



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - PEDAGOGIA

Ensino e Aprendizagem:  
O papel da afetividade na relação professor-  
aluno

ALUNA: ALIANE RAPOSO DA SILVA  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> ALINY SIXEL

RIO DE JANEIRO  
DEZEMBRO/2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - PEDAGOGIA

# Ensino e Aprendizagem: O papel da afetividade na relação professor- aluno

Monografia elaborada pela acadêmica Aliane Raposo da Silva como requisito para a conclusão do Curso de graduação de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob a orientação da Professora Aliny Sixel.

RIO DE JANEIRO  
DEZEMBRO / 2008

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

à Deus por toda força e perseverança necessárias durante os desafios desta caminhada.

Aos meus pais Eunice e Anselmo, primeiros educadores e, certamente, os mais importantes, que através do seu exemplo, carinho e dedicação incondicional sempre me encorajaram e confiaram em minhas conquistas;

Às minhas irmãs Aline e Lidia, pelas palavras de incentivo e otimismo, que tantas vezes atenuaram minha insegurança e impaciência;

Ao Ricardo por fazer parte da minha vida, compreendendo com todo seu amor as renúncias necessárias durante a elaboração deste trabalho; por todo companheirismo, cumplicidade e amizade.

À Luxa e Gustavo pelas demonstrações de afeto dispensados, sobretudo, nos momentos em que mais precisei de um colo ou abraço;

Às amigas Annye Siqueira, Carolina Morgado, Cíntia Costa, Elaine Souza, Rejane Soares pela amizade que, entre outras muitas, não cruzaram em vão pela minha vida;

À professora Janaína Specht pela inteira dedicação em nos ensinar os princípios formais da pesquisa, mostrando-se sempre disponível às nossas dúvidas e anseios;

À professora Sandra Albernaz que, com seu profundo olhar, consegue falar aos nossos corações;

À professora Aliny Sixel, pela gentileza e compreensão em todo processo de orientação desta Monografia. Com delicadeza indicou caminhos a serem percorridos e realidades a serem descobertas. A relevância desta orientação pela Prof<sup>a</sup> Aliny Sixel perpassou os aspectos elementares à realização deste trabalho. Revelou realidades e verdades da minha história até então desconhecidas.

À todo corpo docente da Unirio pela oportunidade de estar inserida no grupo de formandos do ano de 2008.

*Emoção é expressão, movimento explosão.  
É também alegria e tristeza, prazer e desprazer, amor e ódio, atração e aversão,  
adoração, afeto, carinho; horror, terror, medo e pânico.  
É sentir o coração a bater, ter esperança, ter a respiração suspensa, tremores, tensão.  
É contração, espasmo, inspiração, respiração, tudo isso e muito mais.  
Ela irrompe bruscamente, nega a evolução humana, humaniza o homem.  
A emoção engloba tudo, é algo muito complexo.  
É a primeira forma de comunicação.  
Pode ser arte de falar em uma forma superior, poesia, ou linguagem primitiva. Individual  
e coletiva, sagrada e maldita.  
Expressão histórica de indivíduos, raças, nações, classes. Revelação.  
É busca de proteção e destruição, hostilidade e hospitalidade, simpatia e antipatia,  
esperança e desesperança, encanto e desencanto.  
Reintegração, orientação e explosão.  
A emoção gera solidariedade e aproximação, mas também interrompe relações (...)  
Euforia, apatia, excitação e desejo, depressão e angústia.  
Contraditória e conflitante, é a emoção.  
Expressão de algo vívido, ambivalente em sua manifestação.*

## RESUMO

Este estudo analisa a afetividade na relação professor-aluno inserida no contexto escolar, considerando a importância dos aspectos afetivos desta convivência como recurso motivacional para o processo de ensino-aprendizagem. Tendo a afetividade como norteadora na construção do conhecimento, observo que a aquisição da aprendizagem não é composta apenas da dimensão cognitiva, mas também pela dimensão afetiva e que esta última ainda é um desafio às práticas educativas. A priori, a pesquisa apresenta referenciais teóricos acerca das *emoções*, saberes necessários à *prática docente* e um panorama da educação pautado nestes dois conceitos. Para tanto, esta pesquisa foi desenvolvida com enfoque qualitativo, auto-bibliográfico através de análises reflexivas sobre minha trajetória escolar.

