu acredito principalmente assim na confiança e no ambiente aberto pra participação na aula.

Professora Joana – Acredito que sim, porque se não tiver vínculo entre os dois, você pode trazer a melhor atividade ou a melhor prática, que a aprendizagem não acontece.

Professora Luiza – Porque o aluno muitas vezes traz para dentro da faculdade problemas que interferem nesse processo de aprendizagem. [...] vai criar uma relação de afinidade e o aluno se sente mais seguro para poder perguntar. Uma relação de afetividade que dá ao aluno a possibilidade de perguntar, vai permitir a ele tirar suas dúvidas e não levá-las para casa.

Professora Ana – Acredito que sim, seja criança ou adulto. Porque somos seres humanos e como tal, necessitamos da relação afetiva. Quando você

tem uma relação afetiva com o aluno, ele está mais aberto a ouvir e a apreender aquilo que você está trabalhando com ele.

Professora Marina – Sim. Eu acho que quando você estabelece um vínculo com os alunos, fica muito mais fácil você trabalhar com eles. [...] No ensino superior eu acho que também deveria acontecer essa afetividade. [...] você percebe a diferença quando você tem ou não o vínculo com a sala. Quando não há vínculo, o trabalho parece mais difícil, os alunos não respondem às solicitações que você faz ou dá a impressão de que eles boicotam o trabalho que você quer fazer. Quando há vínculo, o trabalho flui...

Os alunos entrevistados também responderam afirmativamente ao serem questionados se acreditavam que uma relação educativa pautada em afetividade podia contribuir no processo de aprendizagem. As justificativas dadas para esta relação, embora ditas de formas diferentes, esbarravam na necessidade de construção de um ambiente afetivo, de segurança e confiança para o aluno se colocar de forma aberta, conforme pode ser percebido na síntese de suas respostas transcritas a seguir.

Aluna Paula – Com certeza. Porque é através de todo o aparato afetivo que o professor pode subsidiar para o aluno, a aprendizagem talvez não ocorra em imediato, mas o aluno se sente seguro para que ele possa errar e aprender. [...] o nosso papel como professor é dar total segurança e apoio. Infelizmente isso não acontece na rede particular.

Aluna Carla – Eu acho que é essencial, porque se você constrói uma barreira com esse aluno e ele já tem dificuldade, fica ainda mais difícil. [...] Eu não me vejo ensinando sem ter algum tipo de relação carinhosa ou de afeto com meu aluno. [...] A construção deste vínculo é importante.

Aluno João – Sim. Muitas crianças chegam à escola sem ter esse acompanhamento, sem ter afetividade [...] porque em casa nem todos têm essa afetividade, atenção do pai, e dentro de sala de aula às vezes o aluno passa mais tempo com a gente do que com a família.

Aluna Lia – Sim, porque a criança fica muito mais aberta. Se às vezes ela tem aquela apatia, parece que trava [...] no primeiro ano do Ensino Fundamental e percebi que quando trocou a professora que gritava demais [...]. Eles regrediram um pouco ou estacionaram. Então, eu acho que influencia bastante sim.

Aluna Vera – Sim. Porque eu acho que é importante essa troca de sentimentos entre as pessoas. [...] saber que em sala de aula eu tenho sentimentos, então as crianças também têm sentimentos. A gente tem que respeitar isso.

Maturana (2002 apud MORAES; TORRE, 2004) acredita que uma tarefa educativa consistente só se realiza através do amor, priorizando a formação do “ser”, tendo como foco o seu “fazer”, intrinsecamente ligados, que pode ser exemplificado no depoimento da aluna Carla “[...] Eu não me vejo ensinando sem ter algum tipo de relação carinhosa ou de afeto com meu aluno”.

A aluna Lia citou o exemplo de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e relatou: “[...] percebi que quando trocou a professora que gritava demais [...]. Eles regrediram um pouco ou estacionaram”. Assim, retomando citações de Fernández (2001), abre-se entre o ensinante e o aprendente um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender, pois mais importante do que o conteúdo ensinado é o molde relacional que vai se imprimindo na subjetividade do aprendente.

Os dados obtidos nessa categoria permitiram perceber que na prática diária de sala de aula a relação professor-aluno pautada em afetividade é de suma importância para o processo de aprendizagem, sendo fundamental a construção do vínculo afetivo que vai gradativamente tornando-se peça-chave na relação de ensino e aprendizagem.

CATEGORIA 2

A REAÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DE ALUNOS RESISTENTES E/OU AGRESSIVOS DIANTE DE MANIFESTAÇÕES AFETIVAS

Dentro desta categoria foram selecionados os trechos relacionados a seguir dos discursos das professoras diante da Questão 2, na qual buscou-se saber como elas lidavam com as situações em que crianças e/ou jovens demonstravam resistências, agressividade, ou seja, se mostravam refratários a algumas manifestações de afetividade.

Professora Rita – Esse olhar mesmo é complicado prá mim, quando a gente fala de afetividade. Eu nem saberia por onde começar, [...]. Ou eu não tive nenhum problema, ou eu não tenho mesmo esse olhar [...]. [...] na graduação, não sei se isso não chega a fazer falta, ou se eu que não percebo, se eu que não tenho preparo, ou se porque realmente eu não tive problema. Eu tendo mais prá achar que eu não tenho esse olhar, porque é impossível não ter esse tipo de problema. [...] eu já tive algumas crianças, que eu não digo que elas eram resistentes, mas eram crianças que te testam, né? E a estratégia que eu tinha e tenho até hoje, inclusive com adultos, [...] é você responder com carinho.

Professora Joana – Eu acho que esse é meu pior desafio hoje. As crianças eu acho que é mais fácil mais simples de trabalhar, porque a criança é mais receptiva, você pode conversar. [...] a dificuldade é grande principalmente no curso de Pedagogia. [...] elas olham o seu cabelo, a sua roupa, o seu jeito, o seu modo de falar. Então se nada disso combinar com o estilo delas, já é motivo para haver uma resistência. Todas as coisas que você fala são avaliadas [...]. Acho que essa é minha maior angústia hoje e é um dos meus motivos de choro e de pensar em parar. É isso. Você não pode falar nada que é levado para o pessoal. Acho que isso tem a ver com a característica do curso: de mãe, da professorinha Helena do Carrossel, [...]. Me lembra relações de competição entre mãe e filha aos 15 anos.

Professora Luiza – Para você trabalhar a agressividade, o mau comportamento, a indisciplina dentro de sala de aula, é com conteúdos atitudinais, nunca colocando a pessoa em evidência porque é isso que ela precisa e camuflando você consegue fazer isso.

Professora Ana – A gente tenta conversar e mostrar que ele está fechado. Por exemplo: “Se eu vou mal na prova, eu não gosto do professor” e “Se eu vou bem na prova, eu gosto do professor e a aula é uma maravilha”. E ele vai estabelecendo estas relações seja criança ou adulto. No entanto, a criança é muito mais fácil de você conquistar. Mesmo que você exija dela, ela consegue estabelecer outra relação afetiva. Já o adulto, não são todos que você consegue atingir, pois não estão abertos. A criança é aberta à brincadeira e à afetividade.

Professora Marina – Quando você lida com adultos, como é o caso do Ensino Superior, eu vejo certa dificuldade. Primeiro que os professores, inclusive os da Pedagogia, não têm uma formação dentro desta área para você fazer uma análise mais detalhada e saber de que forma é mais adequado atuar. [...] um curso com muitas mulheres [...] disputa de espaço. Elas te vêem como uma rival [...]. A forma que eu tenho encontrado é a de ignorar no sentido de fazer de conta que este conflito não está lá e tentar, através da competência da disciplina e da profissão, conseguir com que estas alunas sejam trazidas para mais perto de mim ou pelo menos elas me verem com outros olhos. A gente tenta conversar, mas nem sempre eles estão preparados para explicitar um problema. Então, eu tento mudar esta visão fazendo deles a partir da competência. Alguns a gente consegue, outros não.

Numa análise desses recortes, observou-se que três professoras (Joana, Ana e Marina) estabeleceram diferenças em lidar com crianças e com adultos. Neste aspecto pode-se recorrer a Almeida e Mahoney (2009), quando identificam que o adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos do que a criança, sendo capaz de observar, refletir antes de agir, saber onde e como expressá-los, traduzindo intelectualmente seus motivos e circunstâncias. A professora Rita, embora não tenha sido explícita na comparação, citou exemplo de como conseguiu enfrentar este problema com uma criança e reconheceu em si mesma uma possível dificuldade em lidar com questões de afetividade, da mesma forma que Marina.

Como já mencionado, a afetividade é um sistema amplo que envolve emoções e sentimentos. As dificuldades citadas pelas professoras puderam ser entendidas a partir da característica de contagiosidade das emoções descrita por Wallon, que se manifesta a partir de suas expressões externas que também possui consequente potencial mobilizador do meio humano. Assim, o fato de o aluno se mostrar resistente mobiliza o professor, que se sente impotente e com poucos recursos para lidar adequadamente com esta situação.

Outro referencial teórico que permitiu compreender essas dificuldades foram os estudos psicanalíticos sobre transferência e contratransferência. A Psicanálise

explica os vínculos afetivos a partir de uma relação transferencial entre educador e educando, revelando que o ser humano transfere situações vivenciadas anteriormente, bem como demonstra resistências a experiências uma vez reprimidas.

Essa ambivalência da transferência abrange tanto atitudes de afeição como de hostilidade para com o professor. Diante do fato de que as emoções se movem em duas direções, o professor, numa relação contratransferencial reage em resposta à transferência do aluno a partir do momento em que as emoções do aluno influenciam seus sentimentos inconscientes.

Com isso, ficou mais fácil entender porque essas situações de resistência, agressividade ou disputa entre professores e alunos se tornam pontos frágeis que dificultam as relações interpessoais em sala de aula.

Já os alunos, diante dessa categoria de análise, fizeram os seguintes registros:

Aluna Paula – É complicado porque, muitas vezes, nós como alunos universitários, “Faça o que eu digo mas não faça o que eu faço”. [...] Mas no âmbito docente eu procuro fundamentar da seguinte forma: [...] Eu pedi para que eles resolvessem entre os dois [...]. O resultado foi excelente [...]. Eles mesmos resolveram.

Aluna Carla – Eu já tive o caso de um aluno assim e eu busquei a família para saber o que acontecia. [...] Por trás do comportamento tem sempre alguma coisa.

Aluno João – [...] eu acho que tem que se aproximar dessa criança, conhecer um pouco mais essa criança [...]. Desde a sua trajetória de casa até prá ver o que acontece e ir trabalhando aos poucos com essa criança para que o vínculo afetivo seja estabelecido.

Aluna Lia – É difícil. Bom, eu acho que devagar, eu acho que dá pra tirar até por mim, aluna de faculdade. [...] A filha da dona da escola. [...] E com o tempo eu fui deixando-a, não fiquei forçando. [...] Aí ela foi se soltando. [...] Hoje vem e me abraça, mas no início ela tava bem resistente. [...] Você não tem que ficar muito em cima [...] acho que você tem que dar um espaço prá eles e não querer forçar para não piorar a situação.

Aluna Vera – [...] então a gente vai aos poucos, não vai chegando de vez. Não, vai aos poucos que aí eu acho que com o tempo você conquista. Você não tem que matar a pessoa de afeto para dar uma aula, mas se você mostrar que se importa com ele [...] Professor é professor e mãe é mãe.

A aluna Paula referiu-se ao modelo representado pelo professor na relação com seu aluno, além de incentivar a construção de sua autonomia, assim como a aluna Lia. Estes relatos evidenciaram a metodologia proposta no paradigma inovador discutido na presente pesquisa. Dentro desta visão paradigmática visa-se estimular a reflexão do aluno, criando condições para um relacionamento dialógico

com o professor, os colegas, a escola e o ambiente profissional, possibilitando processos de autonomia e liberdade num resgate integral do ser humano.

As atitudes refratárias em relação à afetividade, sejam de agressividade ou resistência, também são indicadores de possíveis sentimentos dos alunos, numa demonstração do caráter expressivo dos afetos e das emoções. Não há ação humana sem emoção, assim Davis e Oliveira (1994) justificam que ódio, tristeza ou medo podem levar o indivíduo a evitar determinadas pessoas ou situações.

Nesse sentido, o aluno João e a aluna Carla mencionaram a necessidade de se conhecer a trajetória dos alunos, buscar o que está por trás das atitudes. “Por trás do comportamento tem sempre alguma coisa”, considerou a aluna Carla. Por meio de colocações como esta se evidencia a necessidade de se fazer uma retomada das vivências anteriores dos envolvidos para, então, entender o motivo para o estabelecimento ou não desta vinculação.

CATEGORIA 3

RECORDAÇÕES POSITIVAS E/OU NEGATIVAS QUE ENVOLVERAM QUESTÕES AFETIVAS DURANTE A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES

De acordo com o que foi discutido no capítulo anterior, as lembranças mais significativas das pessoas estão relacionadas a vivências afetivas que deixaram marcas positivas ou negativas em suas vidas, sendo que esta memória precisa ser resgatada para melhor compreender as razões que justificam a criação ou não de vínculos entre professores e alunos.

Professora Rita – [...] uma colega da graduação muito querida. [...] uma pessoa extremamente emotiva; passional e apaixonada [...] nas aulas ela contribuía muito [...] ela punha tanta carga emotiva [...] eu só observava, achava bonito [...]. Mas o quanto isso contribuía pra aula, assim, as colocações dela, esse envolvimento dela. Eu lembro que nos seminários ela sempre trazia alguma coisa, cantava uma música, tocava um violão. [...] uma jovem senhora que marcou bastante a minha graduação [...] Agora tem coisas que a gente observa, principalmente quando a gente faz estágio, coisas muito feias mesmo. [...] por exemplo, uma professora que grita, isso é uma coisa que eu não suporto e elas gritavam muito com as crianças, tudo no grito, ofensa, se precisasse até um chacoalhão, uma coisa de agressão física mesmo, ou agressão à produção do aluno, risca, amassa, joga fora. [...] tinha uma outra aluna, [...] que tinha muita dificuldade mesmo, assim, mas eu achava que faltou isso, sabe? Alguém chegar. [...] eu me aproximei mesmo dela [...] Descobri talentos, [...] e ela começou a ser valorizada, a produção textual dela melhorou muito, ela teve uma boa evolução e eu acho que foi um pouco isso [...]. Acho que faltava isso.

Professora Joana – Eu tive uma situação negativa [...]. Essa eu não esqueço. Eu estava na quinta série, eu era bem pequena e extremamente

tímida. Talvez por isso eu seja tão “leãozão” hoje, tive que aprender na marra. Na primeira aula de inglês, a professora passou no quadro uma redação sobre a família. Eu levantei a mão timidamente e disse “Professora, minha redação só vai ter uma linha, porque a senhora só me ensinou a escrever “Meu nome é... e o nome da mãe. Mas e o resto?”. E ela perguntou: “Mas, por que? Você nasceu de chocadeira?”. E a sala toda riu. Eu nem sabia o que era chocadeira, mas sabia que algo bom não deveria ser. Eu demorei muito para contar em casa, não queria ir para a escola. (O que doe mais: a fala da professora ou a risada dos colegas?) A fala dela, pois eu sempre quis ser professora. [...] no meu tempo, só eu não tinha esta estrutura padrão (pai, mãe, cachorro). Agora, situações positivas eu diria todas as demais, acho que é por isso que gosto do que eu faço. A escola para mim foi uma família. Na faculdade tinha a professora C [...]. Ela era um general, mas eu amava o jeito, a vontade e a responsabilidade dela. Na escola eu lembro da professora do primeiro ano, a Dona R., que era uma mãezona para nós. Tinha a V. da sexta série que era professora de História. Ela contava como se estivesse lá na caravela do Pedro Álvares Cabral. É por isso que gosto muito de ler.

Professora Luiza – [...] fato marcante eu tive uma colega na Pedagogia que estava doente [...]. Ela estava com câncer e não teve apoio nem da faculdade, nem da coordenação e nem dos professores. Ela começou a decair e quanto mais ela decaía, mais eles a malhavam. E ela veio a falecer antes do término do curso e aí eles se tocaram que não poderiam ter trabalhado daquela forma. Por isso eu acredito em todo mundo [...]. Eu não duvido de aluno, eu não duvido de nada que me falam porque eu tenho que acreditar no ser humano, se um dia cair a máscara será ruim para ele mesmo. Isso me marcou bastante. Com aluno, uma vez um aluno disse para mim que quase desistiu do curso por minha causa. Isso me chocou e fico muito triste por lembrar. Ele disse que eu chamei a atenção dele por alguma coisa errada que ele fez e ele se sentiu muito constrangido na frente dos outros. Tenho muitos registros positivos. O tempo todo as alunas diziam “Eu só continuei por sua causa, porque você me deu forças.” Eu já ajudei aluno financeiramente, comprei livro para aluno para ele poder fazer o TCC, tirei xerox de material [...]. Isso é o que me motiva a continuar, muito mais até do que o salário.

Professora Ana – [...] quando eu estava já na faculdade e fiz uma redação e a professora disse que eu tirei nota ruim porque eu fui pessimista. Com isso, eu não tinha vontade de ir à aula [...]. Em termos positivos, é muito bom quando o aluno diz que conseguiu aprender, que aprendeu outras coisas e diz isso com carinho. [...] quando eu estava na 4ª série [...] eu me lembro desta vivência [...] minha letra era horrível. E a professora só fez apenas um elogio, ela disse “Nossa, sua letra é muito bonita!” [...]. Isso foi o suficiente para eu fazer uma letra mais bonita. Foi um incentivo. Ela tinha todo um carinho com minha pessoa. No primário eu sofria muito *bullying* porque eu era muito reservada e não tinha uma relação social muito aberta. Esta professora me fazia sentir acolhida.

Professora Marina – Na minha vida de aluna, principalmente no ensino fundamental, eu tive alguns professores que me marcaram muito negativamente. No ensino médio, eu tive professores muito rígidos [...]. [...] eram extremamente rígidos na sua forma de avaliar, mas que tinham uma postura muito diferente em relação à pessoa “aluno”. Eles lidavam de uma forma muito prazerosa, ao mesmo tempo em que cobravam muita coisa, também trabalhava de uma forma diferenciada. Acho que procuro ser uma professora diferente do que eu tive. Quando você demonstra esse respeito pela pessoa, elas respondem de modo diferente e vão em busca do conhecimento. [...] tinha uma professora de matemática que chamava a gente de trezinho de um modo pejorativo. Ela achava que explicando apenas uma vez a gente já compreendia e quando isso não acontecia, ela

agredia os alunos. [...] agredia com régua, deixava de castigo ou então humilhava os alunos na frente de todos. [...] eu me sentia humilhada era quando ela nos chamava de trenzinho. Trenzinho porque você é uma porcaria, porque você não presta para nada. Então isso acaba marcando e às vezes para o resto da vida. Eu tenho uma irmã que passou pelo mesmo processo, colocou na cabeça que ela não sabe e não quis mais estudar. Ela vai até determinado ponto, de repente bloqueia e pára. Acho que isso é em decorrência do tipo de relação que se estabelece entre o professor e aluno.

Em seus relatos, as professoras Joana: “Acho que procuro ser uma professora diferente do que eu tive” e a professora Luiza: “Por isso eu acredito em todo mundo”, sugeriram que a interação existente entre professores e alunos e a interpretação que estes fazem das atitudes de seus professores são muito significativos e têm como foco a dimensão afetiva. Como elas, de forma direta ou indireta, todas as professoras fizeram referência a fatos que marcaram sua trajetória formativa como tendo influenciado diretamente em sua prática docente.

Tais considerações deram consistência à visão psicanalítica, pois Freud (1987), ao fazer algumas reflexões sobre a psicologia escolar, colocou em discussão se seria o conteúdo estudado, ou a personalidade do professor, o fator de maior influência sobre o aluno. Da mesma forma, Kupfer (2010, p. 92) evidenciou o espaço criado pela relação entre professor e aluno se sobrepondo aos conteúdos ensinados e exemplifica: “Quantas vezes não ouvimos dizer que alguém optou por ser geógrafo porque teve, no ginásio, um professor que despertou seu gosto por essa matéria!” Por que só um determinado aluno se interessou pela Geografia?

Esse exemplo citado por Kupfer demonstra mais uma vez o conceito psicanalítico de transferência, pois mostra que esse professor foi “investido” pelo desejo do aluno, da mesma forma que a professora entrevistada Joana em relação à sua professora de História: “Tinha a V. da sexta série que era professora de História. Ela contava como se estivesse lá na caravela do Pedro Álvares Cabral. É por isso que gosto muito de ler”.

Da mesma forma, nas respostas dos alunos entrevistados, observou-se que o tema afetividade vem sendo reconhecido como fator determinante no processo do desenvolvimento humano, sendo as situações marcadas pela afetividade resgatadas em suas recordações mais significativas.

Aluna Paula – Sim. [...] Um momento foi na segunda série, onde a professora definitivamente não gostava de mim. [...] Ela fazia chifrinho. [...] Nunca quero que vocês façam isso. [...] eu tinha medo dela. E na terceira série [...] eu não sabia continha de dividir. E a professora me colocava na lousa só porque eu não fazia continha de dividir na lousa. Eu quase reprovei. Ela falou para minha mãe que me passou por dó, porque meu pai

sofreu acidente na época. A professora do pré, a professora B. [...] Quando minha mãe me deixava no prezinho, eu chorava, fazia escândalos e a professora me levou na sala e começou a conversar comigo. Eu chorava. Ela perguntou “Por que você quer sua mãe?” e eu falava “Porque sim”. Aí ela conversou comigo [...] Eu lembro das falas dela. E através daquilo nunca mais eu chorei para entrar na escola [...] Olha só que positivo. [...] A professora B. me entendeu porque eu chorava. [...] Então isso me fez crescer.

Aluna Carla – Lembro-me de um episódio em que eu estava no jardim ou pré e nós estávamos brincando na aula de educação física numa roda. A menina caiu e eu fui acusada de tê-la empurrado. No dia seguinte eu não consegui entrar na perua porque todas as crianças estavam me xingando. Ninguém fez nada. A escola não fez nada. Minha mãe foi lá conversar, eu me lembro direitinho da cena na quadra e não havia sido eu. Com isso minha mãe acabou me tirando da escola. [...] não me lembro da figura da professora em nenhum momento. Eu me lembro de professores que tive no Ensino Médio. Teve um professor de História que era muito positivo. Ele era bem novo e a aula era diferente, não era aquela aula maçante com apostila. [...] Eu comecei a gostar da matéria por causa dele.

Aluno João – [...] desde criança eu sempre fui muito afetivo. [...] uma professora que eu tinha no Ensino Médio que ela sempre acreditou em mim. Ela era uma professora de Matemática. Eu tive dificuldade logo no começo e ela foi me incentivando, se aproximando, falando que eu era capaz. E assim eu fui, evolui e consegui atingir os objetivos. [...] Eu acho que se fôssemos distantes, não tivéssemos tido essa relação, não seria possível.

Aluna Lia – Eu guardo lembrança de uma professora que me deu aula na quinta, na sétima e na oitava série, o nome dela era Tânia, professora de Português. Por eu ser brincalhona, sempre fui assim, de fazer piada, né? Tem hora que era até chato, então ela se incomodava demais, talvez por não gostar de mim. [...] Eu sei que ela não gostava de mim e eu também não gostava dela, então na aula dela eu ainda era pior do que eu era nas demais [...] eu percebia que ela se irritava muito, então eu fazia mais ainda prá ela se irritar. [...] eu acredito que o aprendizado foi fraco devido ao conteúdo na época [...] porque eu não me considero uma aluna ruim. [...] ela tentava tirar minha nota [...] mas não dava certo. Essa da quarta série, que depois eu entendi que ela mandava eu escrever prá eu ficar quieta porque eu falava demais. [...] Eu acho que foi a Maria Helena mesmo. [...] por mais que ela mandasse eu escrever prá eu ficar quieta, ela tinha um jeitinho especial de falar que me fazia querer ir prá casa e brincar de escolinha, eu queria dar aula. Eu fazia letra redondinha na lousa, meu caderno era perfeito porque eu queria que ela elogiasse bastante. Ela elogiava sim. Ela se tornou diretora da escola e nos meus quinze anos ela deixou eu fazer minha festa lá na escola. Ela abriu o espaço, então, ela marcou bastante. Acho que foi por causa dela que eu quis tanto ser professora, né?

Aluna Vera – [...] no 1º ano [...] a professora de Matemática [...] era muito nervosa e toda a sala morria de medo dela. [...] me chamou para fazer um exercício na lousa, fui com muito medo, errei a conta toda, a Profª ficou muito brava, começou a dizer palavras que me magoavam muito e magoam até hoje quando lembro. [...] burra, pobre [...] não chegaria a lugar nenhum e eu só tinha 6 anos! Ela me deixou de castigo [...] meus colegas riram de mim [...]. [...] vergonha [...] fiz xixi no canto do castigo que estava. Hoje [...], quando a professora Joana me chamou na frente para escrever um exercício eu não consegui levantar. Nas aulas de Matemática [...] a impressão de que sou burra [...] todos vão rir de mim [...] vontade de fazer xixi. Por isso, tenho certeza de que as emoções e os sentimentos, tanto da criança como a do docente devem ser levadas em consideração. É necessário que de alguma forma os professores entendam a importância

que se tem em trabalhar com suas emoções, a fim de que situações como essa sejam descartadas da sala de aula.

Nas lembranças consideradas como negativas: “Um momento foi na segunda série, onde a professora definitivamente não gostava de mim”; “Eu sei que ela não gostava de mim e eu também não gostava dela”; e também nas positivas: “A professora B. me entendeu porque eu chorava. [...] Então isso me fez crescer”; “Eu comecei a gostar da matéria por causa dele”; “Eu tive dificuldade logo no começo e ela foi me incentivando, se aproximando, falando que eu era capaz”; “Eu fazia letra redondinha na lousa, meu caderno era perfeito porque eu queria que ela elogiasse bastante”; pode-se perceber a relevância das emoções na vida dos alunos em sua vida escolar e as consequências que podem trazer para a sua vida adulta.

Com base no que foi colocado tanto por Wallon quanto por Vygotsky, é através da interação social que o ser humano desenvolve-se, incluindo as interações em sala de aula que, repletas de afetividade, constituem-se como manifestações de emoção capazes de exercer grande influência no desenvolvimento do indivíduo. Esta colocação se evidenciou no depoimento da aluna Vera sobre a sua professora de Matemática do 1º ano: “[...] me chamou para fazer um exercício na lousa, fui com muito medo, errei a conta toda, a Profª ficou muito brava, começou a dizer palavras que me magoavam muito e magoam até hoje quando lembro. [...] burra, pobre [...] não chegaria a lugar nenhum e eu só tinha 6 anos! Ela me deixou de castigo [...] meus colegas riram de mim [...]. [...] vergonha [...] fiz xixi no canto do castigo que estava. Hoje [...], quando a professora Joana me chamou na frente para escrever um exercício eu não consegui levantar. Nas aulas de Matemática [...] impressão de que sou burra [...] todos vão rir de mim [...] vontade de fazer xixi”.

CATEGORIA 4

PRESENÇA OU NÃO DE DIMENSÕES EMOCIONAIS APLICADAS AO PROCESSO EDUCACIONAL DURANTE A GRADUAÇÃO

Professora Rita – Sim, como um conteúdo, por exemplo, na disciplina de educação infantil, quando se fala da questão da afetividade, do desenvolvimento infantil, mas assim, alguma coisa diretamente prá gente como aluno, não. [...] Não era esse o objetivo do curso, nem da instituição.

Professora Joana – Não [...]. Foi um ótimo curso, tenho uma bagagem boa, mas é bagagem técnica, teórica, científica. Nenhuma disciplina eu vejo que é voltada para isso. Em nenhuma das faculdades e nem da pós. Eu acho que deveria ser uma prática não só no curso de pedagogia, mas é uma necessidade da humanidade hoje, saber lidar um com o outro. [...] Eu

até esticaria este ensino a partir da escola [...].

Professora Luiza – Não. Eu diria que o meu curso de Pedagogia foi muito fraco e falhou demais, isso foi o que mais faltou. [...] mas quando eu fiz a Psicopedagogia, que era uma das melhores na época, ela contemplou o que eu precisava nesse lado. A graduação foi muito fraca [...]. Não trabalhamos afetividade.

Professora Ana – Não, nem na Pedagogia e nem na Psicopedagogia. Eu lembro que no Magistério nós falávamos mais sobre isso. [...] Eu não consigo lembrar das aulas de Psicologia da Aprendizagem do curso de Pedagogia. Não foram significativas. No entanto, eu me lembro das aulas de Psicologia no Magistério. Depois eu mesma busquei aprendizado para poder atuar [...].

Professora Marina – Não, pelo que eu me lembre, não. Nós tínhamos a Psicologia Educacional, mas que falava sobre alguns aspectos da Psicologia e alguns autores de modo genérico, nada específico sobre a dimensão emocional.

Na Questão 04 foi perguntado às professoras se em sua graduação em Pedagogia, foram contempladas as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional. Todas elas, sem exceção, responderam que não, embora tenham reconhecido a importância deste conteúdo na grade curricular do curso que tem por objetivo formar professores. “Eu acho que deveria ser uma prática não só no curso de Pedagogia, mas é uma necessidade da humanidade hoje, saber lidar um com outro”, disse a professora Joana

A professora Luiza relatou que embora a graduação tenha sido falha, “Não trabalhamos afetividade”, o curso de Psicopedagogia contemplou o que precisava sobre esta temática. Por outro lado, a professora Ana apontou que “nem na Pedagogia e nem na Psicopedagogia”, lembrando que no Magistério falavam mais sobre este assunto e, mesmo assim, teve que buscar por si mesma “aprendizado para poder atuar”.

Rios (2001) coloca que a relação vincular entre professor e aluno está relacionada à dimensão afetiva da competência docente e está entrelaçada com a dimensão pedagógica. Uma prática pedagógica que não contempla os aspectos emocionais pode produzir consequências negativas no aluno, como visto na análise da categoria anterior, além de comprometer a atuação do professor.

De que forma o professor pode construir vínculos afetivos significativos com seus alunos se ele, em sua formação, não foi preparado para isso? Ninguém dá o que não tem.

Nesse sentido, Estrela (2010) acredita que se torna necessária uma formação específica dos professores, que só terão condições de orientar seus

alunos em sua vida emocional se forem capazes de ter conhecimento emocional de si mesmos e conseguirem lidar com suas próprias emoções.

De acordo com o que foi citado no capítulo anterior, Pescador (2005 apud ESTRELA, 2010) traz contribuições sobre a importância da educação emocional na formação de qualquer profissional e, mais especificamente, na formação dos professores por terem estes a responsabilidade da “alfabetização emocional” de seus alunos.

Com base em toda a pesquisa bibliográfica realizada, entende-se que a relação vincular entre professor e aluno está relacionada à dimensão afetiva da competência docente que está entrelaçada com a dimensão pedagógica. Assim sendo, competências, habilidades ou capacidades da dimensão emocional, independente de sua denominação, cada vez mais estão sendo consideradas como conteúdos imprescindíveis na grade curricular dos cursos de formação de professores por serem de extrema importância para a prática docente, embora não tenha sido isso percebido nos depoimentos dos alunos entrevistados.

Aluna Paula – Esse assunto especificamente, acho que na Formação Pessoal e Social da Educação Infantil. A afetividade entre professor e aluno. Apesar, que nós vimos isso também em Formação Pessoal, mas afetividade, autonomia, não se reprimir, lidar com sentimentos, ser livre, não ter medo de enfrentar a vida.

Aluna Carla – Quando nós estudamos Formação Pessoal na Metodologia de Educação Infantil tinha alguma coisa falando, mas eu acho que ali é uma coisa que depende muito do professor. Dois professores que nós tivemos de Psicologia trataram deste assunto, mas isso não quer dizer que outro professor venha e trate. Eu acho que falta mesmo algo que fale sobre isso.

Aluno João – Sim, eu acho que a Psicologia traz muito isso, a Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, onde a criança é reconhecida. [...] a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Educação não tratam só desses aspectos, abrangem mais aspectos que não só a afetividade.

Aluna Lia – Foi a Psicologia, né? Eu acho que nos primeiros semestres trabalhavam mais isso, a aceitação do outro, diferenças, porque prá você ter afetividade você tem aprender tudo isso, porque se não você não consegue, então eu acho que sim. Nessa parte, porque as outras matérias trabalham mais conceitos sobre como trabalhar, a metodologia, então, acho que não. Acho que a Psicologia tinha mais isso, de entender, de aceitar o outro, as diferenças. [...] Não, mais específico não teve. Assim que eu me lembro, que falasse sobre a afetividade na relação professor aluno, não teve. Mas têm pessoas, que elas não sabem lidar nem com as próprias emoções, então, como que ela vai trabalhar com uma criança e conseguir criar esse vínculo se ela não consegue nem com ela mesma. Então, eu acho que deveria ter sim.

Aluna Vera – Sim. Eu não lembro os nomes, mas a sua, a da prof. I., que todo mundo na sala fica brincando com a dinâmica e tal. [...] Eu acho que tinha que ter uma disciplina que realmente a pessoa acordasse e visse que

isso é importante. [...] eu acho que tinha que ser algo um pouco subliminar que a pessoa tivesse aprendendo, mas que ela não soubesse que era assim, que não fosse tão na cara. [...] Eu acho que deveria ser um pouquinho mais discreto, prá pessoa ver que é importante, mas de forma mais pedagógica, mais didática.

Nos trechos destacados dos discursos dos alunos, pode-se observar que eles não conseguiram identificar nenhuma disciplina que tenha tratado especificamente sobre a temática pesquisada, embora reconhecessem a sua importância na prática docente. Os alunos Carla, João e Lia citaram a Psicologia como preenchendo parcialmente esta lacuna e também foi citada a disciplina de Formação Pessoal e Social, embora o enfoque fosse mais a Educação Infantil.

Vale destacar que as professoras citadas como tendo abordado mais de perto essa temática em sala de aula tinham formação em Psicologia. Este diferencial parece ter sido determinante no olhar que tiveram referente aos aspectos afetivos na relação professor-aluno, reconhecendo que para o professor conseguir ajudar seus alunos a lidar com suas emoções, é pré-requisito ele saber lidar com as suas próprias.

Tal constatação encontrou suporte nas considerações de Estrela (2010), para quem essa educação emocional deve ser inserida naturalmente nas dinâmicas relacionais das turmas e para que isso aconteça, torna-se necessária uma formação específica dos professores, que só depois de serem capazes de orientar a si próprios terão condições de orientar seus alunos em sua vida emocional.

CATEGORIA 5

IMPORTÂNCIA DE O PROFESSOR CONHECER ALUNOS PELO NOME PARA A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NA RELAÇÃO

Todas as professoras reconheceram a importância de conhecer e chamar seus alunos pelo nome, embora duas delas (Rita e Joana) se identificaram com dificuldade em memorizar os nomes por conta do grande número de alunos. Na realidade atual, entretanto, as salas numerosas dificultam para o educador atender a esta necessidade. As classes superlotadas foram comparadas por Freinet (1988) aos rebanhos avantajados, cujo controle só é possível com o auxílio de cães pastores que assustam as ovelhas e as mantêm, por força do medo, no caminho desejado.

As demais professoras, além de reconhecerem a importância dessa

habilidade, disseram que se esforçam para memorizar o nome de todos os seus alunos por considerarem esta atitude como fazendo parte do processo de identificação e singularidade de cada um deles, assim justificou a professora Luiza: “Desta forma o aluno se sente uma pessoa e deixa de ser um número”, complementando: “Isto é afetividade.”

Nas questões relacionadas com essa categoria, foram destacados os seguintes trechos das entrevistas:

Professora Rita – Considero e reconheço isso em mim como uma falha. Eu acho que primeiro que eu como aluna gostaria muito de ser chamada pelo nome. [...] mas eu confesso que esse é um exercício que eu não faço [...] na graduação [...] turmas grandes [...] preocupação com o conteúdo [...]. Daí você já faz pelo número. [...] acho que é importante não só com criança, eu acho que na graduação também. A gente gosta de ser chamado pelo nome.

Professora Joana – Sim, apesar de eu ser “desmemoriada”. Aliás, eu cometi uma gafe horrível [...]. Me deu um branco [...] e a aluna ficou passada, chorou, berrou. Ela disse “Você não lembra de mim. Você não gosta de mim?”. É o lapso do dia a dia. Devo ter uns 400 alunos. [...] Mas são muitas pessoas, eu não consigo. É como um truque de loja. A primeira pergunta é sobre seu nome [...]. Isso aproxima. A impressão é de um atendimento VIP, [...] deveria ser usado também na escola.

Professora Luiza – Sim, muito importante. [...] É importante por causa da identidade que você cria com o aluno. [...] Eu faço o possível para decorar o nome de todo mundo. [...] na F. eu sei o nome de cada um. Preciso ter pelo menos um semestre para fazer a chamada e olhar para cada um, associar o aluno ao nome.

Professora Ana – Sim, eu tenho a necessidade de olhar e lembrar quem é aquele aluno. Desta forma o aluno se sente uma pessoa e deixa de ser um número. Ele não é um aluno qualquer. Eu mesma gosto de ser chamada pelo nome. Trata-se do nosso processo de identificação. Isto é afetividade. Inclusive eu faço chamada pelo nome e não pelo número. Eu tenho a necessidade de estabelecer este tipo de vínculo com eles.

Professora Marina – Sim, muito. Eu mesma chamo todos pelos nomes. Acredito que isso torna mais próximo. Eles não viram apenas um número e passam a criar rostos, você sabe quem é. [...] Você conhecer o aluno faz com que você se responsabilize por ele. Ele não é mais um, mas sim sua responsabilidade e isso faz toda a diferença.

De fato, cada ser humano é único e singular. Todos os seres humanos possuem uma necessidade fundamental de serem identificados como pessoas significativas. Freinet (1988), em sua metáfora, declarou que um pastor, quando conhece suas ovelhas pelo nome pode conduzi-las pelo caminho e orientá-las tranquilamente para evitar o perigo. Entretanto, diante de um rebanho grande demais a ponto de não conhecer, pelo nome, cada uma de suas ovelhas, precisará de um ou dois cães pastores, para não perder o controle do rebanho. Com estas

analogias, o educador francês desenvolveu uma abordagem pedagógica que tinha como centro não apenas a formação intelectual, mas também a valorização do ser humano e a educação para a vida.

No caso dos alunos, ao serem indagados em questão referente a essa categoria, foram unânimes quanto à importância de se chamar o aluno pelo nome, por ser este um indicador de sua identidade. De fato, o nome é o início da construção da identidade, um conceito do qual faz parte a ideia de distinção entre as pessoas. Duas das alunas, Carla e Lia, acrescentaram ainda que o fato de ser chamado pelo nome faz com que o aluno se sinta importante, como pode ser observado nos recortes a seguir destacados.

Aluna Paula – Com certeza.[...] o nome não é a identidade do aluno? O número é sempre mais um. [...] Cada criança tem uma característica diferente, cada um é um ser diferente.

Aluna Carla – Sim, acho importante porque é a identidade da criança. Você se sente importante quando alguém te chama pelo nome, você entende que não é mais um e que pode contar com aquela pessoa.

Aluno João – Sim. Porque o nome é a identidade, é onde ele se reconhece.

Aluna Lia – Claro. Porque cada criança é uma né? Então não tem como você ficar chamando, o aluninho, o baixinho, o fulaninho, você tem que conhecer porque o nome já é a identidade da criança, então prá ele se sentir importante, se sentir presente, você tem que chamá-lo pelo nome.

Aluna Vera – Claro. [...] Se as crianças são meu material de trabalho, então eu tenho que saber o que eu estou fazendo. Tenho que dominar a sala de aula. Esse é fulano de tal, o nome dele é tal, a mãe dele é tal.

Um aspecto que apareceu também nas respostas dos alunos foi a questão da singularidade, onde cada um é um ser diferente, com características individuais que o diferenciam dos outros, e não apenas mais um número.

Vale destacar que todos os alunos afirmaram que sempre foram identificados pelo nome por todos os professores do curso de Pedagogia, aspecto considerado como positivo na opinião deles.

CATEGORIA 6

DIFICULDADES ENFRENTADAS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA

Esta categoria abrangeu as Questões 6 e 7 em que foi pedido às professoras que descrevessem um pouco como era a sua relação com os alunos e entre os

próprios alunos e se estava enfrentando alguma dificuldade nestes relacionamentos. Diante desta reflexão, obtivemos:

Professora Rita – Não, não tenho problema assim com nenhum grupo, com nenhum aluno em especial. [...] Acho que é uma relação saudável, de respeito, de ouvir mesmo, nem que seja pra desconstruir a fala dele. [...] ouvir com respeito. [...] não justifica mais você falar em autoridade simplesmente pela hierarquia. [...] É isso, acho que falta jeito, que falta formação pra identificar, saber como agir. [...] acho que prá dar certo, a coisa tem que ser na mão dupla. [...] durante as minhas aulas nunca aconteceu nenhum episódio [...]. Mas acho que seu tivesse que contribuir, é pouco o que eu tenho condições de fazer quando eu percebo.

Professora Joana – Eu tenho muita dificuldade com os alunos porque eu tenho um jeito mais metódico de trabalhar. [...] me vêem como alguém extremamente “bruxa má do oeste”. E isso me incomoda demais, pois as pessoas me julgam muito pela aparência. Eu sei que eu não sou simpática de primeiro impacto. Eu tenho uma dificuldade imensa para isso. [...] A vida inteira eu ouvi isso, é complicado ultimamente ouvir isso. Muito complicado a ponto de eu não saber mais se quero ser o que eu tanto amo ser. Eu cheguei a falar que não sei mais ser professora. [...] Por isso acho mais fácil de lidar com as crianças [...] eu não tenho que “me guardar” com elas. [...] O mundo é malvado. Às vezes me acho uma criança perdida. [...] Ninguém espera para ver quem você é. É a primeira impressão. Os grupos são fechados. Todas as salas têm problemas de relacionamento. [...] Isso é muito complicado hoje. E me preocupa, pois como vou ensinar o que não sei?

Professora Luiza – Tem um problema que eu enfrento há muitos anos. Como o aluno não me conhece e considerando o meu tamanho e a minha postura, dá impressão que eu sou um sargento. Então todos se assustam, pensam que eu sou brava ou ruim. [...] Acharam que eu era um monstro e o tempo todo eu tenho que desconstruir esta imagem. Eu tenho percebido que o ser humano não se relaciona mais. É muito difícil a relação aluno-aluno. Eles fazem grupos bem fechados [...]. Então você percebe que a relação é difícil. [...] Eu acho que isso é devido à tecnologia. Eu diria que isso se estende à relação dos próprios professores [...] Hoje as pessoas competem mais pelo simples prazer de competir.

Professora Ana – Normalmente eles dizem que sou muito dura e brava. Mas eu tenho a necessidade de estabelecer regras. A partir do momento que eles sentam naquela cadeira, eles se comportam como alunos e eu tenho a necessidade de estabelecer as regras. [...] eles têm de aprender a conviver com o diferente, a trabalhar em grupo, a respeitar a opinião do outro. [...] Eu sou uma educadora [...]. Se eu não dou o exemplo naquele momento, como eu vou dizer a eles que eles têm que se respeitar, que existem as diferenças, que cada um é de um jeito e que existem formas de falar para o outro que ele pisou na bola.

Professora Marina – [...] Uma das salas era do último semestre e eu tive dificuldade de entrosamento. [...] Eu me sentia fora de lugar. [...] Acho que na pedagogia também tem a heterogeneidade dos alunos em relação à questão da idade. [...] Normalmente os conflitos estão relacionados com o conteúdo ou expectativas em relação ao conteúdo. Nem sempre. Depende muito dos primeiros meses deles como grupo, da forma como os grupos vão se constituindo. Percebe-se em algumas salas que eles ocupam o mesmo espaço, mas não fazem parte do mesmo grupo. [...] Uma coisa difícil é você quebrar estes grupos [...]. Eles ocupam o mesmo espaço, mas na verdade não se constituíram como grupo. [...] Parece que eles têm uma ideia de competição, sabe?

A partir desses recortes dos discursos dos docentes, cabe retomar as considerações de Moraes (2002), ao dizer que a pedagogia atual deve ir mais além da mera transmissão e reprodução de informações. Neste sentido, a autora acredita que a formação de professores precisa incluir em sua atuação estratégias que cultivem a imaginação, a criatividade, a espontaneidade, a iniciativa, a curiosidade, o respeito às diferenças, a cooperação e o compartilhamento, para a aceitação de si mesmo e dos outros, aspectos mostrados como frágeis na prática pedagógica das entrevistadas, gerando dificuldades em seu cotidiano profissional.

Diante de algumas dificuldades apresentadas, outro aspecto a ser levado em conta é o caráter relacional da afetividade. O ser humano é um ser de relações e são estas relações sociais que marcam a vida humana e lhe confere um sentido afetivo. Tassoni (2006), cujos estudos já foram citados, percebeu que a dimensão afetiva relaciona-se diretamente não só com as reações, mas também com as relações entre as pessoas.

Com base no que foi proposto por Vygotsky a respeito da relação professor-aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento. Assim, a forma como o professor se relaciona com este aluno reflete nas relações do aluno não só com o conhecimento, mas também nas suas relações com os outros alunos.

Ao comentar sobre as relações interpessoais presentes em sala de aula, tanto entre professor-aluno, como aluno-aluno, a professora Ana enfatizou: “Eu sou uma educadora [...]. Se eu não dou o exemplo naquele momento, como eu vou dizer a eles que eles têm que se respeitar, que existem as diferenças, que cada um é de um jeito e que existem formas de falar para o outro que ele pisou na bola”. Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir, como já mencionado no referencial teórico deste trabalho.

Outro aspecto que ficou evidente na Categoria 6 foi a necessidade essencial de o professor se conhecer e ser capaz de identificar suas limitações diante de sua relação com seus alunos. Algumas professoras perceberam-se como impotentes e até deixaram transparecer certa carência de conhecimentos referentes à compreensão, à valorização e à intervenção pedagógica, no que tange à afetividade.