*autobiográfico?*

Em um segundo momento, são apresentadas algumas propostas acerca da formação e sensibilização docente e do currículo escolar a fim de que a relação professor-aluno contribua tanto para o processo de aprendizagem do aluno, quanto para o aperfeiçoamento da prática educativa do professor. Verifiquei que afetividade e cognição estão intrinsecamente ligados e que a primeira influencia significativamente a forma pela qual os alunos resolvem seus conflitos cognitivos, uma vez que a afetividade perpassa o funcionamento cognitivo, assumindo função mediadora na aquisição do conhecimento.

Conclui-se que o professor exerce um papel importante no desenvolvimento afetivo dos alunos, uma vez que a relação permeada pelo afeto, respeito e disponibilidade favorece e enriquece o aprendizado.

**Palavras-chave:** Afetividade. Relação professor-aluno. Aprendizagem.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1: REFERÊNCIAS TEÓRICOS SOBRE AS EMOÇÕES .....	12
1.1 Os alunos e as emoções .....	16
1.2 Abordagem histórica sobre a cognição e a emoção.....	20
1.3 A comunicação permeada pela cognição e pela emoção.....	26
1.4 Aprendizagem: uma atividade coletiva .....	28
CAPÍTULO 2: CONHECIMENTOS IMPRESCINDÍVEIS AO EXERCÍO DOCENTE... 37	
2.1 A seriedade e inspiração pessoal: elementos fundamentais à prática docente .....	39
2.2 Ensinar é mais que transferir conhecimento.....	41
2.3 O ensinar e a dimensão humana dos alunos .....	45
CAPÍTULO 3: A ESCOLA E O SOFRIMENTO.....	51
CAPÍTULO 4: OS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO.....	53
4.1 Visão.....	55
4.2 Tato.....	57
4.3 Audição.....	58
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA.....	60
5.1 Conceitualização.....	60
5.2 Inferências .....	62
CAPÍTULO 6: PROPOSTAS.....	67
6.1 Arte e criatividade no currículo escolar.....	67
6.2 Formação e sensibilização docente.....	71
6.2.1 Panorama sobre a formação docente .....	71
6.2.2 Propostas à formação docente .....	73
6.2.3 Panorama sobre a sensibilização docente.....	76
6.2.4 Propostas à sensibilização docente .....	77
CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82

## INTRODUÇÃO

*“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim ‘affecare’, quer dizer ‘ir atrás’. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome”.*  
(Rubem Alves)

Este estudo tem como tema o afeto e a cognição na relação professor-aluno. A escolha da temática relacionada à afetividade e ao aprendizado se deu fundamentalmente por experiências pessoais vivenciadas no meu contexto escolar, inicialmente como aluna e, posteriormente, na minha breve trajetória como educadora.

Durante o período escolar passamos por momentos de aprendizagem que podem ser decisivos na construção do conhecimento nos influenciando até a idade adulta. Momentos estes, muitas vezes, desconsiderados pelos professores, sobretudo no que se refere as relações afetivas entre eles e seus alunos.

A lembranças significativas sobre meu período escolar envolvendo relações de afeto entre professor e aluno, aliado às leituras realizadas durante o Curso de Pedagogia que abordavam o tema afeto e cognição contribuíram para o meu desejo <sup>de</sup> ~~em~~ realizar esta pesquisa. Atualmente, conceitos como emoção, sentimento e afeto muitas vezes são compreendidos como sinônimos. No entanto, ao mencionar afetividade, não faço referência ao que convencionalmente trata-se como sentimento amoroso. É importante destacar que compreendo afetividade como um elemento estrutural da fisiologia humana. Este conceito é entendido segundo a definição de Damásio na qual:

O sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um ~~certo~~ modo de pensar. (DAMÁSIO, 2004, p. 91)

As pessoas vivem e agem numa realidade, relacionam-se com o meio social que ~~a~~ cerca, <sup>em</sup> especial as ~~peço~~as que com ela convivem estabelecendo relações sociais. Neste

processo de relacionamento desenvolvem e experimentam a afetividade. Segundo Spinoza:

O afeto são afeições instantâneas de uma imagem de coisas em mim nas relações que estabeleço com outros corpos. São modificações, pois envolvem sempre um aumento ou diminuição da capacidade dos corpos para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada. (1979 apud DAMÁSIO, 2004, p.103),

Desta forma, o professor deve considerar que a prática educativa não envolve somente o aspecto racional e intelectual, mas também o aspecto humano e afetivo e que suas atitudes, sua personalidade e comportamento no contexto escolar podem influenciar diretamente a aprendizagem dos alunos.

A atitude é o conceito básico, entendendo-a como predisposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opinião (verbal), ou de atos (comportamental) em presença de objetos (pessoas, idéias, acontecimentos etc). (BARDIN, 1979 apud MINAYO, 2007, p. 85-86)

Este estudo irá considerar aspectos que estão intimamente ligados à afetividade, em especial às emoções manifestadas na educação como base para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Irá refletir sobre a afetividade como fator significativo no relacionamento entre professor e aluno, procurando analisar acerca da interligação entre aprendizagem e afetividade dos estudantes no contexto escolar.

O enfoque deste estudo terá como objetivo principal demonstrar se o afeto na relação cognitiva entre professor e aluno pode suscitar ou incitar o processo de aprendizagem, através de uma metodologia com enfoque qualitativo, fundamentada em uma pesquisa auto-investigativa, utilizando experiências pessoais vivenciadas ao longo de minha trajetória escolar, primeiramente como aluna e, posteriormente, como docente. Para tanto, não compreendo que o afeto seja a causa que condiciona todas as propriedades do intelecto, porém considero que as emoções não estão isoladas do intelecto.



O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, e determinar sobre quais conteúdos a atividade intelectual se concentrará. (OLIVEIRA, 1998, p. 61)

Marcondes (2004) define auto-investigação como um estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria existência e tem como base o conhecimento baseado na sua experiência. Nesta proposta, o pesquisador articula a sua inquietação pessoal e os seus questionamentos com teorias já elaboradas sobre o assunto, transformando o conhecimento adquirido através da pesquisa em autoconhecimento.

Assim como ocorreu comigo que, através desta pesquisa, pude efetivamente refletir acerca de acontecimentos que marcaram decisivamente minha educação e através da qual foram reveladas questões e verdades sobre minha trajetória escolar até então desconhecidas.

Ferraço (2002) aponta a mesma perspectiva quando afirma que todo conhecimento que buscamos revela parte de quem somos e que as verdades descobertas são fragmentos de nossas identidades e motivações.

Em um primeiro momento irei explorar a afetividade negada no período em que cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta ocasião, presenciei castigos e humilhações com os quais as crianças eram condenadas, como, por exemplo, após ser <sup>em</sup>expulsá de sala, ficar <sup>em</sup>pé com o rosto virado para a parede perto da porta da saída fazendo com que as outras zombassem dela.

Posteriormente, <sup>passarei por</sup> vivenciei experiências, em sala de aula, como auxiliar da professora regente, que me fizeram reviver minha própria passagem enquanto discente pela escola. Assisti sessões de humilhação e desprezo da professora pelos alunos, chamando-os de ridículos, histéricos. Muitas vezes, dizia que iriam 'repetir o ano, que ela não poderia fazer nada por eles, pois eram um caso perdido'. As crianças, por sua vez, a temia<sup>m</sup> e realizavam todas as tarefas propostas, porém quando não acertavam as questões, não recorriam à ela para exporem suas dúvidas e questionamentos.

A partir destas experiências pessoais anseio compreender o papel das relações afetivas para o processo de ensino e aprendizagem. Para VYGOTSKY (2003) a aprendizagem é um processo que se dá na interação entre o aprendiz e o meio ocorrendo através de estruturas complexas de construção do conhecimento que integra o pensar, o sentir, o falar, o intuir e o agir.

O funcionamento psíquico do ser humano não é composto somente pela dimensão

cognitiva, intelectual, mas também, pela afetiva. Segundo Wallon (1975 apud ALMEIDA, 2001, p. 58) a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e quando integradas permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Seber (1997) inspirada em Piaget assegura que o desenvolvimento intelectual é composto por dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que, desenvolvem-se paralelamente. Afirma que o afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções que se desenvolvem no mesmo sentido que a cognição e são responsáveis pela ativação intelectual.

Outra punição constantemente presenciada por mim era após expulsar os alunos de sala, alguns professores faziam com que escrevesse<sup>m</sup> em seu caderno 200 ou 300 vezes o motivo da expulsão. Estes, por sua vez, além de repetirem as razões que os fizeram ser expulsos, supriam sentimentos de revolta e desmotivação diante a escola. Isto é, além de o aluno ser penalizado sem uma finalidade pedagógica, sem que um objetivo educacional fosse contemplado, era sentenciado a integrar uma relação sem afetividade e respeito em que o desacato e o desinteresse eram crescentes.

No ambiente escolar o professor é quem detém maior tempo em contato com os alunos, por esta razão torna-se o referencial para a construção da suas personalidades e motivações. Conforme Mosquera (2006), o fato mais relevante é que os sentimentos podem elevar cada personalidade a níveis de aperfeiçoamento e vitalidade psicológica, sempre quando os fenômenos ambientais possam ser favoráveis.

Além do auxílio teórico já prestado dos autores citados anteriormente como VYGOTSKY (2003), MARCONDES (2004), MOSQUERA (2006), FERRAÇO (2002) e DAMASIO (2004); CAMARGO (2004), FREIRE (2004) e ALVES irão embasar fundamentalmente esta pesquisa.

Como futura pedagoga, encontrei na regulação entre afetividade e cognição um grande desafio a ser transposto, tendo em vista questões pessoais aliada<sup>s</sup> à forte crença presente em nossa cultura escolar sobre a distinção dos aspectos cognitivos dos afetivos.

*separação ?*

Aparentemente pensamos com o cérebro e sentimos com o coração. A razão tem sido considerada como aquilo que conduz a um porto seguro da verdade, enquanto que o universo das emoções se supõe impregnado de armadilhas que

nos conduzem facilmente ao erro. (SASTRE; MORENO, 2002, p. 22)

Sendo assim, a escolha deste tema deseja fomentar a discussão acerca do sucesso escolar: a afetividade na relação professor-aluno e a conseqüentemente aquisição da aprendizagem através de práticas educativas que contemplem a afetividade como importante ferramenta de ensino, uma vez que acredito na possibilidade da construção de um ambiente escolar estruturado no respeito e na igualdade.

## CAPÍTULO 1: REFERÊNCIAS TEÓRICOS SOBRE AS EMOÇÕES

*“O homem é também um ser que representa para si o mundo e a si próprio no mundo, pois constrói sentido na atividade que desenvolve com outros homens em determinada sociedade”.* (SARTRE)

Analisar e refletir conceitos relativos à emoção e sua interdependência com a aprendizagem confirma a complexidade que o tema carrega, uma vez que não há um consenso sobre a natureza da emoção e suas implicações. Inicialmente, o esboço sobre emoção nos permitirá construir um referencial conceitual pautado no processo de ensino e aprendizagem, isto é, a emoção presente na prática educativa entre docente e seus alunos.

A partir do entendimento sobre a complexidade da emoção, o aspecto afetivo é apontado como uma dimensão, de modo geral, esquecida pela sociedade escolar que se pretende racional. No entanto, sabemos estar presente em todas as ações e interações, sobretudo no contexto educacional.

O primeiro apontamento presente em minha memória acerca da afetividade, mais que esquecida, melhor dizendo, negada na escola, foi a ocasião em que uma aluna da primeira série, atualmente segundo ano, ao retornar atrasada à sala de aula após o horário livre de recreio foi impedida de entrar sob um ímpeto empurrão dado pela professora. No mesmo momento a aluna se colocou a chorar no chão em meio ao batente da porta. Ao perceber que aquele acontecimento iria despertar a atenção das demais professoras, dos alunos e da direção da escola, a professora permitiu com outro empurrão que a aluna entrasse sob pena de permanecer em silêncio e não participar das atividades do dia. Lembro-me que menina permaneceu o restante da manhã sentada no chão em um canto da sala, chorando e soluçando muito enquanto a professora continuava a aula, indiferente ao que havia e estava acontecendo.