A professora Joana até se emocionou ao descrever suas dificuldades em se relacionar com alguns de seus alunos do Ensino Superior: “Eu tenho uma dificuldade

imensa para isso. [...] A vida inteira eu ouvi isso, é complicado ultimamente ouvir isso. Muito complicado a ponto de eu não saber mais se quero ser o que eu tanto amo ser. Eu cheguei a falar que não sei mais ser professora. [...] Por isso acho mais fácil de lidar com as crianças [...] eu não tenho que “me guardar” com elas. [...] O mundo é malvado. Às vezes me acho uma criança perdida.”

Como mencionado anteriormente, Tassoni (2006) percebeu que a dimensão afetiva relaciona-se diretamente não só com as reações, mas também com as relações entre as pessoas. Desta maneira, observa-se que a afetividade está sempre presente e sendo exercitada no convívio diário com as pessoas, fato que também acontece no contexto escolar.

Formalmente, esse contexto é ocupado pelas figuras concretas do professor e dos alunos, que chegam na sala de aula carregados de alterações afetivas, capazes de desencadear fatores motivacionais positivos e negativos, possibilitando modificações nas pessoas envolvidas e nas relações por elas estabelecidas.

Para compreender os dois lados dessa relação, também foi perguntado aos alunos sobre as dificuldades encontradas nas suas relações com os professores e até mesmo com os colegas de classe durante a sua graduação, cujas sínteses de suas respostas podem ser observadas a seguir:

Aluna Paula – Já [...]. A Profª D. ... houve uma resistência no começo do curso [...]. Mas ela aos poucos, ela com um jeito totalmente diplomata que ela tem, conseguiu nos dar respaldo do que realmente ela é e tudo correu bem. Com algumas pessoas não. [...] porque ninguém quer mostrar para o outro que é fraco. [...] durante estes três anos é muito mais fácil para eu, Paula, ter esta personalidade de durona do que chegar no outro e pedir desculpa. É bem complicado porque não sei qual é o julgamento do outro.

Aluna Carla – Até o presente momento eu não enfrentei nenhum tipo de dificuldade com nenhum professor. É claro que com alguns professores você tem uma relação mais saudável e com outros é mais profissional mesmo, mas nunca tive nenhum tipo de problema. Com alunos acontece mesmo. Conforme passam os anos, você conhece e já está há muito tempo com a pessoa, então pode acontecer, mas não é nada que seja levado para frente ou que crie inimizade. Nada que vá abalar a relação.

Aluno João – Não. Com outros alunos, no início do curso não, mas ao término foram aparecendo algumas dificuldades, acho que pela convivência [...] Eu acho que três anos dá pra você conhecer as pessoas, quem realmente elas são. Então, você se decepciona ou você acaba gostando mais da pessoa.

Aluna Lia – Olha, eu acredito que quando eu entrei na faculdade eu era bem mais fechada, intolerante e ficava mais nervosa, não aceitava os outros

pontos de vista. Com o tempo eu vi que foi ficando melhor [...] eu fui me abrindo mais, da maioria dos professores eu guardei muito carinho. Aqui na faculdade mesmo eu tive problemas, não quero ver a cara mesmo de um ou dois professores em 3 anos. No começo foi mais difícil, tinha aquele grupo mais fechado. Eu acho que eu fui uma das poucas que foi em todos os grupos, eu fiz trabalho em quase todos os grupos. [...] Eu só fiquei sem falar com uma única pessoa durante o curso todo e saí sem conversar, mas as demais eu conversei com todas. [...] Muitas vezes eu não tenho muito jeito prá falar, sou até grossa [...] E acabou o curso dessa forma, umas ficavam mais retraídas, não queriam falar. Uma pena, muita gente com boas ideias.

Aluna Vera – Não, nenhuma. Sempre gostei de todos. Alguns professores como professores, a matéria às vezes eu não gostava muito, mas como pessoa eu gosto de todos. Não, não tenho dificuldade de relacionamento. [...] não é porque eu não gosto de você, é porque eu não vou entender muito bem. Eu já tive dificuldades com a S. é porque eu gosto de fazer as coisas e ela também gosta de fazer as coisas. Só que eu gosto de fazer as coisas, mas dividindo [...] Ela já manda [...]. Aí a gente teve dificuldade por causa disso. É tranquila porque a gente finge muito bem (risos). [...] É mais na base de um interesse.

Da amostra pesquisada, os alunos Carla, João e Vera responderam que não enfrentaram dificuldades nas relações com seus professores, apenas Paula e Lia apontaram esta dificuldade, sendo que ambas assinalaram a resistência de comportamento como causa da dificuldade. No caso da aluna Paula, foi apontada a resistência da professora enquanto que a aluna Lia reconheceu em si mesma a dificuldade, ao responder: “Olha, eu acredito que quando eu entrei na faculdade eu era bem mais fechada, intolerante e ficava mais nervosa, não aceitava os outros pontos de vista”.

Ao fazerem referência às questões relacionais com seus colegas de sala durante os três anos de curso, todos apontaram dificuldades, ou por se tratar de um grupo fechado, não se mostrando verdadeiramente, ou por se tolerarem por interesse ou até mesmo pelo excesso de convivência, como citado pela aluna Carla e pelo aluno João que respondeu: “Com outros alunos, no início do curso não, mas ao término foram aparecendo algumas dificuldades, acho que pela convivência”.

Observou-se, mediante as respostas dadas, a dificuldade que os seres humanos têm em se relacionar consigo mesmo e com os outros. Na visão freireana, o ser humano é um ser de relações plurais e por isso precisa aprender a conviver, a se relacionar, a interagir, a dialogar com outros seres que irão contribuindo na sua própria constituição de pessoa. Este compartilhamento que se estabelece através das relações é que vai constituindo o indivíduo, valorizando-o em todas as suas dimensões: afetivas, cognitivas, biológicas, sociais, dialógicas, etc.

3.4.4 Comparando o olhar das professoras com o olhar dos alunos

Ao concluir o presente capítulo, objetiva-se destacar pontos que convergem e divergem a partir de uma análise comparativa entre as respostas dadas pelas professoras e pelos alunos dentro de cada uma das categorias.

Na Categoria 1, os dois grupos reconhecem a importância de uma relação entre o professor e seus alunos com base em vínculos afetivos e ainda identificam tal construção como sendo facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem.

Na Categoria 2, os alunos, talvez pela pouca experiência na prática docente, ou mesmo por lidarem com crianças em sala de aula, não fazem referência às dificuldades, atendo-se mais às possíveis alternativas para enfrentar de forma efetiva as reações de resistência ou de agressividade de seus alunos.

Em contrapartida, em suas respostas, as professoras relatam algumas dificuldades diante de tais situações e apresentam características comparativas em relação a lecionar com adultos ou crianças, sendo estas últimas reconhecidas como mais fáceis de estabelecer relações de afetividade.

Ao analisar a Categoria 3 pode-se observar nas respostas de ambos os grupos que tanto as recordações consideradas positivas, quanto as negativas deixaram marcas carregadas de emoções e sentimentos na memória do aluno e também do professor, enquanto aluno que foi. As situações narradas que foram vivenciadas no contexto escolar se mostraram significativas na época em que ocorreram, mas também se fazem presentes na vida atual de cada um, seja no âmbito pessoal ou profissional, no caso do professor, em sua prática docente.

Nas respostas referentes à Categoria 4, todas as professoras, por um motivo ou outro, disseram que em sua graduação em Pedagogia não tiveram contato com disciplinas que tivessem como foco o trabalho com a afetividade e a construção de vínculos na relação professor-aluno.

Da mesma forma, os alunos, mesmo um pouco confusos, não conseguiram identificar alguma disciplina que tivesse abordado especificamente essa temática durante sua graduação, mesmo esta sendo mais recente que a de seus professores.

A Categoria 5 possibilitou a observação de que tanto no olhar do aluno, quanto dos professores, chamar o aluno pelo nome é muito importante para a construção de vínculos afetivos. Para os alunos, ser chamado pelo nome faz com que se sintam respeitados em sua individualidade e reconhecem esta preocupação

como um ponto positivo e muito significativo na relação entre eles e seus professores.

Ao analisar as respostas enquadradas na Categoria 6, buscou-se compreender como se davam as relações interpessoais em sala de aula, tanto entre professor-aluno, como entre os próprios alunos.

As professoras e os alunos deixaram claras as dificuldades percebidas nas relações vivenciadas em sala de aula e o quanto a qualidade destas relações interfere no clima emocional do ambiente, dificultando não só a interação entre as pessoas, mas também o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho procurei falar a respeito da minha trajetória formativa para possibilitar uma melhor compreensão do leitor a respeito dos motivos que me levaram a pesquisar sobre os aspectos emocionais da prática docente.

A minha formação e atuação profissional na área de Psicologia fizeram-me presenciar diariamente as influências das emoções em nossas relações e as grandes marcas que deixam nas vidas dos seres humanos.

Atualmente, ministrando aulas no curso de Pedagogia e fazendo um estudo delimitado na área de Formação de Educadores, optei por investigar se há o reconhecimento da importância e também se estão presentes as competências emocionais na formação docente.

Retomando as indagações feitas inicialmente, considero de extrema importância promover situações para que o aluno seja preparado para compreender e saber lidar com suas emoções. Mas, quem pode preparar estes alunos? Os professores? Mas será que o professor foi preparado para ajudar seus alunos a desenvolver tais habilidades nesta área?

Para entender um pouco mais sobre essa temática, foi realizada uma pesquisa com alunos e professores do curso de Pedagogia de uma instituição particular, a fim de obter respostas para alguns questionamentos:

- a) O professor no curso de formação de professores tem conhecimento da importância dos aspectos emocionais para a prática docente?
- b) O professor no curso de formação de professores reconhece a importância da construção de vínculos afetivos entre professores e alunos?
- c) Os futuros docentes estão sendo preparados para essa relação afetivo-emocional com seus alunos?
- d) O trabalho de desenvolvimento da dimensão emocional da competência docente pode auxiliar o professor na sua prática pedagógica?
- e) A construção de vínculos afetivos entre professor e alunos pode contribuir no processo de aprendizagem destes?

Todas essas indagações estão vinculadas à prática pedagógica dos professores nos dias atuais, mas será que esta prática foi sempre assim? Para responder estas perguntas achei importante fazer um resgate histórico a respeito

dos paradigmas da educação, pois são eles que embasam o modelo educacional a que se vinculam as práticas pedagógicas.

Mas o que é paradigma? Inicialmente fui buscar na Filosofia o conceito de paradigma, usando como referenciais os pressupostos de Platão, Thomas Kuhn e Edgard Morin. Da ideia de modelo eterno e invariável de Platão à visão kuhniana de atividade na busca de transformação e ampliação do conhecimento, sendo usado o termo “revolução científica” para designar o que ocorre no processo de adoção de um paradigma.

Morin ao definir paradigma vai mais além de Kuhn, com um enfoque relacional que reconhece a possibilidade de uma ideia mais completa da evolução do conhecimento científico, buscando a compreensão dos limites de uma teoria e sua articulação com outras de forma sistêmica, dialógica e transdisciplinar.

Os sistemas de pensamento dependem de nossa história, da mesma forma que o paradigma se encontra inserido num determinado momento histórico e apresenta um conjunto de teorias que tem por objetivo atender às demandas deste período nas mais diversas áreas. No caso da educação, seriam as teorias da aprendizagem que fundamentam e influenciam a prática pedagógica num certo momento histórico.

Dessa forma, fui buscar em Bacon, Galilei, Descartes, Newton, Aranha, Moraes, Behrens, entre outros, os subsídios necessários para a compreensão da origem histórica do paradigma tradicional. A visão do pensamento newtoniano-cartesiano presente no paradigma tradicional estava fundamentada no mecanicismo, na separatividade e no determinismo, onde concebia a racionalidade como meio de atingir a verdade e solucionar os problemas.

O sistema educacional proposto pelo paradigma tradicional apresentava uma visão mecanicista da aprendizagem com fragmentação dos conhecimentos que serviu de influência para o paradigma tecnicista, por volta dos anos de 1970, onde a valorização da competência técnica era resultante das demandas da sociedade moderna e o professor e o aluno eram tidos como elementos secundários.

Partindo da contextualização histórica dos paradigmas tradicional e mecanicista, foram feitas algumas críticas ao modelo cartesiano embasadas principalmente nas considerações de Moraes, Santos e Behrens que se reportaram à Heisenberg, Bohr e Prigogine, os quais muito contribuíram para esta revolução paradigmática.

Essa nova leitura de mundo que foi se desenhando buscou a superação do saber fragmentado, de forma a impulsionar uma nova maneira de pensar a questão educacional dentro de uma visão de totalidade, compreendendo o mundo como uma rede de relações.

Fechando o primeiro capítulo, foi caracterizado o panorama do paradigma emergente e feitas algumas considerações sobre a prática docente nesta nova proposta de educação, sendo trazidas também as contribuições de Moraes, Torre, Rios e Cardoso para a discussão.

A visão do ser humano em sua totalidade, uma visão holística e sistêmica, como designada pelos autores, requereu mudanças também no papel do professor que, nesta abordagem, tem papel fundamental de mediador e, por isso, precisou buscar opções metodológicas mais compatíveis com esta visão de aluno como um ser pleno de potencialidades.

Para melhor compreensão da problemática apresentada referente às relações existentes entre os aspectos afetivo-emocionais e a aprendizagem, ao dar início o segundo capítulo, optei por justificar a presença do tema afetividade na nova proposta educacional para, depois, então, conceituar o termo afetividade.

A fim de buscar um maior entendimento sobre as emoções e seu relacionamento com a aprendizagem, apropriei-me das concepções dos interacionistas Vygotsky e Wallon, bem como das reflexões de seus estudiosos Oliveira, Rego, Van Der Veer, Valsiner, Dantas, Galvão, Almeida e Mahoney.

As contribuições desses autores me permitiram identificar claramente a importância das interações no desenvolvimento do indivíduo e a presença constante das emoções e sentimentos permeando estas relações, estreitando desta forma, a relação entre o domínio afetivo e o domínio cognitivo do ser humano.

A afetividade no contexto escolar, mais especificamente a construção de vínculos afetivos na relação professor-aluno, foi descrita através de vários autores como sendo fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos. Entre os autores foram pesquisados Davis, Oliveira, Bowby, Marchand, Fernández, Freud e Kupfer. Os dois últimos, dentro de uma visão psicanalítica, trouxeram a relação transferencial como fundamental na interação entre professores e alunos.

Por fim, na tentativa de fechar o conteúdo teórico no qual se respalda minha pesquisa, considerei relevante dissertar sobre a dimensão afetiva na formação de professores. Para isso, busquei em Nóvoa, Rios e Estrela, entre outros, a

fundamentação teórica para justificar a necessidade de se trabalhar os aspectos emocionais nos cursos de formação de professores, para que estes sejam preparados para desenvolver em seus alunos habilidades emocionais necessárias tanto para sua vida pessoal como profissional.

Esse conteúdo teórico ao qual me referi, possibilitou-me a elaboração dos roteiros das entrevistas para a pesquisa de campo realizada. A amostra foi composta de dois grupos, um formado por cinco professores pedagogos que ministram aulas no curso de Pedagogia e o outro por cinco alunos concluintes deste mesmo curso de formação de professores. O tratamento dos dados coletados na pesquisa foi feito com base na metodologia de “Análise de Conteúdo”, de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco.

A seguir, com base no aporte teórico e na análise comparativa dos dados coletados na pesquisa feita com os professores e com os alunos, procurei responder aos questionamentos mencionados no início deste trabalho.

O PROFESSOR NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TEM CONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS EMOCIONAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE?

A totalidade dos professores entrevistados reconheceu a importância dos aspectos emocionais para a sua prática profissional, embora alguns tenham identificado em si mesmos algumas dificuldades em lidar com estas questões no contexto escolar.

Uma ação considerada como manifestação positiva da afetividade é chamar os alunos pelo nome, que todos sinalizaram como sendo fator de grande influência.

O PROFESSOR NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES RECONHECE A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS?

Da mesma forma que na questão anterior, os professores foram unânimes em valorizar a construção de vínculos afetivos como fator determinante na relação com seus alunos. Reconhecer a importância somente não é suficiente para promover esta relação vincular, tendo em vista que alguns se deparam com obstáculos e se mostram despreparados para lidar efetivamente com estas questões em sala de aula.

OS FUTUROS DOCENTES ESTÃO SENDO PREPARADOS PARA ESSA RELAÇÃO AFETIVO-EMOCIONAL COM SEUS ALUNOS?

Os alunos do último semestre, futuros professores, não conseguiram

identificar na grade curricular do curso que estão finalizando disciplinas que tenham especificamente contemplado a dimensão emocional da prática docente. Segundo o depoimento deles, não tiveram em nenhuma disciplina o foco voltado para a necessidade da criação de vínculos em sua atuação profissional.

Acredito que tal situação pode ser consequência de um outro fato observado na pesquisa sobre a formação de seus professores, eles também não foram preparados para lidar com suas emoções e, desta maneira, não têm recursos para auxiliar seus alunos a desenvolverem suas habilidades emocionais.

O TRABALHO DE DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO EMOCIONAL DA COMPETÊNCIA DOCENTE PODE AUXILIAR O PROFESSOR NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Tanto nas respostas dos alunos, quanto dos professores, pode-se perceber que uma relação entre professor e alunos pautada em afetividade possibilita a construção de um ambiente de aceitação, de acolhimento e segurança.

Um ambiente nessas condições é percebido pelos dois grupos como favorável às perguntas, esclarecimentos de dúvidas e exposição de opiniões, favorecendo a troca de afetos e conhecimentos no processo ensino-aprendizagem.

O professor com conhecimento emocional de si mesmo e a capacidade de lidar com as próprias emoções desenvolverá habilidades que permitirá apoiar seus alunos em seu desenvolvimento emocional. Assim, o docente será capaz de ajudar na construção de andaimes afetivos que favoreçam a motivação, a participação e o bem-estar de seus alunos.

A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS AFETIVOS ENTRE PROFESSOR E ALUNOS PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DESTES?

Através das recordações de lembranças positivas ou negativas afetivamente, observei que as emoções e sentimentos que permeiam as relações entre professor e aluno e entre os alunos, exercem grande influência na motivação do professor em preparar sua aula e também no aluno em participar da aula e se envolver com o conhecimento que está sendo transmitido.

Como observado no levantamento bibliográfico, as emoções vivenciadas pelos professores no âmbito escolar se originam na leitura que fazem das interações com seus alunos e das reações destes em nível cognitivo e afetivo, reações estas, muitas vezes, induzidas pelo próprio professor em sua atuação em sala de aula.

As habilidades emocionais dentro do contexto escolar começam pelos

professores, alunos, pais, enfim, começa por todo o corpo relacional. Assim, é importante que se exercite diariamente o ato de ajudar na construção do conhecimento, sem deixar de lado a preocupação com os relacionamentos entre as pessoas.

Ao finalizar este trabalho, amparada no eixo teórico e nas respostas dos professores e alunos pesquisados, acredito ser importante deixar claro que o desenvolvimento das habilidades emocionais da competência docente é decisivo para o êxito da aprendizagem, influenciando de forma positiva em tudo aquilo que se relaciona ao desenvolvimento das próprias habilidades sociais e na melhora das aprendizagens em qualquer nível de ensino e contexto social.

Deixo aqui o meu desejo de continuidade deste trabalho na intenção de contribuir para o aprofundamento dos aspectos levantados para que discentes, docentes e responsáveis pelos cursos de Pedagogia se conscientizem e busquem alternativas para que a dimensão emocional da competência docente seja olhada com mais atenção na formação dos novos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda R.; MAHONEY, Abigail A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Valéria A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- 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.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BOFF, Leonardo. Que significa crise? **Folha de São Paulo**, 07 jul. 1983, p. 3.
- BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CAMARGO, Denise. **As emoções no processo de aprendizagem**. 1997. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 1997.
- CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill, 1974.
- CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional: sentir para aprender**. Tradução: Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2005.
- COLOMBO, Fabiana Aurora. **Afetividade e produção escrita: a mediação em crianças de pré-escola**. 2002. 127 f. Relatório Técnico apresentado à FAPESP. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2002.
- DAMÁSIO, Antonio R. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ESPINOSA, Bento. **Pensamentos metafísicos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afectivas e éticas**. Porto: Areal Editores, 2010.

FALCIN, Daniela C. **Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto**. 2003. 90 f. Relatório Técnico enviado à FAPESP. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2003.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo – a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

FERREIRA, Marco Antonio Armelin. **Inteligências emocionais e ensino superior: uma leitura a partir da percepção de professores de um curso de administração**. 2008. 182 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília, DF: Plano, 2003.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução: J. Batista. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, Sigmund. As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. **Fragmento da análise de um caso de histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Algumas reflexões sobre a Psicologia do escolar. In: **Obras Completas**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KUPFER, Maria Cristina M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Freud e a educação – o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2010.

LEITE, Sergio Antonio da S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MAHONEY, Abigail A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. ALMEIDA, Laurinda R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1995.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 35).

MARTINS-JUNIOR, Joaquim. **Trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver e concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

MORAES, Maria Cândida de. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NEGRO, Telma Cristina. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula.** 2001. 121 f. Relatório Técnico apresentado como Exigência de Conclusão de Bolsa de Pesquisa da FAEP. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

NÓVOA, Antônio. (Coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Greice K. **Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação. PUCSP, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PINHEIRO, Maria M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino.** 1995. 146 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 1995.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002, (Coleção Questões da Nossa Época, v. 35).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, v. 2, n. 2. São Paulo: USP, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Mirian Lourdes F. S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. 2001. 90 f. Relatório Técnico apresentado como Exigência de Conclusão de Bolsa de Pesquisa da FAEP. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

TAGLIAFERRO, Ariane R. **Um professor inesquecível: a constituição de uma memória coletiva**. 2003. Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2003.

TASSONI, Elvira C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2000.

_____. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sergio Antonio da S. (Org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WEIL, Pierre; D'AMBÓSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade:** sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UMESP – UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO**

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marcia Fernanda Antonio Fiore, RG nº 9.185.399-0, mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Norinês Panicacci Bahia, proponho o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de Pedagogia”, que tem por objetivo verificar se é reconhecida a importância por parte de professores e alunos, de se trabalhar as habilidades emocionais na formação dos educadores para que se tornem mais aptos a construir vínculos afetivos na sua relação com seus alunos. Busca também investigar se existe relação entre estes vínculos afetivos e o processo de aprendizagem dos alunos. Para a coleta de dados será realizada entrevista gravada com a autorização prévia dos entrevistados.

ESCLARECIMENTOS

- 1) A participação nesta pesquisa é de livre escolha com a garantia de sigilo de identificação dos sujeitos que se dispuserem a participar e, ainda, retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- 2) A pesquisa não envolverá nenhum tipo de custo para os participantes.
- 3) A participação na pesquisa não possibilita desconforto ou risco ao participante por se tratar de realização de uma entrevista, pautada em diálogos.

São Bernardo do Campo, ____ de _____ de 2011.

Marcia Fernanda Antonio Fiore

Consentimento do(a) Participante

Eu estou ciente de todas as informações citadas acima, para a realização do projeto.