Como a sociedade escolar se pretende racional, negando as emoções de seus alunos e sequer questionando as razões pelas quais ocorrências como a mencionada acontecem? A fim de concluir o relato, posteriormente foi sabido que a aluna perdera seu pai no dia anterior e talvez estivesse à procura de respostas ou de simplesmente alguém que compreendesse as razões das suas dificuldades de atenção e aprendizagem naquele momento.

A emoção será abordada a partir do pensamento de Vygotsky que acredita ser o

pensamento e afeto indissociáveis e que só se pode compreender adequadamente o pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva.

(...) vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. (VYGOTSKY *apud* ARANTES, 2003, p. 18-19).

A fim de ampliar o embasamento teórico sobre a emoção, SARTRE (1972 *apud* CAMARGO, 2006, p. 156) argumenta que a emoção não é irrelevante ao pensamento, à inteligência, mas um modo de existência da consciência para a construção do conhecimento.

Também Bower compartilha tal concepção, referindo-se às emoções como:

(...) unidades centrais na rede semântica associativa da memória. Propõe que cada emoção tem um nó específico na memória, e este reúne, mediante laços associativos, as etiquetas verbais, as condutas, as cognições e os sucessos que ocorrem associados a esta emoção. (Bower 1989 *apud* CAMARGO, 2004, p. 156)

*relativa*  
Em sentido geral, as emoções são sobre alguma coisa: sente-se medo de algo, fica-se feliz ou triste com alguém, sente-se ciúme de alguém, e assim por diante. Uma emoção não é simplesmente um sentimento interno, tem uma referência externa ligada à alguma situação, pessoa ou objeto. Scherer (1984 *apud* CAMARGO, 2004, p. 158) defende a perspectiva de que o desenvolvimento cognitivo está progressivamente relacionado às emoções, podendo expressar aversão ou atração.

Os cognitivistas<sup>(1)</sup> acreditam que as emoções dependem das percepções, como Lazarus ao afirmar que “a avaliação cognitiva do significado é parte integrante de todos os estados emocionais, destacando a natureza emocional da cognição”.(1993 *apud* CAMARGO, 2004 p. 161)

Nesta mesma linha, FRIJDA (1993 *apud* CAMARGO, 2004, p. 161) defende que a

<sup>(1)</sup> Cognitivistas: As teorias cognitivas da emoção afirmam que o processamento cognitivo é um pré-requisito essencial para ocorrer uma reação emocional. A psicologia cognitiva é a ciência, um ramo da psicologia que estuda a cognição, o processo mental que hipoteticamente está por detrás do comportamento. A escola de pensamento que nasce desta abordagem é conhecida como cognitivismo.

experiência emocional é composta em grande parte pela cognição, ou seja, das maneiras de perceber acontecimentos.

Ao mesmo tempo em que as emoções são estados de preparação a certos tipos de ações ou comportamentos cognitivos como acreditam os Cognitivistas; a cognição é também orientadora do comportamento, na medida em que determinadas respostas emocionais dependem da maneira pelo qual os acontecimentos são compreendidos.

Assim sendo, a cognição teria dois aspectos: um como causa das emoções, por meio da interpretação da percepção dos acontecimentos e outro como consequência das emoções, através da influência do pensamento sobre a emoção e a vontade.

Aprofundando na análise sobre emoção, o Psicanalista Freud (apud CAMARGO, 2004, p. 164) elaborou uma teoria que contempla o inconsciente como o maior motivador<sup>7</sup> do comportamento. Para Freud, as emoções não podem ser reduzidas ao nível da consciência, pois também está presente <sup>inconsciente</sup> no inconsciente dos sujeitos. Demonstrou, por meio de pesquisas clínicas, que uma emoção inconsciente pode influir no comportamento da mesma forma que uma emoção consciente. Na sua concepção, assim como neste trabalho, emoção pode ser descrita como um afeto, um sentimento ou um produto dos processos da mente.

Um estudo realizado por Gillett e Harré concluiu que as emoções devem ser interpretadas como “propriedades ou características do discurso público, nos comportamentos ou nos pensamentos” (1999 apud CAMARGO, 2004, p. 169). Em contrapartida, a pesquisadora HANSBERG discorreu que:

A emoção não pode ser reduzida aos processos fisiológicos. O processo psíquico se diferencia do processo biológico, pois é resultado dos reflexos do meio ambiente social e cultural e das implicações deste sobre a atividade humana. (HANSBERG 1996 apud CAMARGO, 2004, p. 170):

Por fim, a filósofa Heller contesta as abordagens que reduzem ou excluem a emoção nos processos de construção do conhecimento e ressalta o valor do homem unificado. “O empobrecimento emocional leva à construção homens alienados de suas possibilidades afetivas”. (HELLER 1980 apud CAMARGO, 2004, p. 161). Para ela, ação, pensamento e sentimento caracterizam todas as manifestações da vida humana e não podem ser separadas.

Como podemos depreender, ainda é impraticável formular uma teoria geral sobre as

emoções, devido a complexidade deste conceito. No entanto, a maioria das teorias atuais abarca emoção e cognição como elementos mais que essencialmente dependentes.

É importante destacar que, no processo educativo, o sucesso ou o fracasso são determinados por uma multiplicidade de fatores, portanto, não deve ser considerada somente a relação afetiva como garantia de sucesso escolar. Ao contrário, a competência técnico-científica e o rigor do professor devem ser igualmente considerados.

Contudo, não devemos ignorar que as emoções podem obstruir ou motivar a aprendizagem, determinando se os alunos serão ou não sujeitos pensantes, reflexivos, afetivos, ativos, que significam o que vêem, ouvem e sentem de modo singular, imprimindo em seu contexto suas marcas, ao mesmo tempo em que são para sempre marcados. Marcas que podem ser aos poucos apagadas, ou então intencionalmente revividas.

O indivíduo deixa-se mover por certos sentimentos de aprovação e desaprovação (...) uma teoria da emoção não pode se deter somente sobre seus componentes: a tarefa da teoria deve ser a enumeração de suas causas. (HUME 1998 apud CAMARGO, 2004, P. 143)

É por este motivo, decidi investigar a síntese dialética entre a razão e a emoção no contexto escolar, escolhendo não apagar as experiências impressas em minha memória, mas intencionalmente reviver estas marcas, perpassando por toda minha trajetória escolar discente e docente.

Diante dos pressupostos teóricos expostos, reafirma-se a importância da afetividade na estratégia pedagógica na relação professor-aluno. Um professor afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, auxilia as dificuldades cognitivas, favorecendo a prática educativa e ajudando o aluno a superar erros e a aprender com eles. Pode-se dizer, ainda, que a afetividade na relação professor e aluno é determinante para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno.

## 1.1 Os alunos e as emoções

*"Conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo (...)  
A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede". (Rubem Alves)*

As tramas tecidas nas salas de aula, muito mais do que saberes pulsam vontades, desejos, emoções, olhares que se descobrem e reinventam uns aos outros. A sala de aula é um espaço onde se expressam intensamente as emoções dos alunos e professores, em um intenso compartilhamento dos diversos estados psicológicos inerentes à prática educativa.

Uma vez reveladas e compreendidas em sua condição social e histórica, como fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, a convivência afetiva entre os membros desta trama pode se constituir como importante ferramenta para mover os sujeitos em direção à reinvenção de sua própria existência. As emoções são motivadoras do pensamento e proporcionam ao aluno uma compreensão íntegra dos conhecimentos adquiridos, no entanto, lhe é atribuída pouca ou nenhuma atenção pela sociedade escolar.

A carência desta compreensão pode ser comprovada pela trajetória percorrida e pelos depoimentos verídicos sobre minha existência na escola enquanto aluna e posteriormente quando docente. Falas que revelam a importância do aluno fazer a reconstrução de sua história na escola, através da qual suas emoções e sua vida afetiva escolar poderão ser reorganizadas. Mais que depoimentos ou declarações são testemunhos emergidos das lembranças que evidenciam uma trama de emoções que, não raro, interferiram na mobilização para a aprendizagem.