Nome completo

Assinatura

Local, dia, mês e ano

APÊNDICE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**1 – Apresentação:**

Nome: _____

Idade _____ Sexo: _____

Tempo de profissão _____

2 – Formação:

Instituição em que se formou: _____

Curso: _____

Ano que iniciou: _____ Ano de Conclusão: _____

Fez ou faz algum curso de Pós-Graduação? () Sim () Não

() Especialização – Lato Sensu - Em quê?

Instituição:

() Mestrado – Em quê?

Instituição:

() Doutorado – Em quê?

Instituição:

3 – Profissão:

Tempo que exerce função de Professor no Ensino Superior: _____

E no curso de Pedagogia? _____

4 – Roteiro das questões:

- 1) Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, pautada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos? Por que?
- 2) Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, estamos diante de crianças e/ou jovens que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade... Como enfrentar isso?
- 3) Na sua trajetória formativa, enquanto aluno(a) que foi, vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou com alunos, que envolvesse questões afetivas? Caso você não se lembre ou não tenha nada a relatar, você se lembra disso em relação a uma outra pessoa (alunos ou professores)?
- 4) Durante a sua graduação, você contemplou as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? Comente.
- 5) Você considera importante que o professor conheça seus alunos pelo nome? Por que?
- 6) Descreva um pouco como é a sua relação com os alunos – está enfrentando alguma dificuldade?
- 7) E a relação entre os alunos, é tranquila?

APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1 – Apresentação:

Nome: _____

Idade _____ Sexo: _____

2 – Profissão:

Você já atua como professor? _____

Quais as razões/motivos que te levaram a optar pela carreira do magistério (por que você quer ser professor?)

3 – Roteiro das questões:

1) Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, pautada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos? Por que?

2) Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, os professores se deparam com crianças e/ou jovens que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade... Como você acha que isso pode ser enfrentado? (Caso você já seja professor, como você lida com isso?)

4) Você considera importante que o professor conheça seus alunos pelo nome? Por que? Seus professores conhecem você pelo nome?

5) Descreva um pouco como é a sua relação com os professores do curso de pedagogia – você enfrenta, ou enfrentou, alguma dificuldade de relacionamento?

6) E a sua relação com os outros alunos é tranqüila?

7) Enquanto aluno(a), antes do Curso de Pedagogia, você vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou com alunos, que envolvesse questões afetivas? Caso você não se lembre ou não tenha nada a relatar, você se lembra disso em relação a uma outra pessoa (alunos ou professores)?

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

PROFESSOR SUJEITO DE PESQUISA 1

Nome: Rita

Idade: 29 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

P1: Professor 1

ENTREVISTA

E: Tempo de profissão

P1: No ensino superior?

E: No geral, como professora.

P1: Como professora mesmo, sem interrupção. Teve interrupção sim, teve o mestrado. Então sem interrupção dois anos, né? Porque eu trabalhava na clínica, parei durante a graduação. Comecei dar aula, parei pro mestrado.

E: Juntando tudo dá dois anos?

P1: É. Não assim, dois anos ininterruptos, os últimos dois anos. Porque eu trabalhava numa clínica de psicopedagogia lá em Campinas, eu ajudava duas psicopedagogas, era auxiliar de atendimento na época do cursinho. Aí depois na faculdade parei e comecei dar aula, parei de novo por causa do mestrado, então, não dá prá contar.

E: Qual a sua formação?

P1: Fiz magistério e pedagogia.

E: Em que instituição você se formou?

P1: A pedagogia na USP o magistério no Colégio Ave Maria, de Campinas.

E: Ano que iniciou?

P1: Comecei o Magistério em 1997 e terminei em 2000. A Pedagogia, comecei em 2002 e terminei em 2005.

E: Fez ou faz algum curso de pós-graduação?

P1: Fiz. Mestrado

E: Especialização não?

P1: Não.

E: Mestrado sim. Em que?

P1: Então, é mestre em educação, mas a área é Estado, sociedade, política e cultura, se eu não me engano, que era um nome assim, bem grande. E o grupo que eu pertencia era o de políticas públicas, dentro do departamento de ciências sociais. Mas essa era a grande área.

E: Em que instituição?

P1: Unicamp e fiz um semestre na Flaxo.

E: Flaxo?

P1: É. Uma faculdade latino-americana de ciências sociais de Buenos Aires.

E: Foi na sequência desse?

P1: Não, foi no meio assim, como se fosse um sanduiche. Era um programa de intercâmbio que eu fiquei um semestre lá pra fazer a pesquisa de campo e prá fazer uma disciplina nessa faculdade.

E: Doutorado?

P1: Não.

E: Há quanto tempo que exerce a função de professora no ensino superior?

P1: Então, vai fazer dois anos agora né?

E: E todos na pedagogia?

P1: Sim, apesar de que eu trabalhei algumas disciplinas na gastronomia, mas muito pouco e junto com a pedagogia

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor e aluno, baseada em afetividade, pode contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

P1: Eu acredito. Muito.

E: Por que?

P1: Primeiro que eu acho que cria um clima de confiança e de abertura. Eu percebo muito isso, inclusive na graduação. Eu acho que os alunos se sentem mais à vontade de perguntar, de questionar, de se colocar, se sentem que o professor é receptivo e que não vai, por exemplo, ridicularizar uma resposta, ou ignorar um comentário, né? E mesmo que o aluno fale um absurdo ele sabe que o professor vai fazer de tudo pra tentar amarrar aquilo que ele colocou com o conceito apresentado, ou não, tentar explicar o quão absurda é aquela ideia. Enfim, de qualquer maneira existe um ambiente prá isso. Um ambiente que é propício. E a gente percebe que eles gostam, e sentem essa necessidade, e sentem quando não há esse espaço, né? E acho que assim, muitos alunos talvez participassem mais se de repente tivesse esse espaço em outros momentos. Eu acredito principalmente assim na confiança e no ambiente aberto prá participação na aula. Acho que esse seria o efeito mais direto assim.

E: Sabe-se que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere principalmente às relações entre professor-aluno e também entre aluno-aluno. Mas muitas vezes estamos diante de crianças ou jovens que demonstram resistências, agressividades e são refratários a algumas manifestações de afetividade. Eles não aceitam muito. Como enfrentar isso?

P1: Boa pergunta (rs.) Eu tive pouca experiência com criança e jovem assim, e nunca tive nenhuma criança e nenhum jovem assim, nenhum aluno que tivesse muito esse problema.

E: E esses jovens adultos que você falou (rs.)...

P1: Pois é. Pois é. Eu acho que alguns... Acho que realmente. Sabe qual é o problema? Esse olhar mesmo é complicado prá mim, quando a gente fala de afetividade, tanto que você me perguntou na primeira resposta eu me detive ao momento de sala, né? Eu nem saberia por onde começar, por

exemplo, com questões, assim de... Ou eu não tive nenhum problema, ou eu não tenho mesmo esse olhar, percebe?

E: Aquele aluno que é mais resistente a isso, você não consegue identificar?

P1: Não. Talvez porque a relação que eu estabeleça agora na graduação, não sei se isso não chega a fazer falta, ou se eu que não percebo, se eu que não tenho preparo, ou se porque realmente eu não tive problema. Eu tendo mais prá achar que eu não tenho esse olhar, porque é impossível não ter esse tipo de problema.

E: No caso, talvez não seja algo que vai interferir, tanto é que você acaba não percebendo, é isso?

P1: É, aliás eu até percebo que às vezes essa, como eu coloquei, essa abertura que a gente dá, permite até que assim que alguns até depois da aula venham e se manifestem, mas a minha abordagem é sempre mais assim pedagógica com relação à questão. Eu acho que eu não tenho esse olhar mesmo assim de perceber e tentar uma aproximação além da sala. A não ser que prá tentar resolver alguma coisa de aula, de algum assunto, alguma questão pedagógica mesmo. Olha, eu não saberia te responder. Mas assim, o que, agora eu tô até pensando, que eu já tive algumas crianças, que eu não digo que elas eram resistentes, mas eram crianças que te testam, né? E a estratégia que eu tinha e tenho até hoje, inclusive com adultos, você percebe aquele aluno que te testa desde o primeiro dia de aula, é você responder com carinho. Quer dizer, ir na contra-mão do ataque, né? É desarmar a pessoa.

E: Desconstruir toda essa agressividade, essa postura de resistência?

P1: Exatamente, por exemplo, agora eu lembro. Tá até me ocorrendo alguns exemplos. Eu tinha um aluninho, na terceira série, na época, em 2006. Ele agredia, mas era uma agressão assim, ele brincava e falava que queria casar comigo, que eu era namoradinha dele, mas ao mesmo tempo quando ele ficava nervoso ele me xingava de tudo quanto era nome. E quando ele tava nesses ataques assim, ele: "Aí que eu te odeio, que eu odeio essa escola", eu dizia prá ele: "Que pena, né R., a tia te adora, gosta tanto de você". Então assim, é a estratégia que eu tenho que é um pouco acho que vem do senso comum, não é nada ... uma coisa assim. Acredito que isso funcione com crianças e jovens, que aí a pessoa se desarma mesmo, que às vezes é prá te testar.

E: Quer dizer que você não entra no clima de resistência e agressividade dele?

P1: Não, não eu não sou assim.

E: Você vai na contra-mão como você colocou.

P1: Exatamente. Eu acho que eu tento, eu fujo mesmo de questões assim de conflito. Se eu vejo que o aluno tá mais assim, eu sempre diminuo o tom. Eu nunca criei uma situação de confronto. Mesmo na graduação com as alunas. Essa é a minha estratégia. Nem sei se é uma estratégia. Eu acho que é da minha maneira de lidar mesmo com as situações, meio senso comum.

E: Na sua trajetória formativa, enquanto aluna, você vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou com alunos que envolvesse questões afetivas?

P1: Não, não me ocorre.

E: Ou que você tenha presenciado de algum colega, mesmo que não tenha sido com você?

P1: Ai Márcia. Como aluna? Assim, nada que tenha me marcado muito assim.

E: Nem de algum episódio que você tenha presenciado?

P1: Ai. Não, como aluna. Ai se quiser espremer mais a pergunta, pode. Se quiser dirigir mais porque eu não consigo.

E: Por exemplo, algum evento que você tenha participado ou só presenciado nessa questão de afetividade, ou de modo positivo, ou de modo negativo, pode ter gerado algum conflito, ou algo que foi positivamente, que você falou: "Nossa, a postura daquele professor foi legal, nesses termos de afetividade ou se foi inadequado.

P1: Entendi. Ai não me ocorre. Quem sabe até o fim, que agora não adianta tentar puxar.

E: Tá. Tudo bem.

P1: É porque na memória agora não me ocorre, mas qualquer coisa eu te falo.

E: Certo. Durante a sua graduação você contemplou as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? Foi trabalhado isso durante a graduação?

P1: Não, não. Assim, sim e não. Sim como um conteúdo, por exemplo, na disciplina de educação infantil, quando se fala da questão da afetividade, do desenvolvimento infantil, mas assim, alguma coisa diretamente pra gente como aluno, não.

E: Nesse caso, a afetividade era só trabalhada relacionada à educação infantil?

P1: É. Como um tema da educação infantil, por exemplo, como um tema, um assunto, um conteúdo da educação infantil.

E: Mas não como um recurso que fosse dado pra vocês enquanto futuros professores, pra formação de vínculos?

P1: Não, não. Não era esse o objetivo do curso, nem da instituição. Não.

E: Você considera importante que o professor conheça seus alunos pelo nome.

P1: Considero.

E: Por que?

P1: Considero e reconheço isso em mim como uma falha. Eu acho que primeiro que eu como aluna gostaria muito de ser chamada pelo nome. Eu acho que isso, tem um filme que às vezes eu passo para os meninos, "A escola da vida". Você já assistiu esse filme?

E: Não.

P1: É lindo, é lindíssimo. Um professor assume, um professor novo de história ele assume uma turma, ele começa a revolucionar, ele cria salas ambientes, ele muda toda a dinâmica das carteiras, enfim. E entre outras coisas tem uma cena que é assim, no primeiro dia de aula ele sabe o nome de todas as crianças. Aí as crianças, uma das crianças até se, não eram bem crianças, eram quase adolescentes, né, se surpreendem: "Nossa professor, você já sabe o nosso nome de cor? O nome de cada um de nós?" E ele disse assim: "Você faz a sua lição de casa e eu faço a minha". A dele era realmente conhecer, mas eu confesso que esse é um exercício que eu não faço, porque assim na graduação, você entra uma, duas vezes por semana, em turmas grandes, aquela preocupação com o conteúdo, enfim, aquela chamada imensa, que se sobra tempo você dá aula. Daí você já faz pelo número. Mas eu acho, acho sim, e acho que é importante não só com criança, eu acho que na graduação também. A gente gosta de ser chamado pelo nome. Acho que é importante.

E: Descreva um pouquinho como é sua relação com os alunos. Você está enfrentando alguma dificuldade com eles?

P1: Não, não tenho problema assim com nenhum grupo, com nenhum aluno em especial. Não tenho mesmo. Nada.

E: E como é sua relação com eles, no geral.

P1: Eu acho que é boa, é sadia mesmo assim. Primeiro que eu evito esse tipo de, porque às vezes o aluno, às vezes o que a gente ouve de outros professores é que aquele aluno é agressivo. Não sei, eu sempre tento olhar por um outro lado e eu sempre evito essa, não sei, se ele falar num tom, o meu tom sempre vai ser mais baixo, e depois chamo pra conversar. É um pouco do meu perfil. Acho que é uma relação saudável, de respeito, de ouvir mesmo, nem que seja pra desconstruir a fala dele. Antes de ouvir, ouvir com respeito, né? Então eu acho que a gente fala bastante e faz pouco. E professora universitária às vezes tem um pouco essa tendência, né? De se colocar numa. Eu acho que aí a autoridade do professor não vem, eu acho que hoje em dia ela não cabe, não justifica mais você falar em autoridade simplesmente pela hierarquia. Eu acho que o professor deve ter a autoridade do

argumento, né? Então acho que ele se posiciona na sala pelo argumento e daí vem essa chamada autoridade. Então, acho que talvez por essa minha postura eu realmente nunca tive grandes problemas e eu acho que recebo bem críticas, receber assim. A gente digere né? Mas eu sempre tento realmente mudar. Então assim, acho que são pequenas coisas que a gente faz. Digo assim, ah! como eu sou querida, não sou a mais querida, mas sei que também não sou odiada por ninguém. E eu acho que não é mágica, são essas pequenas coisas do dia-a-dia que os alunos vão observando e aí eles não têm o porquê de chegar e te agredir e te responder. Então se às vezes eu ouço coisas e falo: Nossa, esse aluno fazendo isso! Você até estranha, mas não acho que seja, a gente constrói mesmo com esses pequenos detalhes, que fazem a diferença.

E: E a relação entre alunos-alunos que você percebe nas suas turmas, é tranquila?

P1: Pois é, não. Não é. Mas é isso que eu tava falando, acho que é uma outra talvez falha até da formação e até falta de tempo, de você reconhecer esses problemas a tempo de intervir, então realmente não tem esse jeito, mas a gente percebe. Por exemplo, agora a gente tá com a turma do primeiro semestre com um problema gravíssimo com a lista de e-mails dela, do grupo. Então tem uma aluna que tá usando a lista para xingamentos. Ontem mesmo eu cheguei e a classe tava exaltada, imprimiram o e-mail pra me mostrar e eu, o que que eu faço com essa informação, né? Ai eu falei. Bom, aí umas já queriam excluir o e-mail. E aí assim, eu com aquele meu jeitão prático, fiz, “eu acho que vocês não têm que abrir mão do e-mail. Eu acho que a pessoa tá querendo causar isso. Ignora, daqui duas, três semanas a pessoa para de mandar, porque todas as salas têm um e-mail do grupo, facilita a comunicação do professor-aluno”. Por exemplo, só pra te dar um exemplo de como eu resolvo entre aspas, porque acho que isso não resolve, mas é a minha maneira, então é sempre uma coisa mais assim pontual a minha contribuição, se é que chega assim a ser uma contribuição, mas eu percebo assim que tem né? É isso, acho que falta jeito, que falta formação pra identificar, saber como agir. Também falta tempo pra você fazer uma pausa aí na sua programação e trabalhar essas questões. Não sei também se um ou outro professor fazendo isso. Acho que até porque, acho que prá dar certo, a coisa tem que ser na mão dupla. Eu não sei se o grupo quer. Sabe, bate o sinal, cada um vai embora, tá bom, tá tudo certo, elas também não se motivam e eu acho que tem que ter respeito. Elas não precisam se amar, né? Mas tem que ter respeito. Agora realmente como fazer prevalecer esse respeito. É que durante as minhas aulas nunca aconteceu nenhum episódio, assim, eu nunca presenciei, assim algum aluno ofendendo ou discutindo, mas você percebe pelos olhares, bilhetinhos passando, que coisas aconteceram antes e depois da sua aula. Mas acho que seu tivesse que contribuir, é pouco o que eu tenho condições de fazer quando eu percebo (rs.).

E: Conseguiu lembrar de algum episódio? De alguma situação marcante, positiva ou negativa?

P1: Ai Márcia, eu tô aqui... O que eu lembro quando você me fala em afetividade, me vem à mente assim, uma colega da graduação muito querida assim. Ela fez a graduação, ela já tinha a idade da minha mãe na época né? E eu era do grupo dela. Eu tinha até uma amiga que brincava que eu andava com as tiazinhas da pedagogia. Que o meu grupo era mesmo das mais velhas. E ela era uma pessoa extremamente emotiva, sabe? Passional e apaixonada. E ela até depois eu sei que ela continuou fazendo mestrado, com a professora V. lá da USP, nessa área de afetividade. Então ela tinha muito isso assim de, nas aulas ela contribuía muito com as coisas que ela tinha passado na vida, na infância, passava ainda com o marido e ela punha tanta carga emotiva assim, que eu só observava, achava bonito assim aquilo, como ela conseguia, principalmente numa disciplina de temas transversais, que ela era assim, como se fosse uma monitora da professora, que depois ela continuou com ela, tal, no mestrado. Mas o quanto isso contribuía pra aula, assim, as colocações dela, esse envolvimento dela. Eu lembro que nos seminários ela sempre trazia alguma coisa, cantava uma música, tocava um violão. Ela fazia tudo mundo chorar né? Num tema assim de seminário super aparentemente de um tema assim e ela conseguia. Não sei, agora professor, na graduação...

E: E essa postura dela que envolvia a turma, você achava positiva prá turma?

P1: Eu achava. Eu achava interessante. Achava mesmo. E talvez se fosse uma coisa, era um elo de comunicação, talvez pela diferença de idade, ela conseguia mesmo mexer assim com a gente, né? Ela sabia bem do que ela tava falando, já tinha passado por tudo aquilo. É bem interessante. É uma menina, menina, que ótimo (rs.), uma jovem senhora que marcou bastante a minha graduação, mas agora de algum episódio...

E: Mas isso não deixa de ser um episódio, né?

P1: Agora tem coisas que a gente observa, principalmente quando a gente faz estágio, coisas muito feias mesmo. Então aí como estagiária, várias vezes eu pude ver.

E: O que, por exemplo?

P1: Ah, tanta, por exemplo, uma professora que grita, isso é uma coisa que eu não suporto e elas gritavam muito com as crianças, tudo no grito, ofensa, se precisasse até um chacoalhão, uma coisa de agressão física mesmo, ou agressão à produção do aluno, risca, amassa, joga fora. A gente vê coisas muito feias assim, né?

E: E você chegou a ver as conseqüências dessas atitudes?

P1: Se ficou..., você fica seis meses num estágio, vai prá outro. Agora tem, eu me lembro também de algumas crianças de quando eu dei aula, que a gente começa claro a ver as piores salas, as piores vinham prá mim, sabe, as mais problemáticas prá quem está iniciando (rs.).

E: É o que sobra (rs.)?

P1: É, o último ano que eu trabalhei com criança era um terceira série, que é a que eu lembro mais, era uma sala problema, mas eram doze crianças, era uma sala pequena e eu lembro que tinha um aluno. Então tinha esse que tinha essa relação de amor e ódio que era um barato, num dia ele me pedia em casamento e no outro ele tava no pátio me chamando de tudo quanto é palavrão, me xingando, vermelho, com raiva, e tinha uma outra aluna, a C., que tinha muita dificuldade mesmo, assim, mas eu achava que faltou isso, sabe? Alguém chegar. E eu nova com todo o gás, uma turma pequena, de doze, e eu me aproximei mesmo dela, sabe? Descobri talentos, ela desenhava muito bem, então ela fazia coisas lindas e aí eu comecei a isso prá trazer pro grupo, prá sala e ela começou a ser valorizada, a produção textual dela melhorou muito, ela teve uma boa evolução e eu acho que foi um pouco isso, assim, eu acho que hoje olhando, do meu jeito, eu acho que eu me aproximei.

E: E você acha que essa postura de identificar o que ela tinha, valorizar o desenho, você acha isso contribuiu prá melhorar a produção textual dela?

P1: Claro. Por exemplo, eu comecei a trabalhar com texto, daí ela partiu das ilustrações. Então, o combinado era que ela fazia as ilustrações, prá depois poder produzir o texto, por exemplo, né? E aí depois essa atividade reescrita, correção, que é esse tempo mesmo, é esse olhar prá ela. Acho que faltava isso. Ela era extremamente tímida. Ela tinha uma mãe que era uma mulher linda assim, super, e que, e ela era filha única, então ela era toda tímida, não abria a boca, sentava no cantinho, e ela foi crescendo assim sabe, no ano. Assim foi bacana e acho que foi essa aproximação mesmo, de trazer ela pro grupo e acho que a gente faz isso na graduação um pouco né? Às vezes você tem pessoas assim, hoje mesmo eu fiquei meia hora conversando com uma aluna do primeiro semestre, que me pegou assim prá desabafar, porque ela percebe algumas coisas dos alunos, inclusive de outros professores, então ela vê isso. E eu, é aquilo que te falei, eu ouço, eu não consigo achar a mesma coisa. Eu falo, não é possível, eu tô vendo outra aluna e vocês... E eu acho que é isso, mas a gente não consegue fazer isso com todo mundo, então talvez tenha que fazer um rodízio mesmo, né? Ou você acaba dando atenção só pra quem se manifesta, pra quem chega até você, que é o caso dela. Então, acho que é isso.

E: Ótimo.

P1: Não sei se eu pude ajudar muito.

E: Muito. Obrigada.

P1: De nada.

PROFESSOR SUJEITO DE PESQUISA 2

Nome: Joana

Idade: 37 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

P2: Professor 2

ENTREVISTA

E: Quanto tempo você tem de profissão?

P2: 20 anos.

E: Qual a sua formação?

P2: Pedagogia na Universidade Mackenzie.

E: Em que ano você iniciou e concluiu esse curso?

P2: Iniciei em 92 e concluí em 95.

E: Fez algum curso de pós-graduação?

P2: Sim, especialização Lato-Sensu em Psicopedagogia na UNIP.

E: Fez mestrado?

P2: Sim, em História, Política e Sociedade na PUC de São Paulo.

E: E doutorado?

P2: Não.

E: Há quanto tempo você exerce a função de professora no ensino superior?

P2: Faz 4 anos.

E: Sempre no curso de Pedagogia?

P2: Sim.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

P2: Acredito que sim, porque se não tiver vínculo entre os dois você pode trazer a melhor atividade ou a melhor prática, que a aprendizagem não acontece.

E: Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, os professores se deparam com crianças, jovens ou até adultos no curso

universitário que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade... Como você acha que isso pode ser enfrentado, considerando você em sala de aula?

P2: Eu acho que esse é meu pior desafio hoje. As crianças eu acho que é mais fácil mais simples de trabalhar, porque a criança é mais receptiva, você pode conversar. A criança não tem vícios, não tem rinha, ela não te olha como adversário. Agora estes anos no magistério e ensino superior, a dificuldade é grande principalmente no curso de Pedagogia. No curso de Comunicação Social é diferente, é outro público e outra realidade. No curso de Pedagogia elas olham o seu cabelo, a sua roupa, o seu jeito, o seu modo de falar. Então se nada disso combinar com o estilo delas, já é motivo para haver uma resistência. Todas as coisas que você fala são avaliadas e isso eu sinto que está cada vez pior. Acho que essa é minha maior angústia hoje e é um dos meus motivos de choro e de pensar em parar. É isso. Você não pode falar nada que é levado para o pessoal. Acredito que é porque nosso público é mais carente e a escola que eles tiveram não é igual à nossa, então as pessoas não conseguem encarar que estou falando com o aluno e não com a Maria ou Joana. Como no curso de Comunicação não é assim, talvez seja uma característica da Pedagogia. Fiquei dois anos no curso de Comunicação e trabalhava com arte e criatividade que tinha a ver com produção, publicidade, notícia. E as broncas eram maiores porque as coisas tinham tempo. Eu podia acabar com eles que nada acontecia, eles me tratavam normalmente quando a aula acabava. Eles não levavam para o pessoal. Não vejo que tenha isso nos outros cursos como Engenharia. Acho que isso tem a ver com a característica do curso: de mãe, da professorinha Helena do Carrossel, o que eu vou ser. Todos muito perdidos, qual a identidade do pedagogo hoje, quem é o pedagogo, o que eu vou fazer?

E: Você também dá aula em outra instituição no curso de Pedagogia. Isso ocorre lá também?

P2: Sim. Vejo que é uma característica do curso. Na outra instituição isso ocorre um pouco menos, pois a sala é mista: tem homens e mulheres. Já aqui a sala é só de mulheres, então o melindre é maior. Me lembra relações de competição entre mãe e filha aos 15 anos. Isso tem ficado cada vez mais difícil.

E: Na sua trajetória formativa como aluna, vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou aluno que envolvesse questões afetivas?

P2: Eu tive uma situação negativa, que eu costumo contar para as alunas para evitar que isso aconteça. Essa eu não esqueço. Eu estava na quinta série, eu era bem pequena e extremamente tímida. Talvez por isso eu seja tão “leãozinho” hoje, tive que aprender na marra. Eu estudava nesta escola desde pequena. Minha avó que me levava e a escola tinha um grande carinho por mim. Na primeira aula de inglês, a professora passou no quadro uma redação sobre a família. Eu levantei a mão timidamente e disse “Professora, minha redação só vai ter uma linha, porque a senhora só me ensinou a escrever “Meu nome é... e o nome da mãe. Mas e o resto?”. E ela perguntou “Mas, por que? Você nasceu de chocadeira?”. E a sala toda riu. Eu nem sabia o que era chocadeira, mas sabia que algo bom não deveria ser. Eu demorei muito para contar em casa, não queria ir para a escola. Depois minha avó foi resolver isso, foi a maior confusão. A professora teve que se retratar perante os alunos na minha frente, mas o estrago já tinha sido feito.

E: O que doeu mais: a fala da professora ou a risada dos colegas?

P2: A fala dela, pois eu sempre quis ser professora. Inclusive eu ia para a diretoria apenas para sentar no colo da diretora, coordenadora. Então eu sempre amei minhas professoras, sempre as admirei. Hoje eu sei que ela poderia ter sido demitida por justa causa, então entendo porque depois ela passou a agir diferente. Eu lembro que ela passou a ter mil cuidados depois. Eu cheguei a encontrá-la na praia, mas a mudança de atitude não adiantava mais, já havia marcado. Por exemplo, a última sala de crianças em que dei aula, havia 18 crianças que eram filhos de pais separados e apenas 2 crianças com família Cleybon. Mas no meu tempo, só eu não tinha esta estrutura padrão (pai, mãe, cachorro). Agora, situações positivas eu diria todas as demais, acho que é por isso que gosto do que eu faço. A escola para mim foi uma família. Eu tive a graça de todos os professores me entenderem e criarem um cuidado. Minha avó era amiga de todos na escola. Mesmo na faculdade eu sempre fui a “queridinha” dos professores. Na faculdade tinha a professora C, ela dava aula de Didática e de Prática. Ela era um general, mas eu amava o jeito, a vontade e a responsabilidade dela. Ela gostava do que fazia, exigia que a gente fosse responsável, que ser professora não era para qualquer um, que nós estávamos no Mackenzie, que lá se formavam ótimos profissionais e que nós tínhamos que honrar aquilo. Na escola eu lembro da professora do primeiro ano, a Dona R., que era

uma mãezona para nós. Tinha a V. da sexta série que era professora de História. Ela contava como se estivesse lá na caravela do Pedro Álvares Cabral. É interessante pensar hoje que ela só tinha lousa, giz e garganta. É por isso que gosto muito de ler.

E: Durante a sua graduação, você contemplou as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? Você acha que teve algo voltado para isso no curso de Pedagogia?

P2: Não, no Mackenzie não. Foi um ótimo curso, tenho uma bagagem boa, mas é bagagem técnica, teórica, científica. Não sei se é função da época ou do público.

E: E nos cursos que você dá aula nas duas faculdades, contempla isso?

P2: Também não. Nenhuma disciplina eu vejo que é voltada para isso. Em nenhuma das faculdades e nem da pós. Eu acho que deveria ser uma prática não só no curso de pedagogia, mas é uma necessidade da humanidade hoje, saber lidar um com outro. No nosso curso em especial porque vão lidar com crianças, que é minha maior preocupação. A escola virou uma guerrilha, eu tenho medo de para onde estamos caminhando. O professor fica atrás da mesa desesperado porque pode apanhar do aluno e o aluno fica desesperado atrás da cadeira porque pode apanhar do professor. E então um atira no outro porque o ataque é a melhor defesa. Eu até esticaria este ensino a partir da escola, porque me questiono onde vamos parar. Todos os dias você abre o jornal e vê isso. Ontem em Minas Gerais a mãe espancou a professora e disse que faria de novo. Está virando uma guerra.

E: Você considera importante que os professores conheçam os alunos pelo nome?

P2: Sim, apesar de eu ser “desmemoriada”. Aliás, eu cometi uma gafe horrível que terei de consertar. Me deu um branco e eu perguntei “Valéria? Quem é Valéria?” e a aluna ficou passada, chorou, berrou. Ela disse “Você não lembra de mim. Você não gosta de mim?”. Eu respondi “Pelo amor de Deus, foi sem querer!”. É o lapso do dia-a-dia. Eu trabalho em três lugares. Devo ter uns 400 alunos. Eu não consigo. Fica difícil. Eu tenho memória fotográfica: sei quem é e de onde. Acho que no caso dos pequenos, em que você tem um número menor de alunos, é indispensável. Deveria ser também para mim, eu confesso que é um erro. Mas são muitas pessoas, eu não consigo. É como um truque de loja. A primeira pergunta é sobre seu nome e você fica até sem graça de não levar o produto por isso. Isso aproxima. A impressão é de um atendimento VIP, que é um truque de marketing e por isso deveria ser usado também na escola. Eu procuro trabalhar a minha falta de memória perguntando em sala “Qual o seu nome mesmo? Vocês sabem que tenho dificuldade.”.

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os alunos. Você está enfrentando alguma dificuldade?

P2: Eu tenho muita dificuldade com os alunos porque eu tenho um jeito mais metódico de trabalhar. Então aqueles que fogem da caixinha, eles me vêm como alguém extremamente “bruxa má do oeste”. E isso me incomoda demais, pois as pessoas me julgam muito pela aparência. Eu sei que eu não sou simpática de primeiro impacto. Eu tenho uma dificuldade imensa para isso. Talvez pela minha história, eu tive que lutar pelo que eu tinha que ser. Eu virei uma pedra aparentemente. Não que eu queira ser a melhor. Eu não sou malvada, eu não quero o lugar de ninguém, eu não sou invejosa, eu não causo intrigas. Só que eu sou muito certa. Eu sempre tive que ser muito certa. Meu salário tinha que dar. Eu tinha que ter horário, fazer tudo certo. Se você mandar eu segurar a porta apenas com a mão direita, eu vou segurar exatamente desta forma. Eu não descumpro ordens. E talvez isso dê a impressão de ser malvada, linha dura, autoritária, metida. Todos dizem isso “Achei que você era metida quando te conheci. Agora gosto de você”. A vida inteira eu ouvi isso, é complicado ultimamente ouvir isso. Muito complicado a ponto de eu não saber mais se quero ser o que eu tanto amo ser. Eu cheguei a falar que não sei mais ser professora. Quem é o bom professor? Eu tenho que “entrar” no beijo e abraço em todo mundo? É isso, então? Então não tenho que cobrar? Então não posso falar nada que está errado? Eu não sei, fico confusa. Por isso acho mais fácil de lidar com as crianças: eu sento no chão, eu brinco, eu não tenho que “me guardar” com eles. Era sempre muito mais fácil. O mundo é malvado. Às vezes me acho uma criança perdida. Acho que eu tive que crescer tão rápido que me perdi lá atrás. Não consigo fazer maldade para ninguém. E quando puxam meu tapete ou me julgam, eu penso “Eu jamais faria isso”. Deve ser a crise dos 40.

E: E a relação entre aluno-aluno que você observa, é tranquila?

P2: Não. A escola é o retrato da sociedade. É o mundo. Então infelizmente a gente está num mundo capitalista selvagem. A gente vê as meninas se “degladiando”. Ninguém espera para ver quem você

é. É a primeira impressão. É o “Não gostei de você”. Os grupos são fechados. As meninas brigam demais. Os primeiros anos estão chegando piores com esta questão de relação. Todas as salas têm problemas de relacionamento, seja porque a diferença de idade é muito grande, classe social. Mesmo sendo público C e D, nós vemos diferença. Teve uma menina na outra instituição que já tinha feito uma outra graduação e tinha uma condição financeira boa. Era casada, mesmo assim queria trabalhar e estudar. Você não tem ideia do quanto a humilhavam porque ela era boa demais para eles. Antes que ela se mostrasse melhor que eles, eles acabaram com ela a ponto de ela querer desistir da faculdade. Porque se vier com uma roupa diferente, significa que quer esnobar. Não, é só a roupa da pessoa. Qual o problema se a pessoa pinta o cabelo? Isso é muito complicado hoje. E me preocupa, pois como vou ensinar o que não sei?

E: Sim, fica difícil se dar o que não se tem. Bem, eu quero agradecer a sua participação. Obrigada.

P2: De nada, espero ter contribuído como seu trabalho.

PROFESSOR SUJEITO DE PESQUISA 3

Nome: Luiza

Idade: 51 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

P3: Professor 3

ENTREVISTA

E: Quanto tempo você tem de profissão?

P3: 09 anos.

E: Em que instituição você fez a sua graduação em Pedagogia?

P3: Universidade São Marcos.

E: Em que ano?

P3: De 1991 a 1994 eu fiz a graduação em Pedagogia, em 1996 Psicopedagogia, 2000 Mestrado em Administração e História em Tempo Presente, 2002 Mestrado em Educação. Em 1997 eu fiz uma pós-graduação em Pedagogia e RH, mas eu não terminei. Tudo na São Marcos.

E: Há quanto tempo você exerce a função de professora no ensino superior?

P3: Há 10 anos.

E: E no curso de Pedagogia?

P3: Há 10 anos, mas eu também trabalho no curso de Letras, Ciências Biológicas e Administração.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

P3: Sim, acredito. Porque o aluno muitas vezes traz para dentro da faculdade problemas que interferem nesse processo de aprendizagem. Ele acaba não conseguindo compreender algumas coisas por tabus, bloqueios que ele tenha. Eu acredito que o professor colaborando com uma atenção especial vai abrir a mente do aluno, vai abrir horizontes, vai criar uma relação de afinidade e o aluno se sente mais seguro para poder perguntar. Uma relação de afetividade que dá ao aluno a possibilidade de perguntar, vai permitir a ele tirar suas dúvidas e não levá-las para casa. O Comênio já falava sobre isso no século XVII, quando ele escreveu a Didática Magna. É um livro bem grosso, onde ele fala de afetividade o tempo todo. Apesar de ele ser tradicional, de achar que o medo é importante na avaliação e na relação de hierarquia, ele sempre dizia "Se não houver a afetividade, não há aprendizagem". E o próprio Vygotsky que diz que esta questão da ponte na aprendizagem, quando há erro, mas há afetividade, o aluno consegue chegar ao acerto muito mais rápido. É trabalhar o erro com afetividade. O Piaget, na minha opinião, já pensa um pouco diferente em relação ao erro e à afetividade do Vygotsky. O Vygotsky age como se o meio social em que a criança vive fosse muito importante e a escola tem que ser essa ponte entre a afetividade da sociedade e a escola, aí sim a aprendizagem acontece melhor.

E: Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, os professores se deparam com crianças, jovens ou até adultos no curso universitário que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade... Como enfrentar isso?

P3: Com adolescentes eu não trabalhei. Trabalhei com crianças até 12 anos, início da adolescência e com adultos. Falando de adultos, por exemplo, eu trabalhei no presídio. Na escola do presídio tinha uma relação de marginalismo muito presente. Como chegar? Primeiro, a conscientização. Trabalhando com conteúdos atitudinais, isso eu acho muito importante. Fazer com que essa pessoa, da idade que for, seja tocada não colocando o problema em pauta para todo mundo ver, mas ele sendo tocado sabendo que aquele problema é dele através de conteúdo atitudinal. No presídio eu fazia isso, eu levava um texto que eu sabia que ia afetar determinada pessoa pelo crime que ela cometeu, trabalhava indiretamente. Para você trabalhar a agressividade, o mau comportamento, a indisciplina dentro de sala de aula, é com conteúdos atitudinais, nunca colocando a pessoa em evidência porque é isso que ela precisa e camuflando você consegue fazer isso. Lá no presídio era muito interessante quando a gente trabalhava com o tráfico porque para a mulher o tráfico não é pecado, não é errado. E quando eu levava alguns textos de mães que perderam seus filhos nas drogas, elas percebiam “Puxa, vida! Pode ter sido eu que dei droga para o filho dessa mulher e eu sou mãe.” Elas refletiam a respeito.

E: Na sua trajetória formativa como aluna, vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou aluno que envolvesse questões afetivas?

P3: Eu acredito que a gente vive questões afetivas o tempo todo. Agora, fato marcante eu tive uma colega na Pedagogia que estava doente, muito inteligente, eu diria que era a melhor aluna da sala. Ela estava com câncer e não teve apoio nem da faculdade, nem da coordenação e nem dos professores. Ela começou a decair e quanto mais ela decaía, mais eles a malhavam. E ela veio a falecer antes do término do curso e aí eles se tocaram que não poderiam ter trabalhado daquela forma. A coordenadora, por ter amizade comigo e como eu era funcionária da faculdade, acabou falando: “Como eu me arrependi! Eu não acreditei na aluna.” Por isso eu acredito em todo mundo, tudo que me falam é verdade até que realmente a máscara da pessoa caia. Eu não duvido de aluno, eu não duvido de nada que me falam porque eu tenho que acreditar no ser humano, se um dia cair a máscara será ruim para ele mesmo. Isso me marcou bastante. Com aluno, uma vez um aluno disse para mim que quase desistiu do curso por minha causa. Isso me chocou e fico muito triste por lembrar. Ele disse que não desistiu por causa de outra professora. Ele disse que eu chamei a atenção dele por alguma coisa errada que ele fez e ele se sentiu muito constrangido na frente dos outros. Ele pensou em desistir porque achou que eu iria pegar no pé dele e eu nem me lembro desta cena, não sei o que acontece realmente. Acho que não somos perfeitos, tem dias que cometemos erros. Eu procuro em sala de aula ser o mais perfeita possível, mas às vezes cometemos erros. No próprio livro do Augusto Cury tem uma situação em que uma professora maravilhosa num determinado dia não estava bem e acabou afetando uma aluna que quase chegou ao suicídio por uma palavra ou uma frase dita à ela. Estamos sujeitos a isso o tempo todo. No presídio acontecia isso comigo o tempo todo.

E: E algum registro que tenha te marcado de forma positiva?

P3: Tenho muitos registros positivos. Aliás, são mais positivos do que negativos. O tempo todo as alunas diziam “Eu só continuei por sua causa, porque você me deu forças.”, “Quero ser como você quando crescer.”. Essas coisas que a gente está acostumado a ver, não é? Eu já ajudei aluno financeiramente, comprei livro para aluno para ele poder fazer o TCC, tirei xerox de material, coisas que eu sei que não são muito corretas na opinião de muitos professores, mas que eu acabo fazendo. Mas já tive muitos retornos positivos como: “Eu só me formei por causa dela.” Isso é o que me motiva a continuar, muito mais até do que o salário.

E: Durante a sua graduação, você contemplou as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? Você acha que teve algo voltado para isso na graduação em Pedagogia?

P3: Não. Eu diria que o meu curso de Pedagogia foi muito fraco e falhou demais, isso foi o que mais faltou. Por um lado foi muito bom porque hoje, o fato de eu tentar ser uma boa professora me remete às coisas erradas que os professores faziam. O curso de graduação não foi bom, mas quando eu fiz a Psicopedagogia, que era uma das melhores na época, ela contemplou o que eu precisava nesse

lado. A graduação foi muito fraca, muito falha, foi um curso de quatro anos, mas que faltou muita coisa. Não trabalhamos afetividade. Não existia Emilia Ferrero na época. Na disciplina de Filosofia eu não me lembro de trabalharmos Carl Rogers ou Paulo Freire que estava em alta na época. Eu conheci Paulo Freire por mim mesma, quando fui trabalhar com o EJA.

E: Você considera importante que os professores conheçam os alunos pelo nome?

P3: Sim, muito importante. Tem sala de aula em que eu não faço nem chamada, faço depois. É importante por causa da identidade que você cria com o aluno. Tem um filme que se chama “O Outro Lado do Espelho” com a Bárbara Streisand e o Jeff Bridges em que ela fala exatamente isso. Ela tem uma sala com cem alunos e ela chama cada um pelo nome. Em avaliação eu irei passar um pedacinho desse filme, é fantástico. Eu faço o possível para decorar o nome de todo mundo. Se agora eu tiver que fazer uma chamada de todos os alunos que eu tive na Famesp, eu sei o nome de cada um. Preciso ter pelo menos um semestre para fazer a chamada e olhar para cada um, associar o aluno ao nome.

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os alunos. Você está enfrentando alguma dificuldade nessa relação?

P3: Tem um problema que eu enfrento há muitos anos. Como o aluno não me conhece e considerando o meu tamanho e a minha postura, dá impressão que eu sou um sargento. Então todos se assustam, pensam que eu sou brava ou ruim. Não vêem em mim a pessoa que realmente sou, eu sou uma tonta e isso é uma coisa que venho trabalhando. Há dez anos atrás se o aluno chegasse chorando era capaz de eu já dar um ‘10’. Hoje eu reprovado aluno tranquilamente. Se eu não reprovado aluno que merece ser reprovado eu fico mexida comigo mesma. Ainda estou trabalhando esse lado mais razão e menos emoção. Não tenho problemas com os alunos, mas sim com os resultados, por exemplo, se o aluno não conseguiu fazer uma prática me dói. Eu gostaria de ser mais forte para cobrar. Eu sou justa, sou honesta, não dou nota de graça, dou a nota que o aluno tem que tirar. Mas eu peço por ser sensível. Até fiz um curso no SENAC. Isso é uma coisa que sempre mexeu comigo. Quando eu fui dar aula no Teia do Saber, teve um relato de uma turma que eu peguei que foi terrível para mim. Nossa, foi horrível! No final do curso eu levei presentinho para elas, elas levaram para mim. Foi maravilhoso. Aí uma delas lá no auditório falou no microfone “Quando o profº N., o diretor, começou a apresentar as professoras, a minha turma toda falava assim: “Aquela não, pelo amor de Deus! Olha a cara dela! Olha ela parece um sargento! Ela vai matar a gente! Ela vai ser ruim!” E ela foi falando de mim: “Depois a gente viu que ela era uma professora maravilhosa, meiga e carinhosa.” Acharam que eu era um monstro e o tempo todo eu tenho que desconstruir esta imagem.

E: E a relação entre aluno-aluno é tranquila?

P3: Eu tenho percebido que o ser humano não se relaciona mais. É muito difícil a relação aluno-aluno. Eles fazem grupos bem fechados, principalmente de igrejas. Vou usar como exemplo a MF que tem um grupo que frequenta determinada igreja, outro grupo que frequenta outra, outro grupo que não é de igreja nenhuma. Hoje eles formam grupos muito mais fechados do que antigamente. O ser humano vive em grupo, mas hoje é um grupo muito fechado. Então, se você não é evangélico você não entra naquele grupo. Se você é espírita, nunca você terá espaço naquele grupo. Então você percebe que a relação é difícil. Por mais jogos cooperativos que você faça, dinâmicas, por mais que você converse, eles se mostram muito resistentes à relação. Eu acho que isso é devido à tecnologia. A tecnologia acabou afastando muito o ser humano por um lado e por outro até que uniu. Eu diria que isso se estende à relação dos próprios professores, pois a gente nota que já não é a mesma coisa. Eu, que trabalho há mais de vinte anos na educação, percebo isso. Era bem diferente antigamente. Hoje as pessoas competem mais pelo simples prazer de competir. Às vezes por título a mais, cargo a mais, mas só para dizer que tem aquilo. E se alguém conseguiu, o outro fica de “olhão”. A gente precisa saber lidar e apreciar a evolução das pessoas, o compromisso das pessoas. Eu não sei lidar muito com isso, mexe muito comigo. Não gosto disso. Acho que temos que ser bons com todos, temos que nos relacionar bem. Eu mesma cometo falhas, mas faço o possível para que isso não aconteça.

PROFESSOR SUJEITO DE PESQUISA 4

Nome: Ana

Idade: 47 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

P4: Professor 4

ENTREVISTA

E: Quanto tempo você tem de profissão?

P4: Sou educadora há 32 anos, pois eu já era auxiliar de classe aos 15 anos de idade.

E: Qual a sua formação?

P4: Pedagogia nas Faculdades Integradas Ibirapuera que hoje é conhecida como Universidade Ibirapuera, UNIB. Na época fiz 4 anos com a especialização em administração escolar e orientação educacional.

E: Em que ano você iniciou e concluiu esse curso?

P4: Iniciei em 82 e saí em 86.

E: Fez algum curso de pós-graduação?