Na escola sempre há aqueles alunos com maior ou menor dificuldade em determinada matéria. Durante o período de minha alfabetização não foi diferente. No início, acredito como muitas crianças, tive dificuldade, especialmente na escrita. Além de a minha grafia geralmente ocupar mais de uma linha como deveria ser, exercia com o lápis muita força sobre o papel. Por esta razão meus lápis eram grossos para que as pontas resistissem, resultando na formação de uma espécie de relevo na parte posterior das folhas. Esta dificuldade me acarretava muita vergonha, não ~~por ser~~ <sup>pela</sup> a maneira como eu escrevia, mas pelos comentários depreciativos da professora do tipo: 'Escrevendo com a letra deste tamanho você parece até cega'; 'Você está escrevendo em braille?'. 'Escrevendo assim você vai furar a mesa!'. Esta atitude não respeita a especificidade de aprendizado e desrespeita a dimensão humana de cada aluno.



O espaço escolar é ainda hoje um território que nega a subjetividade de seus integrantes e privilegia somente a educação da inteligência formal, fundamentada na visão dualista do homem que separa razão e emoção. Prevalece ainda a concepção de que a emoção e a razão são funções independentes e excludentes, na qual as emoções são vistas como perturbadoras da aprendizagem e que devem ser controladas, sufocadas e ignoradas.

Os professores afirmam não ser atribuição particular interagir afetivamente com os alunos, no entanto sabemos, que as emoções geradas no ambiente cultural e social destes alunos, fatalmente são trazido<sup>4</sup> para sala de aula, para o desenvolvimento intelectual e seus resultados cognitivos.

No ensino médio fui exemplo desta prática de omissão afetiva por parte de um professor. Por volta dos quatorze anos era magra e, como sempre bastante branca. Estas características foram suficientes para que eu fosse convidada a me retirar da sala e aguardar meus responsáveis na sala da orientadora pedagógica da escola sob a acusação de que 'por estar doente ou com algum tipo de distúrbio alimentar, tipo anorexia ou bulimia' não poderia acompanhar a aula. Para melhor entendimento é necessário salientar que a aula em questão era de "latim" e que eu não estava doente ou portava qualquer tipo de distúrbio, apenas estava prestando atenção resignada aos meus pensamentos. Quanto as características físicas, era notório que se tratavam de qualidades pessoais e não sintomas de nenhum malefício.

Ao invés de propor uma breve conversa este professor atribuiu a responsabilidade a outro segmento da instituição, <sup>redimindo-se</sup> redimindo-se de possíveis interações afetivas.

Esta perspectiva reflete a atual realidade educacional, na qual trabalhar com os conflitos do aspecto afetivo é de exclusiva competência dos profissionais da psicologia e da psiquiatria, criando assim, um espaço predominantemente terapêutico para o tratamento dos problemas gerados por conflitos emocionais.

Algumas situações em sala de aula despertam, em certos alunos, reações emocionais geradoras de obstáculos ao desenvolvimento de uma atividade que exige o raciocínio lógico. A negação da vida afetiva pela escola tem reprimido as emoções da grande maioria dos seus alunos, reproduzindo concepções pedagógicas conservadoras que definem as crianças inteligentes como aquelas que sufocam suas emoções.

Nas avaliações escolares ou quando são chamados a responder perguntas ou realizar tarefas que os colocam em evidência, experimentam emoções intensas. Destas resultam

modificações notadamente fisiológicas, que interferem na atividade mental, que por sua vez, interferem no raciocínio e conseqüentemente no processo de aprendizagem.

Por esta razão, muitas crianças deixam de participar ativamente de atividades coletivas, com receio de que sejam repreendidas pelo professor, como pude testemunhar em uma escola particular em que estagiei durante seis meses. Ao notar que a atividade proposta havia provocado grande euforia nos alunos, a professora comenta: 'Esta turma está parecendo um abrigo de menores infratores. Se não se acalmarem vai todo mundo para a solitária.'. A atividade havia causado interesse nos alunos e estes estavam respondendo seu aprendizado com alegria, paradoxalmente foram inibidos a se comportarem de acordo com o esperado, a sufocarem suas emoções.