P4: Sim, Psicopedagogia na FMU em 98.

E: Tem mestrado?

P4: Sim, num programa chamado História, Política e Sociedade na PUC de São Paulo.

E: Tem doutorado?

P4: Não.

E: Faz quanto tempo que você exerce a função de professora no ensino superior?

P4: Faz uns 2 anos e meio a 3 anos.

E: Sempre no curso de Pedagogia?

P4: Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, Pedagogia Hospitalar e Metodologia Científica no curso de Estética.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

P4: Acredito que sim, seja criança ou adulto.

E: Por que?

P4: Porque somos seres humanos e como tal, necessitamos da relação afetiva. Quando você tem uma relação afetiva com o aluno, ele está mais aberto a ouvir e a apreender aquilo que você está trabalhando com ele.

E: Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, os professores se deparam com crianças, ou jovens ou até adultos no curso universitário que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade... Como você acha que isso pode ser enfrentado?

P4: A gente tenta conversar e mostrar que ele está fechado. Por exemplo: “Se eu vou mal na prova, eu não gosto do professor” e “Se eu vou bem na prova, eu gosto do professor e a aula é uma maravilha”. Um dia dizem: “A aula está maravilhosa” e no outro dia: “A aula não está maravilhosa”. E ele vai estabelecendo estas relações seja criança ou adulto. No entanto, a criança é muito mais fácil de você conquistar. Mesmo que você exija dela, ela consegue estabelecer outra relação afetiva. Já o adulto, não são todos que você consegue atingir, pois não estão abertos. A criança é aberta à brincadeira e à afetividade.

E: Na sua trajetória formativa como aluna, vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou aluno que envolvesse questões afetivas?

P4: Sim, uma marcou muito quando eu estava já na faculdade e fiz uma redação e a professora disse que eu tirei nota ruim porque eu fui pessimista. Eu achei que ela misturou “as bolas”, discuti com ela e é claro que eu fiquei de DP. Com isso, eu não tinha vontade de ir à aula e faltava muito. Em termos positivos, é muito bom quando o aluno diz que conseguiu aprender, que aprendeu outras coisas e diz isso com carinho. É positivo quando o aluno diz: “Eu sou uma pessoa melhor” mesmo quando ele sabe que não foi muito bem.

E: E você como aluna teve algum professor que falou essas palavras de incentivo para você?

P4: Sim, quando eu estava na 4ª série que hoje é o 5º ano, eu fui para uma escola que era montessoriana e eu me lembro desta vivência porque antes eu estudava numa escola muito tradicional e a todo o momento eu copiava, minha letra era horrível. Como eu ditava o ritmo da minha escrita e o desenvolvimento das minhas atividades nesta escola montessoriana, a minha letra não era tão horrível. E a professora só fez apenas um elogio, ela disse “Nossa, sua letra é muito bonita!” e eu falei “O que?”. Isso foi o suficiente para eu fazer uma letra mais bonita. Foi um incentivo. Ela tinha todo um carinho com minha pessoa. No primário eu sofria muito *bullying* porque eu era muito reservada e não tinha uma relação social muito aberta. Esta professora me fazia sentir acolhida.

E: Durante a sua graduação, você contemplou as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? Você acha que teve algo voltado para isso na graduação?

P4: Não, nem na Pedagogia e nem na Psicopedagogia. Eu fiz magistério, mas não cheguei a terminar. Eu lembro que no magistério nós falávamos mais sobre isso. Às vezes eu percebia que eu tinha mais experiência que alguns professores porque eu já estava na escola há muito tempo. Eu não consigo lembrar das aulas de Psicologia da Aprendizagem do curso de Pedagogia. Não foram significativas. No entanto, eu me lembro das aulas de Psicologia no magistério. Eu aprendi Piaget no magistério. Eu tive muito pouco de Freud. Depois eu mesma busquei aprendizado para poder atuar, inclusive como coordenadora pedagógica para atuar junto aos professores em formação continuada.

E: Você considera importante que os professores conheçam os alunos pelo nome?

P4: Sim, eu tenho a necessidade de olhar e lembrar quem é aquele aluno. Desta forma o aluno se sente uma pessoa e deixa de ser um número. Ele não é um aluno qualquer. Eu mesma gosto de ser chamada pelo nome. Trata-se do nosso processo de identificação. Isto é afetividade. Inclusive eu faço chamada pelo nome e não pelo número. Eu tenho a necessidade de estabelecer este tipo de vínculo com eles.

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os alunos. Você está enfrentando alguma dificuldade?

P4: Normalmente eles dizem que sou muito dura e brava. Mas eu tenho a necessidade de estabelecer regras. A partir do momento que eles sentam naquela cadeira, eles se comportam como

alunos e eu tenho a necessidade de estabelecer as regras. Eu acredito que o fato de eu ter trabalhado numa faculdade que o processo seletivo não é tão rigoroso, faz com que a gente tenha que ser mais rigorosa em sala de aula. Eu acredito que se eu trabalhasse em uma instituição em que os alunos estivessem mais dispostos para o processo de aprendizagem, eu não precisaria ser tão rigorosa. Se eles tivessem outro nível cultural, outro nível de exigência consigo mesmo, eu não seria tão exigente. Então eu me vejo exigente por necessidade, mas acho que eu poderia mudar esta postura de acordo com a realidade da turma. E eu percebo que, se eu organizei uma aula que eles gostaram, eles consideram a aula nota dez, idolatram. Agora se eu dei uma aula mais expositiva ou uma aula que vai exigir o pensar deles e um maior esforço, neste caso você é chata, exigente, é “conteudista”. Um dia destes uma aluna disse “Nossa professora, você é dez!” e eu respondi “Isso até chegar na primeira prova. Quando eu devolver a primeira atividade avaliativa você vem me contar se continua me achando o máximo”. Então ela me olhou e disse “Acho que fiquei com medo!”.

E: E a relação entre aluno-aluno, é tranquila?

P4: Não. De vez em quando eu paro a aula pra fazer uma dinâmica, pra ler um texto, ou apenas para conversar com eles da necessidade que eles têm de aprender a conviver com o diferente, a trabalhar em grupo, a respeitar a opinião do outro. Parece que eles não aprenderam isto. Existem alguns alunos difíceis. Tive uma situação na pós-graduação este fim de semana em que uma aluna foi totalmente inconveniente, me tratou mal. Depois teve aluno que disse “Nossa professora, você tem uma paciência.” e eu falei “Eu tenho que ter paciência. Eu sou uma educadora.”, ou seja, eu tive que dar o exemplo. Se eu não dou o exemplo naquele momento, como eu vou dizer a eles que eles têm que se respeitar, que existem as diferenças, que cada um é de um jeito e que existem forma de falar para o outro que ele pisou na bola. Já ouvi problema com outro professor em que eu tive a necessidade de trazer um texto para a sala e falar das diferenças.

E: E esta animosidade entre o grupo, quando a sala não tem este entrosamento como um grupo, também interfere no processo de aprendizagem?

P4: Sim. Porque se você vai pedir uma atividade em grupo é difícil porque tem o grupo que não rende. Por exemplo, um seminário. Muitas vezes o conteúdo de um seminário tem que ser passado aos demais colegas. E por conta do grupo não ter conseguido desenvolver um trabalho a contento, sai perdendo o grupo e também quem teria que ter ouvido alguma coisa. E aí você tem que complementar e você tem que desenvolver uma série de atividades para tentar dar aquele conteúdo que o grupo não conseguiu desenvolver. Eles mesmos saem perdendo. O fato de ele faltar na aula seguinte e não estar integrado ao grupo, já é algo que atrapalha.

E: Obrigada.

PROFESSOR SUJEITO DE PESQUISA 5

Nome: Marina

Idade: 49 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

P5: Professor 5

ENTREVISTA

E: Quanto tempo você tem de profissão?

P5: Desde 1985, há 26 anos.

E: Qual a sua formação?

P5: Pedagogia na Universidade Ibirapuera. Comecei em 1987, depois precisei parar e terminei em 1992.

E: Fez algum curso de pós-graduação?

P5: Não, fui direto para o mestrado na área da educação, Educação e Currículo. E depois doutorado na área de Ciências Sociais.

E: Onde realizou o mestrado?

P5: Na PUC, tanto o mestrado quanto o doutorado, só que em programas diferentes.

E: Faz quanto tempo que você exerce a função de professora no ensino superior?

P5: Faz quase 11 anos.

E: Sempre no curso de Pedagogia?

P5: Sim.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

P5: Sim.

E: Por que?

P5: Eu acho que quando você estabelece um vínculo com os alunos, fica muito mais fácil você trabalhar com eles. Apesar de que também tem o outro lado. Muitas vezes os alunos confundem esse vínculo e esta afetividade com um pouco de você relaxar na forma como lida com eles, principalmente no ensino superior. Eu acho que no ensino fundamental é mais fácil lidar com eles. A impressão que dá é que eles não fazem tanta confusão, eles gostam do professor. No ensino superior eu acho que também deveria acontecer essa afetividade. A gente consegue isso com alguns alunos ou determinadas salas, mas é esporádico. Muitas vezes vai da forma como você lida com a sala ou como a sala te recebe inicialmente. Então, você percebe a diferença quando você tem ou não o vínculo com a sala. Quando não há vínculo, o trabalho parece mais difícil, os alunos não respondem às solicitações que você faz ou dá a impressão de que eles boicotam o trabalho que você

quer fazer. Quando há vínculo, o trabalho flui. Mesmo com alguns percalços, é possível conversar. Quando não há vínculo, qualquer coisinha é motivo para reclamações, para dar confusão, para eles se sentirem perseguidos ou menosprezados.

E: Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, os professores estão diante de crianças, jovens ou adultos que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade... Como você acha que isso pode ser enfrentado?

P5: Quando você lida com adultos, como é o caso do ensino superior, eu vejo certa dificuldade. Primeiro que os professores, inclusive os da Pedagogia, não têm uma formação dentro desta área para você fazer uma análise mais detalhada e saber de que forma é mais adequado atuar. Outra questão é que se trata de um curso com muitas mulheres e é como uma disputa de espaço. Elas te vêem como uma rival perante a sala. A forma que eu tenho encontrado é a de ignorar no sentido de fazer de conta que este conflito não está lá e tentar, através da competência da disciplina e da profissão, conseguir com que estas alunas sejam trazidas para mais perto de mim ou pelo menos elas me verem com outros olhos. Eu sei que é difícil, mas muitas vezes é possível manter o respeito. Por exemplo, eu trabalhei com uma sala numa instituição e tudo colaborou para que os alunos fossem resistentes, eles eram professores da própria instituição em que havia educação infantil e ensino fundamental. Quando abriu uma sala do curso de pedagogia eles foram meio que obrigados a frequentar o curso. Também prometeram uma série de coisas que não foram cumpridas ao longo do curso. Então, muito mais do que a antipatia com o professor era com a instituição, no entanto, eles não conseguiam separar e lidar com isso. Acabavam levando isso para o professor. Foi uma classe muito resistente. Era uma aula de sexta à noite com uma turma pequena de apenas 12 alunos. Eram muito fechados entre eles e você não conseguia romper a barreira com esses alunos, um ou outro me deu este espaço, mesmo assim eles não se sentiam à vontade porque eles poderiam se indispor com o resto da turma. Tentei quebrar isso, mas não consegui. A gente tenta conversar, mas nem sempre eles estão preparados para explicitar um problema. Então, eu tento mudar esta visão fazendo deles a partir da competência. Alguns a gente consegue, outros não.

E: Na sua trajetória formativa como aluna, vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou aluno que envolvesse questões afetivas?

P5: Eu costumo dizer para as minhas alunas: "Se você não gosta de gente, você tem que procurar outra profissão." Na minha vida de aluna, principalmente no ensino fundamental, eu tive alguns professores que me marcaram muito negativamente. Então procuro ser uma professora diferente do modelo que eu tive enquanto aluna do ensino fundamental. No ensino médio, eu tive professores muito rígidos, mas eu tive também o outro lado. Eu tive professores que eram extremamente rígidos na sua forma de avaliar, mas que tinham uma postura muito diferente em relação à pessoa 'aluno'. Eles lidavam de uma forma muito prazerosa, ao mesmo tempo em que cobravam muita coisa, também trabalhava de uma forma diferenciada. Eram aqueles cursos profissionalizantes e eu fazia zootecnia. Então ele viajava, pois nós tínhamos estudos do meio, laboratório de artes, laboratório de biologia. Então este professor e a de artes eram aqueles que eu me lembro por conta desta maneira diferente de lidar conosco. Acho que procuro ser uma professora diferente do que eu tive. Procuro entender o problema, mas acredito que são eles que têm que resolver. Quando você demonstra esse respeito pela pessoa, elas respondem de modo diferente e vão em busca do conhecimento.

E: E a respeito destas experiências negativas enquanto aluna, você se lembra de alguma em específico?

P5: Sim, tinha uma professora de matemática que chamava a gente de trenzinho de um modo pejorativo. Ela ensinava de um modo muito tradicional, ela acreditava na memorização, acreditava no decorar e em fazer sempre os mesmos exercícios. Ela achava que explicando apenas uma vez a gente já compreendia e quando isso não acontecia, ela agredia os alunos. Ela agredia com régua, deixava de castigo ou então humilhava os alunos na frente de todos. E uma das formas que eu me sentia humilhada era quando ela nos chamava de trenzinho. Trenzinho porque você é uma porcaria, porque você não presta para nada. Então isso acaba marcando e às vezes para o resto da vida. Eu tenho uma irmã que passou pelo mesmo processo, colocou na cabeça que ela não sabe e não quis mais estudar. Ela vai até determinado ponto, de repente bloqueia e pára. Acho que isso é em decorrência do tipo de relação que se estabelece entre o professor e aluno. Eu sempre tenho muito

cuidado neste sentido. Procuro não constranger, sempre conversar. Já perdi as estribeiras, isso acontece. Prefiro procurar negociar, mostrar uma outra forma de resolver o conflito.

E: Durante a sua graduação, você contemplou as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? Você acha que teve algo voltado para isso na graduação?

P5: Não, pelo que eu me lembre não. Nós tínhamos a Psicologia Educacional, mas que falava sobre alguns aspectos da psicologia e alguns autores de modo genérico, nada específico sobre a dimensão emocional.

E: Você considera importante que os professores conheçam seus alunos pelo nome?

P5: Sim, muito. Eu mesma chamo todos pelos nomes. Acredito que isso torna mais próximo. Eles não viram apenas um número e passam a criar rostos, você sabe quem é. Trabalhar só com a questão do número ou então passar lista, fica distante e superficial. Você conhecer o aluno faz com que você se responsabilize por ele. Ele não é mais um, mas sim sua responsabilidade e isso faz toda a diferença.

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os alunos. Você está enfrentando alguma dificuldade?

P5: Eu vou me basear nas classes do outro semestre. Uma das salas era do último semestre e eu tive dificuldade de entrosamento. A impressão que dava era “Lá vem outra professora que não conhece a instituição encher a paciência”. Eles eram difíceis, tinha dificuldade de recepção. Eu dizia “Boa noite!” e eles não respondiam, apenas permaneciam fazendo o que tinha que ser feito. Eu me sentia fora de lugar. Em compensação com as outras duas turmas que ainda têm um caminho pela frente, apesar de a sala ser muito falante, mas sempre me recepcionavam muito bem e participavam de tudo: desafio ou atividade em grupo. Eu tive problema com uma menina que não conseguia perceber qual o caminho que eu estava seguindo com a disciplina. Nós paramos, conversamos e fui questionada. No fim, conseguimos nos entender e deu tudo certo. Depois, eu pedi para eles fazerem uma avaliação do processo e eu até me surpreendi, pois uma aluna disse “Depois dessa conversa eu passei a gostar mais do seu trabalho porque eu percebi que você não perdeu a linha. Então, apesar de todo questionamento que foi feito em relação ao seu trabalho, você manteve a postura o tempo inteiro sem se alterar, conseguiu conversar com a sala e a sala respondeu.” Acho isso muito positivo, pois este retorno te mostra até onde sua ação surtiu efeito. Isso foi bem legal. Acho que na pedagogia também tem a heterogeneidade dos alunos em relação à questão da idade. Nesta mesma sala têm alunas de 17 anos e senhoras. Às vezes isso dá conflito e temos que administrar. De modo geral, prefiro a sala mais falante, mas que participa. Assim você sabe o que se passa com eles. Uma sala questionadora é preferível a uma sala apática, isso me incomoda mais. Normalmente os conflitos estão relacionados com o conteúdo ou expectativas em relação ao conteúdo.

E: Você falou desta heterogeneidade dos alunos. Como você vê a relação aluno-aluno, é tranquila?

P5: Nem sempre. Depende muito dos primeiros meses deles como grupo, da forma como os grupos vão se constituindo. Percebe-se em algumas salas que eles ocupam o mesmo espaço, mas não fazem parte do mesmo grupo. Então você tem um grupinho no fundo da sala, outro que senta perto do professor, outro que não quer fazer parte de ninguém. Então a forma como isto se forma nos primeiros meses vai fazer a diferença no decorrer do curso. Claro que sempre têm algumas personalidades que são mais marcantes e são mais aparecidos do que outros, vamos dizer assim. E isso às vezes incomoda. Acredito que a questão da heterogeneidade de idade incomoda para os alunos, já para os professores acho que não faz tanta diferença. O que para alguns adolescentes é uma coisa normal, os que são mais velhos encaram como uma afronta ao professor. Vai depender de como o professor vai lidar com esta diferença de opiniões dentro da sala, a não ser quando algo fica muito fora dos limites, a gente deve interferir. Caso contrário, eles vão se resolvendo. Uma coisa difícil é você quebrar estes grupos, porque quando eles começam um determinado semestre, eles não querem mais largar do fulano de jeito nenhum. Mesmo que aquela pessoa esteja trazendo problemas para eles, eles não querem largar e modificar os grupos. É muito difícil para eles, no caso dos adolescentes, porque eles acham que só eles se entendem e os mais velhos porque estão numa redoma, cada um vai defender o outro porque sabe que está no mesmo barco. Tento dar algumas atividades para misturar a turma, mas você percebe certo incômodo de “Vou ter que falar com fulana.” Inclusive um dia a aluna falou: “Credo professora, você sabe o nome de todo mundo!” e eu disse “Eu sei o nome de todos das três salas.” Eu chamei por uma aluna da mesma sala dela e ela não sabia quem era esta aluna. Ela justificou “Mas ela senta lá atrás!” e eu disse “Não interessa que a

colega senta lá atrás ou aqui na frente. Ela é sua colega de sala.”. De vez em quando faço algumas confusões, mas sei o nome de todos. Eles ocupam o mesmo espaço, mas na verdade não se constituíram como grupo. Quer dizer, independente de quem está na sala, nós podemos sentar juntos e fazer trabalho juntos. Eu sei que este tem dificuldade e vou ajudar ou eu tenho determinada dificuldade e fulano pode me auxiliar. A minha opinião é de que eles ainda não têm esta ideia. Parece que eles têm uma ideia de competição, sabe? “Eu sou melhor que você e não vou me sentar com você porque sei mais.” O pior é que eles vão ser professores e deveríamos quebrar este modelo. Deveria perceber que todos na sala estão ali para aprender e ensinar. Quando eles estiverem em sala de aula irão vivenciar isso também. E eu vou trabalhar apenas com aqueles que sabem e esqueço o restante? Mas acho isso vai aos poucos se modificando. A diferença de vivência deixa alguns meio incomodados, quando a sua vida ou aparência é muito diferente daquilo que você imagina como correto. Isso inibe a aproximação entre eles.

E: Obrigada.

APÊNDICE V – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ALUNO SUJEITO DE PESQUISA 1

Nome: Paula

Idade: 27 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

A1: Aluno 1

ENTREVISTA

E: Você faz o curso de Pedagogia?

A1: Sim.

E: Você tem o Magistério?

A1: Não.

E: Você já atua em sala de aula?

A1: Atuo.

E: Que trabalho você faz em sala de aula?

A1: Eu sou professora auxiliar de segundo ano de Ensino Fundamental I.

E: Quais os motivos que te levaram a optar pela carreira de professora?

A1: O motivo é que desde pequena eu tinha essa propensão para ser professora. É, acho que desde pequena me acompanha. E na fase adulta eu obtive a oportunidade de cursar, e achei muito coerente com o que eu já havia percebido como minha habilidade ou aptidão, e estou feliz.

E: Agora que você está no final do curso, você acha que é isto mesmo que você quer?

A1: É isto mesmo que eu quero. Tenho certeza.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

A1: Com certeza.

E: Por que?

A1: Porque é através de todo o aparato afetivo que o professor pode subsidiar para o aluno, a aprendizagem talvez não ocorra em imediato, mas o aluno se sente seguro para que ele possa errar e aprender. Como Piaget diz sobre o erro construtivo e Wallon fala sobre afetividade, eu digo para os alunos "Não importa se você erra. Se você errou, você tem a professora para explicar. Não importa se

eu vou brigar ou não. Eu não vou brigar, eu vou explicar o conceito e você vai acertando. É como eu falei, tem que se sentir seguro”.

E: Considerando a sua colocação sobre a afetividade e a situação de erro, você acha que na relação com base no vínculo afetivo, o erro vai ser trabalhado de uma forma diferente?

A1: É, pode ser. Mas mesmo assim, quando uma criança entra na escola, ela entra cheia de receios, cheia de medos, cheia de questionamentos; porque ela já tem o conhecimento prévio de que a escola é assim... assim, assado. Através de que, quando ela entra na escola, o nosso papel como professor é dar total segurança e apoio. Infelizmente isso não acontece na rede particular.

E: Não é isso que se observa?

A1: Não, não, não. E muitas vezes, eu vou ser bem sincera, é talvez por tanta convivência que nós temos com os professores e também por “como” nós fomos criados no meio escolar, acabamos fazendo isso algumas vezes sim! Mas isso eu acredito que depois é uma coisa que fica no coração, “Preciso melhorar nisso, na próxima aula vou fazer tal coisa”.

E: E já vai observando?

A1: Já é um passo.

E: Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, os professores se deparam com crianças, ou jovens ou até adultos no curso universitário que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade... Como você acha que isso pode ser enfrentado, considerando você em sala de aula?

A1: Como professora?

E: É.

A1: É complicado porque muitas vezes nós como alunos universitários “Faça o que eu digo mas não faça o que eu faço”. Sou bem sincera, não vou mentir. Mas no âmbito docente eu procuro fundamentar da seguinte forma: ocorreu na minha sala esta semana, duas crianças se agrediram, um menino e uma menina. Eu pedi para que eles resolvessem entre os dois; que sentassem e resolvessem o que aconteceu entre os dois. O resultado foi excelente: eles entraram na sala sendo amigos. Porque eu pus a problemática, eu falei “Você bateu nela e ela bateu em você, e aí? Eu sou professora e eu vi. O que vocês têm para me falar?”. Começaram a chorar e eu falei “Vocês vão sentar e vocês vão conversar. Vocês só vão entrar na sala no momento em que vocês tiverem isso resolvido. Caso contrário eu não quero nenhum dos dois aqui”. Aí eles foram e quando voltaram já voltaram rindo. Eles mesmos resolveram. Então eu como professora eu deixei que eles resolvessem um problema, porque se eu interferisse seria aquela coisa: “Eu só vou ficar de bem porque a professora mandou, a professora pediu”.

E: Então seu papel foi retornar para eles a situação para que eles buscassem melhor solução?

A1: Da forma deles, não é?

E: Você considera importante que o professor conheça seus alunos pelo nome?

A1: Com certeza.

E: Por quê?

A1: Porque... o nome não é a identidade do aluno?

E: Sim.

A1: O número não. O número é sempre mais um. Por ser infinito, sempre vai ter mais um. Agora o nome não. Por mais que seja igual, pode ter nomes iguais na sala. Cada criança tem uma característica diferente, cada um é um ser diferente. Então através do professor saber o nome, você sabe com quem você está lidando. Não é “a criança, mais uma criança”. Eu estou preocupada, pois

justamente está acontecendo isso na minha sala no ano de reforço. Um aluno, ele talvez não tenha o aparato de familiares, é a criança é totalmente desequilibrada. A gente percebe que ele precisa de um apoio psicológico. Mas nós brigamos ou falamos qualquer coisa para a criança, algo contrário ao que ele acha ou com o que ele está propondo ali, ele se manifesta de maneira agressiva. Quando nós sentamos e falamos “Vamos fazer algo que te agrade”, aí ele fica mais ameno e dá para se trabalhar. Então é muito importante, se eu falar “Qual é seu nome mesmo?” ou “Fulaninho”, aí ele não quer saber. Agora se eu falar “Mateus vem aqui” ou “Ricardo, vamos sentar para conversar”. São nomes fictícios, não é? Aí é mais fácil para lidar com eles.

E: Você acha que este tratamento pelo nome já é uma forma de vínculo entre professor e aluno?

A1: Sim. Com certeza.

E: Seus professores conhecem você pelo nome?

A1: Pelo nome, pela atitude, pelos olhos, por tudo.

E: Na faculdade todos os professores, desde o primeiro semestre, te conheciam pelo nome?

A1: Talvez pelo fato de eu ser uma pessoa bastante comunicativa e ser uma pessoa que lidera o grupo, que fala e opina tudo, todos os professores me conhecem. Até por e-mail.

E: Já sabem quem é?

A1: Já sabem quem é.

E: E você acha que aqueles que não são tão comunicativos como você, que participam menos, os professores têm dificuldade de chamar pelo nome? De saber o nome? Você já observou isso?

A1: Aqui na F. não. Talvez pode ocorrer em outras instituições, mas aqui não. Eu costumo dizer assim, talvez seja um elogio, não querendo propagar o conceito de *merchand* da faculdade. Mas eu sempre digo que a F. é uma família, e família tem este vínculo de proximidade. Então pelo que eu até agora percebo, é que a maioria dos professores conhecem os alunos pelo nome, e de qual turma, qual a dificuldade, qual o ponto positivo, qual a potencialidade do aluno. Todos os professores sabem.

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os professores do curso de pedagogia – você enfrenta, ou enfrentou, alguma dificuldade de relacionamento?

A1: Já, é algo muito favorável eu falar sobre isso agora, porque o ser humano só é ser humano quando ele erra e ele reflete sobre o erro e tenta mudar. Eu tenho total liberdade para conversar com alguns professores, me expor. Eles me dão subsídio, segurança para que eu possa errar e acertar. Eu posso citar o nome?

E: Sim.

A1: Prof^a Ana ... houve uma resistência no começo do curso, no módulo do 2º semestre. Ela não nos conhecia, não conhecia a instituição, então houve um choque de personalidade. Mas ela aos poucos, ela com um jeito totalmente diplomata que ela tem, conseguiu nos dar respaldo do que realmente ela é e tudo correu bem. Outro fato, que por ser estudante tenho muito a melhorar e tenho total liberdade de dizer que errei alguns meses atrás comentando sobre uma professora que não está mais no curso. E a prof^a Joana me deu um toque. Dormi pensando e aquilo me angustiou. Depois mandei e-mail pedindo desculpas e ela me deu um e-mail fabuloso. Para mim é algo que me acrescenta todos os dias um pouquinho.

E: Tanto é que a Ana é sua orientadora, não é?

A1: Orientadora e eu posso dizer que é amiga. Eu sou tão carismática, que quando eu gosto, eu gosto. Então já não considero somente professora, quero estabelecer relações não só como professora e aluna, mas como amiga, de aprendizagem para depois.

E: E com os outros alunos? A relação entre vocês é tranquila na sala?

A1: Com algumas pessoas não. Não sei o que elas podem pensar sobre mim. Mas não posso ter o julgamento delas. Mas eu acredito que eu como uma pessoa comunicativa, muitas pessoas já tem um pré-conceito sobre mim. Então não gostam de mim pelo meu jeito, não gostam de mim porque eu falo rebuscadamente, não gostam de mim por forma física, etc. Então existem N coisas. Eu tento todos os dias interiorizar que cada pessoa tem o direito de errar, mas têm algumas pessoas que é complicada a convivência pelo fato de serem fechadas, não permitem com que haja uma flexibilidade de opiniões, sabe? Acaba sendo muito complicado. Pessoas que são muito resistentes. E eu não tenho muita propensão a ter paciência e tolerância para tal coisa. Eu acho que uma, duas ou três vezes a gente consegue ir até esta pessoa; caso contrário, eu não faço questão.

E: E você acredita que da mesma forma que a relação professor e aluno, na relação entre os alunos na sala de aula essa formação de vínculos favorece o clima e o melhor desempenho da sala como um todo?

A1: Favorece sim. Depende muito do assunto que é tratado. Têm pessoas que são muito resistentes a certos assuntos, então fica muito complicado o professor abrir um estudo maior, falar de uma coisa mais profunda sendo que a própria sala é resistente. Tanto que nós vimos isso em sua disciplina de Formação Pessoal quando a senhora aplicou a árvore genealógica. Ninguém queria mostrar para ninguém e todo mundo falou rápido para não chorar.

E: Sim, essa turma se segurou bastante.

A1: Sim, porque ninguém quer mostrar para o outro que é fraco. Uma coisa que eu me sinto bem a vontade de dizer é que - durante estes três anos - eu, fazendo uma auto-avaliação, é muito mais fácil para eu, A., ter esta personalidade de durona do que chegar no outro e pedir desculpa. É bem complicado porque não sei qual é o julgamento do outro. Eu sei que é uma parte que estou errada, mas o orgulho talvez fale mais alto.

E: Você acha que a pessoa se mostrar para o outro, ela acaba perdendo?

A1: Não acaba perdendo tecnicamente. Para ela não acaba perdendo, mas para o outro, a relação com o outro fica complicada.

E: Prejudica a relação?

A1: Prejudica. E se amanhã eu precisar do outro? E se eu tiver que depender dele ou ele depender de mim? O que me consola neste aspecto é o tempo. O tempo vai organizando as coisas e através disso eu posso chegar na pessoa depois ou a pessoa chegar em mim, como "Ah, eu pensei isso de você" e depois termos a oportunidade de conversar e esclarecer as coisas. Porque talvez você vá muito no calor da emoção e acaba ferindo, magoando e até entrando em situações que não deve.

E: E no calor da emoção é a melhor forma de lidar com as emoções? .

A1: No meu caso não é. Eu obtive uma situação recente em que eu saí de mim. Eu não acredito no que eu fiz e que eu falei tal coisa. Como se eu fosse a Rapunzel, eu saí do castelo. A minha vida toda foi de reprimir sentimentos e situações. A situação é essa, eu vou reprimir. Não vou fazer isso porque posso ter tal consequência. Só que eu penso mais antes de fazer e falar tal coisa. E na faculdade eu aprendi isso. Eu noto minha mãe e meu irmão me falar que eu mudei por causa de tal pessoa. Não foi por causa de tal pessoa, foi por causa da faculdade. Porque a faculdade me proporcionou a lutar pelos meus direitos e a me dar segurança para lutar.

E: Você falou desta situação em que você saiu fora de si. Você acha que este trabalho de lidar com as próprias emoções é um trabalho que o professor tem que trabalhar para ir para a sala de aula e lidar com seus alunos?

A1: Evidentemente que sim. Porque quando nós estamos na frente, a criança percebe tudo. Um olhar, um gesto. Apenas você entrar na sala de aula de maneira mais recuada, de maneira mais elegante, as crianças percebem. E se você não trabalhar isso, se você chega em sala toda afobada, as crianças percebem e elas cobram isso. Pelo menos meus alunos cobram. Como eu passei por tais coisas, eu deixei de ir na escola, eu cheguei na escola andando mais agitada e eles perguntaram "Por que você está assim, professora? Por que você não está vindo? Infelizmente você não pode contar para eles. Eu falei superficialmente que eu estava passando por uma situação complicada, mas que tudo ia se resolver bem. Mas é bem difícil.

E: Dentro da grade de Pedagogia, você acha que tem alguma disciplina que ajude os alunos, professores em formação, a trabalhar a construção de vínculos com seus futuros alunos?

A1: Esse assunto especificamente, acho que na Formação Pessoal e Social da Educação Infantil.

E: Se você pudesse, com base nesse tema, que disciplina você acrescentaria no curso de Pedagogia?

A1: O nome de uma disciplina talvez eu não saiba dizer.

E: Ou então, qual temática essa disciplina trabalharia?

A1: A afetividade entre professor e aluno. Apesar, que nós vimos isso também em Formação Pessoal, mas afetividade, autonomia, não se reprimir, lidar com sentimentos, ser livre, não ter medo de enfrentar a vida. Porque nós vemos que muitas pessoas entram na faculdade com medo do outro. Uma simples questão que a professora passou para nós que era falar sobre você, um ponto positivo e um negativo. As pessoas não falam, choram, omitem. É muito mais fácil para você enganar o outro e isto é feio.

E: Enquanto aluna, antes do Curso de Pedagogia, você vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou com alunos, que envolvesse questões afetivas?

A1: Sim. Acredito que no decorrer da vida escolar houve vários momentos. Um momento foi na segunda série, onde a professora definitivamente não gostava de mim. Não sei se eu lembrava alguma pessoa, a gente não pode falar. Tanto que quando me dava um beijo de batom, ela não gostava daquele beijo de batom no rosto.

E: E o que ela fazia?

A1: Falava que era ridículo, mandava eu tirar.

E: E que tipo de comportamento mais ela tinha?

A1: Ela fazia chifrinho. Quando ela ia explicar, ela fazia chifrinho. Tudo que ela ia fazer, ela fazia chifrinho.

E: Por que este chifrinho?

A1: Nunca quero que vocês façam isso. Não sei. Ela fazia este chifrinho com as mãos. Não sei.

E: E você entende esta experiência como negativa?

A1: Ah, sim. Sim porque eu tinha medo dela. E na terceira série também eu obtive uma troca de escola, onde eu saí de um bairro para o outro e eu mudei de escola. Eu sou uma pessoa resistente a mudanças. Não resistente a mudanças, mas nas mudanças eu quero me comunicar com as pessoas para que elas saibam o que eu estou passando. E nesta época eu conversava muito com a professora e eu não sabia continha de dividir. E a professora me colocava na lousa só porque eu não fazia continha de dividir na lousa. Eu quase reprovei. Ela falou para minha mãe que me passou por dó, porque meu pai sofreu acidente na época. E ela disse para a minha mãe que só me passou por dó.

E: E uma experiência positiva que você lembra nesta questão de afetividade?

A1: Ah, só aqui na faculdade.

E: No tempo de colégio não?

A1: No tempo de colégio não me recordo. O que eu posso dizer é que tudo que eu aprendi, que eu interiorizo, que medito na minha casa e o que eu vou ser daqui para frente, eu aprendi na faculdade.

E: Então me diga uma experiência na faculdade que foi positiva em termos de afetividade, que tenha marcado.

A1: A relação com a professora Ana. Eu acredito que o fato de eu reconhecer onde eu erro e poder chegar no professor e pedir desculpas, eu acredito que isso já é uma parte positiva do aluno. E é gostoso porque o professor acolhe a gente aqui na F., não sei em outras instituições. Eu ouço falar que professor nem olha na cara de aluno. Mas aqui na F. quando eu erro, quando eu sou antiética, o professor me dá um toque. Acho isso super construtivo. Eu gosto.

E: Você aprende.

A1: É. É amadurecimento. É errando que se aprende.

E: Você diz que não lembra de nenhum fato seu antes da F. Mas você lembra de algum colega que teve uma experiência com um professor que você possa entender como positiva afetivamente?

A1: Não me recordo. Para não dizer “totalmente não”, na fase do pré. A professora do pré, a professora B. que até foi professora do meu priminho. Eu lembro que eu chorava muito para entrar no pré porque eu fui muito apegada com minha mãe. Quando minha mãe me deixava no prezinho, eu chorava, fazia escândalos e a professora me levou na sala e começou a conversar comigo. Eu chorava. Ela perguntou “Por que você quer sua mãe?” e eu falava “Porque sim”. Ela falava “Porque sim não é resposta. Tira essa chupeta da boca.”. Aí ela conversou comigo e disse que eu já tinha crescido e que minha mãe contava comigo para eu não chorar. Eu lembro das falas dela. E através daquilo nunca mais eu chorei para entrar na escola, a partir daquela conversa que a professora teve comigo sozinha.

E: E por que você considera esse fato importante positivamente?

A1: Por causa que eu nunca mais chorei. Porque eu consegui crescer. Olha só que positivo. Eu posso dizer que eu consegui crescer a partir do momento que a pessoa chega em mim, conversa, me entende. A professora B. me entendeu porque eu chorava. Então ela entendeu e me falou porque eu não devia mais chorar. Então isso me fez crescer.

E: Tem mais alguma coisa que você queira falar?

A1: Eu quero agradecer a oportunidade que eu tive aqui na faculdade de desmistificar o que eu era, sobre a minha família e de me libertar como eu sou. Porque agora eu não tenho mais medo de enfrentar os meus sentimentos.

E: Muito obrigada.

A1: De nada.

ALUNO SUJEITO DE PESQUISA 2

Nome: Carla

Idade: 32 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

A2: Aluno 2

ENTREVISTA

E: Você já atua como professora?

A2: Sim, no primeiro ano e como professora auxiliar na sala com crianças de 2 anos.

E: Você tem magistério?

A2: Não.

E: Quais os motivos que te levaram a optar pela carreira de professora?

A2: Eu sempre quis ser professora, mas quando eu cheguei no momento da decisão, como a carreira não é valorizada eu busquei outra faculdade. No final de tudo eu vi que era o que eu queria, eu gosto mesmo de ensinar. Eu tenho paciência e gosto muito de criança.

E: Que outro curso você fez?

A2: Turismo. Eram 3 anos, mas eu não quis terminar.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, possa contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

A2: Eu acho que é essencial, porque se você constrói uma barreira com esse aluno e ele já tem dificuldade, fica ainda mais difícil. Eu acho que é por esse caminho que o professor tem que partir. Eu não me vejo ensinando sem ter algum tipo de relação carinhosa ou de afeto com meu aluno. Não consigo vê-lo apenas como um número em minha sala. A construção deste vínculo é importante.

E: Então, como falou, a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, no que se refere às relações entre o professor e seus alunos e também entre alunos-alunos. Mas, muitas vezes, os professores se deparam com crianças, ou jovens que demonstram resistências, agressividade, são refratários a algumas manifestações de afetividade. Como você lidaria com isso?

A2: Eu já tive o caso de um aluno assim e eu busquei a família para saber o que acontecia. Neste caso, tinha acabado de nascer o irmão e eu não sabia. Foi a partir daí que eu comecei a conhecer, conversar e buscar entender o porquê de ele estar daquele jeito. E hoje nós temos um vínculo bem grande. Todos falam que parece outra criança. Até então eu o via agressivo, mas não sabia o que estava acontecendo e então busquei a família. Por trás do comportamento tem sempre alguma coisa.

E: Você considera importante que os professores conheçam os alunos pelo nome?

A2: Sim, acho importante porque é a identidade da criança. Você se sente importante quando alguém te chama pelo nome, você entende que não é mais um e que pode contar com aquela pessoa.

E: Seus professores te conhecem pelo nome?

A2: Eu acredito que sim.

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os professores no curso de Pedagogia. Você enfrenta ou enfrentou alguma dificuldade?

A2: Até o presente momento eu não enfrentei nenhum tipo de dificuldade com nenhum professor. É claro que com alguns professores você tem uma relação mais saudável e com outros é mais profissional mesmo, mas nunca tive nenhum tipo de problema.

E: E com alunos?

A2: Com alunos acontece mesmo. Conforme passam os anos, você conhece e já está há muito tempo com a pessoa, então pode acontecer, mas não é nada que seja levado para frente ou que crie inimizade. Nada que vá abalar a relação.

E: Antes de entrar para o curso de Pedagogia você vivenciou alguma situação positiva ou negativa em termos de afetividade?

A2: Lembro-me de um episódio em que eu estava no jardim ou pré e nós estávamos brincando na aula de educação física numa roda. A menina caiu e eu fui acusada de tê-la empurrado. No dia seguinte eu não consegui entrar na perua porque todas as crianças estavam me xingando. Ninguém fez nada. A escola não fez nada. Minha mãe foi lá conversar, eu me lembro direitinho da cena na quadra e não havia sido eu. Com isso minha mãe acabou me tirando da escola.

E: Como a professora reagiu?

A2: Nada, não me lembro da figura da professora em nenhum momento. A cena que lembro era de ninguém para me ajudar ou para mediar alguma coisa.

E: E alguma situação positiva, o que você lembra?

A2: Eu me lembro de professores que tive no ensino médio. Teve um professor de História que era muito positivo. Ele era bem novo e aula era diferente, não era aquela aula maçante com apostila. Ele dava aula mesmo, ele explicava. Eu comecei a gostar da matéria por causa dele.

E: Dentro da grade de Pedagogia, você acha que tem alguma disciplina que ajude os alunos, professores em formação, a trabalhar a construção de vínculos com seus futuros alunos?

A2: Quando nós estudamos Formação Pessoal na Metodologia de Educação Infantil tinha alguma coisa falando, mas eu acho que ali é uma coisa que depende muito do professor. A matéria estava ali, depende do professor. Dois professores que nós tivemos de Psicologia trataram deste assunto, mas isso não quer dizer que outro professor venha e trate. Eu acho que falta mesmo algo que fale sobre isso.

E: Que disciplina você colocaria se você montasse a grade de Pedagogia?

A2: Relação ou relacionamento interpessoal.

E: Algo mais que você queira falar?

A2: Não.

E: Obrigada.

ALUNO SUJEITO DE PESQUISA 3

Nome: João

Idade: 22 anos

Sexo: Masculino

Legenda:

E: Entrevistador

A3: Aluno 3

ENTREVISTA

E: Oi, tudo bem?

A3: Tudo.

E: Me diz uma coisa, você já atua como professor?

A3: Sim

E: Quais são os motivos que te levaram a cursar um curso de pedagogia?

A3: O curso de pedagogia eu escolhi não só por gostar de crianças, mas por ser uma área que eu me identifico e também por ter tido uma vida muito complicada na minha infância, é essa ausência, né? Eu escolhi a pedagogia prá me aproximar mais das crianças, acompanhar, dar a ela uma coisa que eu não tive.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, pode contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

A3: Sim. Muitas crianças chegam à escola sem ter esse acompanhamento, sem ter afetividade e isso a escola deve promover essa questão, porque em casa nem todos têm essa afetividade, atenção do pai, e dentro de sala de aula às vezes o aluno passa mais tempo com a gente do que com a família.

E: Sabemos que a criação de vínculos afetivos muitas vezes é determinante para o bom andamento de uma classe, tanto na relação entre professor e aluno, mas também na relação entre os próprios alunos. Muitas vezes também os professores se deparam com crianças ou jovens que demonstram resistências, crianças mais agressivas, mais relutantes. Como você acha que isso pode ser enfrentado?

A3: Tem crianças que a gente vai encontrar assim com essa certa resistência, mas eu acho que tem que se aproximar dessa criança, conhecer um pouco mais essa criança, né? Desde a sua trajetória de casa até prá ver o que acontece e ir trabalhando aos poucos com essa criança para que o vínculo afetivo seja estabelecido.

E: Você considera importante que o professor conheça seus alunos pelo nome?

A3: Sim

E: Por quê?

A3: Porque o nome é a identidade, é onde ele se reconhece. Quem eu sou, né? Então, por isso.

E: Seus professores conhecem você pelo nome?

A3: Sim

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os seus professores do curso de pedagogia.

A3: (rs). É uma relação muito gostosa, eu me aproximo bastante deles, procuro conversar com eles, falar um pouco de mim ou das minhas dificuldades. É muito boa a relação entre nós.

E: Você enfrenta ou enfrentou alguma dificuldade de relacionamento aqui na faculdade?

A3: Não.

E: E com os outros alunos?

A3: Com outros alunos, no início do curso não, mas ao término foram aparecendo algumas dificuldades, acho que pela convivência, né?

E: Que tipo de dificuldade?

A3: Ah! Acho que já não dava mais prá conversar, prá dialogar, prá discutir algumas relações. Isso não deu mais. Eu acho que três anos dá pra você conhecer as pessoas, quem realmente elas são. Então, você se decepciona ou você acaba gostando mais da pessoa.

E: Enquanto aluno, antes do curso de pedagogia, você vivenciou alguma situação marcante, positiva ou negativa, com algum professor ou alunos, que envolvesse questões afetivas?

A3: Sim. É que desde criança eu sempre fui muito afetivo. Então, com os professores não era diferente. Até no ensino médio os professores eram próximos de mim e eu era próximo deles, então, sempre vivi essas situações afetivas com meus professores.

E: Você lembra alguma que tenha marcado mais?

A3: Positivamente ou não?

E: Sim, ou com você ou com algum colega, que você tenha presenciado?

A3: Não. Não lembro no momento

E: Dentro do curso de pedagogia, existe alguma disciplina preocupada em desenvolver o aluno pra construção de vínculos com seus futuros alunos?

A3: Sim, eu acho que a psicologia traz muito isso, a Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, onde a criança é reconhecida.

E: E você acha que é o suficiente esse conteúdo prá trabalhar a construção de vínculos afetivos?

A3: Não. Não porque a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Educação não tratam só desses aspectos, abrangem mais aspectos que não só a afetividade.

E: Se você pudesse, com base no tema afetividade, que disciplina você acrescentaria no curso de pedagogia?

A3: Eu acredito que seria a de humanização mesmo. Que envolve toda essa questão da afetividade também, porque educar é humanizar também.

E: Lembrou de algum fato positivo ou negativo em termos de afetividade na relação professor-aluno ou aluno-aluno?

A3: Ah! Eu posso lembrar assim de uma professora que eu tinha no ensino médio que ela sempre acreditou em mim. Ela era uma professora de matemática Eu adorava essa professora porque a

gente conversava bastante, ela me dava força, né? Eu tive dificuldade logo no começo e ela foi me incentivando, se aproximando, falando que eu era capaz. E assim eu fui, evolui e consegui atingir os objetivos.

E: Você acha que essa postura dela ajudou você no seu desempenho?

A3: Ajudou bastante. Eu acho que se fôssemos distantes, não tivéssemos tido essa relação, não seria possível.

E: Mais alguma coisa que você queira falar?

A3: Não, nada mais.

E: Muito bom. Obrigada.

A3: De nada.

ALUNO SUJEITO DE PESQUISA 4

Nome: Lia

Idade: 32 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

A4: Aluno 4

ENTREVISTA

E: Você já atua como professora?

A4: Sim, como professora auxiliar.

E: Quais as razões que fizeram você escolher a profissão de professora?

A4: Ah! Eu ficava muito encantada com a professora da quarta série, Maria Helena era o nome dela e ela sempre me colocava prá escrever na lousa, então, eu queria ser professora, desde novinha. Então, com dezesseis anos eu tive a oportunidade de trabalhar numa escola, mas não deu certo. Só depois de anos é que fui conseguir fazer a faculdade e aí eu fiz a minha opção, né? Acho que eu já tinha um dom.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, baseada em afetividade, pode contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

A4: Sim, porque a criança fica muito mais aberta. Se às vezes ela tem aquela apatia, parece que trava, né? Então por mais que você tente explicar, tenha jeitinho, a criança não se abre e não consegue. Pelo menos quando eu trabalhei no primeiro ano lá do ensino fundamental e percebi que quando trocou a professora que gritava demais e por causa disso nem todos os alunos gostavam dela. Eles regrediram um pouco ou estacionaram. Então, eu acho que influencia bastante sim

E: A criação de vínculos afetivos determina o bom andamento de uma classe, tanto na relação entre professor e aluno, mas também na relação entre os próprios alunos. Mas muitas vezes também os professores se deparam com crianças ou jovens ou até mesmo adultos, que são mais resistentes, refratários a qualquer tipo de aproximação ou mesmo agressivos. Como você acha que isso pode ser enfrentado?

A4: É difícil. Bom, eu acho que devagar, eu acho que dá pra tirar até por mim, aluna de faculdade. No começo a gente tem aquela resistência, mas com o tempo, eu acho que o jeito que você vai tratando e você vai mostrando, às vezes por mais que aquela pessoa fale, eu não enxerguei dessa forma, mas você faz o aluno pensar na situação ou no que você quer colocar. E aí acho que vai abrindo, vai melhorando.

E: Nessa sua situação agora como auxiliar, você já se deparou com alguma situação assim? Alunos que são mais resistentes a qualquer tipo de aproximação.

A4: Já. A filha da dona da escola. A princípio eu chamava pra fazer alguma atividade, alguma coisa do tipo, e ela: "Não, não quero. Não gosto de você." E com o tempo eu fui deixando-a, não fiquei forçando. Eu brincava um pouco com outros alunos e falava: "Vem Isa." Aí ela foi se soltando. Hoje eu passo e ela fala: "Dani você vai vir?", vem e me abraça, mas no início ela tava bem resistente.

E: Então você acha que buscando e aproximando você conseguiu cativar?

A4: Isso. Como ontem eu fiz na adaptação da Bianca, ela já estava na escola, mas no B2 e quando ela veio prá gente ela chorou bastante, empurrava, batia, daí eu fiquei tentando agradar: "Ai não faz assim, vem com a Dani, vamos brincar". Aí não estava dando certo, acho que eu a irritava mais dessa

forma, então eu comecei a brincar com aluna, que ela ficava chorando e eu falava: “Nossa Luana, nossa Miguel”. Aí ela foi parando de chorar se acalmando, ela via que eu estava fazendo bem para as outras crianças, que estavam rindo, então, ela começou a se soltar. Hoje ela chorou bem menos do que ontem e já veio no meu colo. Você não tem que ficar muito em cima também, né? Você acaba sufocando e acho que a criança fica mais retraída ainda, não sei, mas é o que eu percebo. Então acho que você tem que dar um espaço prá eles e não querer forçar para não piorar a situação. Então é melhor manter a calma, deixá-los ali um pouquinho, depois com o tempo eles vêm.

E: O aluno vê que é legal e acaba se aproximando mais. Você considera importante que o professor conheça seus alunos pelo nome?

A4: Claro.

E: Por que?

A4: Porque cada criança é uma né? Então não tem como você ficar chamando, o aluninho, o baixinho, o fulaninho, você tem que conhecer porque o nome já é a identidade da criança, então prá ele se sentir importante, se sentir presente, você tem que chamá-lo pelo nome. Então é importante sim.

E: E você enquanto aluna, os professores te conhecem pelo nome?

A4: Sim, né? (risos). Acho que a maioria já decora meu nome de cara, endereço, sobrenome, tudo (risos).

E: Me descreve um pouquinho como é a sua relação com os professores do curso de pedagogia. Como é que foi essa relação durante o curso. Enfrenta ou enfrentou algum tipo de dificuldade?

A4: Olha, eu acredito que quando eu entrei na faculdade eu era bem mais fechada, intolerante e ficava mais nervosa, não aceitava os outros pontos de vista. Com o tempo eu vi que foi ficando melhor, foi diferenciando, eu aprendi muito com os professores, de muitos eu guardei uma relação melhor porque no começo eu era mais difícil. Não sei, parece que o caminho que eles estavam mostrando prá gente desconstruía tudo o que já tinha. Então você fica meio apreensivo, né? Não, tá falando besteira, não é assim. Mas depois com o tempo eu fui vendo que foi melhor, daí eu fui me abrindo mais, da maioria dos professores eu guardei muito carinho. Aqui na faculdade mesmo eu tive problemas, não quero ver a cara mesmo de um ou dois professores em três anos de curso.

E: Você acha que essas diferenças que você teve com esses professores foi de ordem afetiva ou de aprendizado?

A4: Eu acredito que eu consigo diferenciar os que eu considero com problema de conteúdo e eu gostar daquele professor. Teve uma professora inclusive que eu não tinha nada contra ela, mas eu percebia que ela era insegura prá passar o conteúdo, então a gente não estava realmente aprendendo nada, né? Então, teve umas duas professoras que por mais que você goste, você pensa, meu Deus, essa aí não tá ensinando nada, só tá enrolando, mas tem aqueles que no começo você não gosta, mas depois você aprende muita coisa e começa a gostar, e tem aqueles que não tem jeito. O santo não bate e não adianta. Nesse caso acho que só foi uma.

E: E aí o santo não bater, independe se o professor ensina bem ou não?

A4: Sim, porque eu aprendi algumas coisas com ela, mas por não concordar, eu acho que ficava mais difícil assimilar, então, quando eu tinha prova dessa professora eu tinha que estudar por mim, por meio de pesquisas com os colegas de classe, alguém que tinha entendido mais.

E: Por que você não conseguia entender a forma como ela dava aula?

A4: É assim, porque por você não gostar da pessoa então você já não quer ouvir. Até a voz da pessoa te irrita, por mais que você tente ficar ali concentrado, a atenção foge. Aí a pessoa começa a falar e você discorda, por exemplo, numa situação que você tem que fazer uma crítica, aí a professora vem contra o que você tá dizendo e você se irrita mais ainda

E: Aí se torna pessoal?

A4: Porque você não gosta da pessoa, então, não adianta.

E: E a sua relação com os alunos, com seus colegas de classe, é tranqüila?

A4: Não. No começo foi mais difícil, tinha aquele grupo mais fechado. Eu acho que eu fui uma das poucas que foi em todos os grupos, eu fiz trabalho em quase todos os grupos. Claro que em dois eu fiquei mais tempo, mas eu fiz com todos. No começo eu era assim, intolerante com alguns professores, mas depois teve aceitação do grupo, então eu percebi no final que minha opinião valia muito prá eles. Eu não sei se eu fui um destaque na turma, mas eu percebi que o que eu falava influenciava bastante, “Ah! a Dani não vai gostar assim, não vai gostar assado. Antes de fazer isso, vamos perguntar prá Dani”. Até hoje, na organização da formatura eu percebo, antes de mandar um e-mail elas me mandam primeiro prá mim para saber se eu vou concordar, se eu vou apoiar. Então, acho que com todos os meus defeitos, eu fiz bastante amigos. Eu só fiquei sem falar com uma única pessoa durante o curso todo e saí sem conversar, mas as demais eu conversei com todas. A professora Joana fez uma dinâmica que tinha que entregar um texto prá pessoa que você admirava e eu recebi cinco de uma sala de vinte, então eu falei: “Não estou tão mal assim.”

E: Então, no geral, você acha que a relação foi tranqüila no decorrer desses três anos?

A4: Muitas vezes eu não tenho muito jeito prá falar, sou até grossa, mas muita gente me diz que queria ter a minha coragem prá, que eu não tenho medo de nada, é porque eu não gosto de ouvir bochicho e não falar nada, então, eu acabava falando coisas que a maioria não conseguia falar. E acabou o curso dessa forma, umas ficavam mais retraídas, não queriam falar. Uma pena, muita gente com boas ideias.

E: Você acha que eles acabaram te admirando por isso?

A4: É porque por mais que eu fosse bagunceira, brincava, enfim, eu tirava notas até que boas e na hora de discutir alguma coisa também eu tinha ideias boas, então, eles começaram a admirar essa parte, esqueceram a parte dos barracos.

E: Enquanto aluna, antes do curso de pedagogia, você vivenciou alguma situação marcante, com algum professor ou com alunos que envolvesse questões de afetividade?

A4: Eu guardo lembrança de uma professora que me deu aula na quinta, na sétima e na oitava série, o nome dela era Tânia, professora de português. Por eu ser brincalhona, sempre fui assim, de fazer piada, né? Tem hora que era até chato, então ela se incomodava demais, talvez por não gostar de mim. Então, eu fazia teatro na escola e todo mundo tirava dez e eu tirava nove, ela achava sempre um defeito. E no dia da minha formatura da oitava série foi ela que me entregou o canudo. Mas eu guardo direitinho, porque na hora que eu vi que foi ela que pegou, eu olhei para o meu professor de matemática, parece que eles fizeram de caso pensado, sabe? Eu sei que ela não gostava de mim e eu também não gostava dela, então na aula dela eu ainda era pior do que eu era nas demais, porque eu sempre fui assim, então alguns professores entravam na brincadeira e eu acabava até ficando quieta e na dela não, porque eu percebia que ela se irritava muito, então eu fazia mais ainda prá ela se irritar.

E: E esse tipo de relação dificultou seu aprendizado de português?

A4: Não, eu acredito que o aprendizado foi fraco devido ao conteúdo na época, que era da época da decoreba, mas eu acho que não, porque eu não me considero uma aluna ruim. Talvez se eu tivesse carregado isso, seria pior um pouco. Acho que não, só mesmo em relação ao fato que ela tentava tirar minha nota, procurava um meio de tirar, mas não dava certo.

E: E alguma lembrança positiva em termos de afetividade, você tem?

A4: Eu tenho muitas. Eu lembro de uma professora do pré, que chamava Cidinha, usava umas trancinhas. Eu lembro dela, lembro da professora do primeiro ano que foi a Tomoi, só que ela fazia a gente escrever o nome todinho dela na lousa e eu lembro até hoje. Lembro também que tinha que escrever no cabeçalho da escola. Essa da quarta série, que depois eu entendi que ela mandava eu escrever prá eu ficar quieta porque eu falava demais. Da quinta série em diante, como são muitos professores, acho que só lembramos dos que são especiais. Então eu lembro da Maria Eugênia, que parece muito com você, que era professora de inglês, o Jackson, que era professor de história e o

professor de matemática, que eu não me lembro o nome, mas lembro da fisionomia dele direitinho. Então eu tive um monte de professores bons.

E: E o que marcou nessas relações? O que foi positivo na sua relação com eles?

A4: Eu acho que foi a Maria Helena mesmo.

A4: É, porque por mais que ela mandasse eu escrever prá eu ficar quieta, ela tinha um jeitinho especial de falar que me fazia querer ir prá casa e brincar de escolinha, eu queria dar aula. Eu fazia letra redondinha na lousa, meu caderno era perfeito porque eu queria que ela elogiasse bastante.

E: E ela elogiava?

A4: Ela elogiava sim. Ela se tornou diretora da escola e nos meus quinze anos ela deixou eu fazer minha festa lá na escola. Ela abriu o espaço, então, ela marcou bastante. Acho que foi por causa dela que eu quis tanto ser professora, né?

E: Com base no tema construção de vínculos, da importância da afetividade na relação professor-aluno, você viu no curso de pedagogia alguma disciplina voltada para ajudar vocês enquanto alunos de pedagogia a trabalhar essa construção de vínculos com seus futuros alunos?

A4: Foi a psicologia, né?

E: Você acha que o foco era esse?

A4: Eu acho que nos primeiros semestres trabalhavam mais isso, a aceitação do outro, diferenças, porque prá você ter afetividade você tem aprender tudo isso, porque se não você não consegue, então eu acho que sim. Nessa parte, porque as outras matérias trabalham mais conceitos sobre como trabalhar, a metodologia, então, acho que não. Acho que a psicologia tinha mais isso, de entender, de aceitar o outro, as diferenças. Acho que tinha mais do que as demais. Não, mais específico não teve. Assim que eu me lembre, que falasse sobre a afetividade na relação professor aluno, não teve.

E: E você acha que seria importante uma disciplina voltada para a construção de vínculos, ajudar os alunos a trabalhar com essa questão?

A4: A eu acredito que sim. Não sei se tem como, né? Mas têm pessoas, que elas não sabem lidar nem com as próprias emoções, então, como que ela vai trabalhar com uma criança e conseguir criar esse vínculo se ela não consegue nem com ela mesma. Então, eu acho que deveria ter sim. Porque tem gente que não se aceita, então, improvável que vá conseguir um vínculo com alguma criança porque tem criança que já sofre em casa algum problema, alguma coisa, então, você tem que ter um jeitinho de chegar, as vezes a criança é fechada, não como o adulto, que não foi com a sua cara, às vezes tem algum fator que influencia, então eu acho que deveria ter sim. Tinha inclusive no primeiro ano, uma aluna, a Sabrina, ela era muito quieta, fazia todo certinho, e com o tempo conversando ela falou que não gostava do pai dela, foi se abrindo, acho que eu cheguei até a comentar em uma das suas aulas, mas, demorou para ela ter isso e poder vir falar comigo.

E: E aí você acaba entendendo um pouco do comportamento dela, né?

A4: É, porque senão você acaba não entendendo, acha que essa criança é estranha, não sei, mas nesse período do Projeto Bolsa eu aprendi muita coisa, que às vezes a criança tem problema em casa, passa necessidade, ou às vezes é um falecimento que teve na família, então, não é só o fato de não aprender, não quer, porque burro não tem, como diziam antes que a criança é burra, porque não é. Tem coisas que tiram o foco dela no estudo.

E: Que disciplina você acrescentaria no curso de Pedagogia para trabalhar a questão de afetividade, se você pudesse?

A4: Não tenho nem ideia de nome, talvez a disciplina do amor (risos). É, eu não sou muito criativa para dar nomes.

E: Tudo bem, está ótimo. Mais alguma coisa que você gostaria de falar?

A4: Não, acho que só.

E: Então, muito obrigada. Foi muito bom.

A4: De nada.

ALUNO SUJEITO DE PESQUISA 5

Nome: Vera

Idade: 23 anos

Sexo: Feminino

Legenda:

E: Entrevistador

A5: Aluno 5

ENTREVISTA

E: Você já atua como professora?

A5: Não. Ainda não.

E: Quais as razões que te levaram a optar por essa carreira de magistério?

A5: Na verdade eu não gostava. Aí eu comecei a cuidar de um pessoal na minha igreja, das crianças e eu vi que eles tinham muita dificuldade. Eu achava incrível uma criança de nove anos não saber ler, não saber escrever e ter medo. Quando a gente pedia para escrever o que achou de determinada coisa, algumas não queriam fazer isso. Aí eu pensei: Pôxa, se eu estou aqui, já tenho que estar com eles de qualquer forma, então porque eu não posso fazer o curso prá tentar ajudar essas crianças da minha igreja que tem dificuldades. Aí eu fui por isso mesmo, porque eu gostei de lá, de ver como é que é. Eu queria entender como é que a criança aprendia, porque que eu não estava conseguindo fazer aquilo se eu achava que era muito fácil falar “b mais a é ba”, né? Aí eu vim fazer o curso.

E: Você acredita que uma relação educativa, entre professor-aluno, com base na afetividade, pode contribuir de alguma forma para a aprendizagem dos alunos?

A5: Sim.

E: Por quê?

A5: Porque é assim que tem que ser.

E: Por que é assim que tem que ser?

A5: Ah, porque eu acho.

E: Por que você acha?

A5: Porque eu acho que é importante essa troca de sentimentos entre as pessoas. Se eu estou bem, o aluno vai estar bem, se o aluno está bem a minha aula vai estar bem também, então a gente tem que tentar conciliar, saber que em sala de aula eu tenho sentimentos, então as crianças também têm sentimentos. A gente tem que respeitar isso.

E: Isso favorece a aprendizagem?

A5: Claro.

E: É. Essa criação de vínculos determina o bom andamento de uma classe, tanto na relação entre professor e aluno, como na relação entre os próprios alunos. Mas muitas vezes têm os alunos que

são mais resistentes, mais refratários à qualquer tipo de aproximação. Como você acha que isso pode ser enfrentado?

A5: Ah, a gente tem que pensar que eles não gostam muito, então a gente vai aos poucos, não vai chegando de vez. Não, vai aos poucos que aí eu acho que com o tempo você conquista. Você não tem que matar a pessoa de afeto para dar uma aula, mas se você mostrar que se importa com ele, não assim “Ah! eu sou sua mãe”, eu acho que dá certo sim.

E: E essa coisa que você falou “Ah, eu sou sua mãe”. Então tem que separar essas duas coisas na sua opinião?

A5: Eu acho que sim. Professor é professor e mãe é mãe.

E: Você considera importante que o professor conheça seus alunos pelo nome?

A5: Claro.

E: Por quê?

A5: Por que? (risos). Porque é importante. Se as crianças são meu material de trabalho, então eu tenho que saber o que eu estou fazendo. Tenho que dominar a sala de aula. Esse é fulano de tal, o nome dele é tal, a mãe dele é tal.

E: E os seus professores te conhecem pelo nome?

A5: Sim, todos conhecem.

E: Descreva um pouco como é a sua relação com os professores do curso de pedagogia. Você enfrentou ou enfrenta alguma dificuldade de relacionamento com os professores?

A5: Não, nenhuma. Sempre gostei de todos. Alguns professores como professores, a matéria às vezes eu não gostava muito, mas como pessoa eu gosto de todos.

E: E aí quando você não gosta muito da matéria você tem dificuldade de relacionamento com o professor em sala de aula ou não?

A5: Não, não tenho dificuldade de relacionamento. Eu tento prestar mais atenção, estudar mais para me sair melhor. Aí na verdade eu tento fazer com que ele, assim, eu sei que eu não gosto, eu falo pro professor: “Ó professor eu vou ter dificuldade na sua disciplina, mas não é porque eu não gosto de você”. Eu sempre falo, todos os professores. Falei para professora A. quando ela estava dando aula de Alfabetização e Letramento, “Eu acho que eu não vou sair daqui e alfabetizar uma criança. Então, você vai ter muita dificuldade comigo, mas não é porque eu não gosto de você, é porque eu não vou entender muito bem”.

E: E com os alunos, a relação de vocês é tranquila?

A5: Eu já tive dificuldades com a S. É porque eu gosto de fazer as coisas e ela também gosta de fazer as coisas. Só que eu gosto de fazer as coisas, mas dividindo, vendo o que cada um pode fazer, e o que cada um consegue fazer a gente faz. Ela não. Ela já manda, você vai fazer isso, você vai fazer aquilo e eu não aceito. Aí a gente teve dificuldade por causa disso.

E: E no geral, você acha que a relação entre os alunos é tranqüila?

A5: É tranqüila porque a gente finge muito bem (risos).

E: Como assim?

A5: Ah, porque a gente sabe que tem umas pessoas que conversam com você, mas é porque em algum momento da aula vai precisar, ou porque vamos manter um clima legal, mas eu não gosto de você. É mais na base de um interesse

E: Enquanto aluna, antes do curso de pedagogia, você vivenciou alguma situação marcante, com algum professor ou com alunos que envolvesse questões de afetividade?

A5: Quando eu estava no 1º ano, tinha problemas com a professora de matemática, pois ela era muito nervosa e toda da sala morria de medo dela. Sempre que possível a professora Viviane fazia os alunos se sentirem muito mal por meio de palavras que nos deixavam tristes e desmotivados. Lembro de uma vez que a professora me chamou para fazer um exercício na lousa, fui com muito medo, errei a conta toda, a professora ficou muito brava, começou a dizer palavras que me magoava muito e magoam até hoje quando lembro. Me chamou de burra, pobre e disse que uma aluna como eu não chegaria a lugar nenhum. Pense, eu só tinha 6 anos! Ela me deixou de castigo na frente de todos da sala e meus colegas riram de mim, é claro. Minha vergonha foi tamanha que cometi outra gafe na aula, fiz xixi no canto do castigo que estava. Hoje vejo que essa experiência me marcou muito pois agora, no curso de pedagogia, na aula de matemática, quando a professora Joana me chamou na frente para escrever um exercício eu não consegui levantar. Nas aulas de matemática tenho sempre a impressão de que sou burra e que se eu levantar para ir à lousa, todos vão rir de mim e, por incrível que pareça, sinto vontade de fazer xixi. Por isso, tenho certeza de que as emoções e os sentimentos, tanto da criança como a do docente devem ser levadas em consideração. É necessário que de alguma forma os professores entendam a importância que se tem em trabalhar com suas emoções a fim de que situações como essa sejam descartadas da sala de aula.

E: Dentro da grade de Pedagogia, você acha que tem alguma disciplina que ajude os alunos, professores em formação, a trabalhar a construção de vínculos com seus futuros alunos?

A5: Sim.

E: Que disciplinas?

A5: Eu não lembro os nomes, mas a sua, a da prof. I., que todo mundo na sala fica brincando com a dinâmica e tal. Aí assim, eu acho que elas ajudam a gente a entender, mas eu acho que dessa forma não consegue colocar na cabeça da pessoa que é importante. Eu acho que tinha que ter uma disciplina que realmente a pessoa acordasse e visse que isso é importante.

E: E se você pudesse colocar uma disciplina com esse objetivo, que nome você daria a ela?

A5: Nossa! Ah, eu não sou muito criativa, mas eu acho que tinha que ser algo um pouco subliminar que a pessoa tivesse aprendendo, mas que ela não soubesse que era assim, que não fosse tão na cara. Porque que é importante todo mundo sabe, mas como é que vai fazer?

E: Por que você acha que tem que ser subliminar?

A5: Eu digo pela minha sala, porque tem umas pessoas que gostam, mas a maioria não gosta. Então, dependendo do nome da disciplina a pessoa pensa: "Aí meu Deus! Acho que vai ser dinâmica do abraço. Será que ele vai mandar a gente levantar prá todo mundo se abraçar?" Eu acho que deveria ser um pouquinho mais discreto, prá pessoa ver que é importante, mas de forma mais pedagógica, mais didática.

E: Mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

A5: Eu ainda não sei o nome que daria à disciplina.

E: Tudo bem, não tem problema. Obrigada.

ANEXO I – APROVAÇÃO COMITÊ UMESP