As relações pessoais e seus interesses permeiam a ação pedagógica, ricas em emoções, marcam a experiência de aprendizado escolar e determinam grande parte do nível de sucesso ou insucesso que os alunos conseguem atingir no currículo formal. Não considerar esta trama de emoções presentes no desenvolvimento cognitivo das atividades de ensino-aprendizagem é evidenciar a pouca ou nenhuma habilidade dos professores, com algumas exceções, em contemplar o aspecto afetivo.

O mundo dos afetos é um mundo real que interage de forma contínua e forte sobre a vida dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores. Ignorar este mundo é ignorar-se a si mesmo como ser integral. E a escola é o espaço em que os atores sociais que nela atuam, para ensinar e/ou aprender, devem expor, construir e reconstruir seus sentimentos e emoções em função integradora no processo ensinar e aprender. (CAMARGO, 2004, p. 29)

Afeto, desafeto, simpatia, antipatia, amizade, amor, ciúme, ressentimento, raiva, sentimento de injustiça, alegria, tristeza, aceitação, depreciação, desprezo e vergonha são emoções reveladas ao relembrar as memórias apresentadas neste trabalho e legitimam que o comportamento dos alunos e seus interesses pelos temas abordados são fortemente influenciados pelos sentimentos experimentados em sala de aula. O vínculo afetivo é necessário para uma boa aprendizagem, mas também que uma boa aprendizagem pode favorecer um vínculo afetivo propiciador de resultados inesperados.

O comportamento de muitos alunos considerados indisciplinados transformava-se de

um ano para o outro, subordinado, entre outros aspectos, pelos vínculos afetivos que eram estabelecidos no novo contexto escolar, sobretudo com o professor, mediador destas relações. Um professor, por exemplo, que reage com gritos ao comportamento dos alunos em sala de aula além de provocar diversas reações e mobilizações por parte destes, estabelece um encadeamento de emoções conturbadas entre ele e seus alunos.

Lembro-me de uma professora de 'Estudos Sociais' que se dirigia aos alunos gritando e batendo com o apagador do quadro-negro nas paredes ou nas carteiras para chamar nossa atenção. Certa vez nos propôs a elaboração de uma pequena maquete a partir de um mapa fictício que deveríamos construir, então a questioneei por que não poderíamos fazer a maquete a partir de um mapa conhecido ou das ruas do nosso bairro, pois teríamos mais elementos de pesquisa. Em resposta, a professora gritou: 'Vocês vão fazer do jeito que eu determinar e pronto! Eu preciso trabalhar, se vocês quiserem, esqueçam tudo no ano que vem, pois eu não serei mais a professora de vocês', 'Se não entendeu a explicação, se vira, pois não vou explicar novamente!'

O tratamento diferenciado dos alunos também pode ser desencadeador de ressentimentos, de mágoas, de <sup>ao sentir-se</sup> sentir-se ofendido e excluído, caso conclua <sup>per capax</sup> não corresponder a expectativa delegada pelo professor. Sentimentos de medo e nervosismo acompanham as diversas situações de dificuldade, seja na compreensão dos conteúdos ensinados pelo professor, no comunicado impassível de que vai haver prova, na expectativa de ter que responder alguma questão ou fazer alguma pergunta e não ser bem-sucedido. Sentimentos de humilhação provocados nestas situações levam à ausência nas aulas, a não ouvir mais nada do que o professor fala e também ao desejo de fugir daquela realidade para qualquer outra que lhe pareça mais segura e confiante. A percepção deste tipo de tratamento diferenciado pelos alunos gera insegurança e sensação de incapacidade. O estado de ficar quieto, nervoso ou envergonhado são ações que refletem autoconceitos diretamente relacionados a comparação das representações elaboradas de si com a representação delineada dos outros componentes do contexto escolar.

Nas classes em que estudei o primário, havia mensalmente a escolha de um aluno ou aluna que seria o monitor da professora. Importante destacar que apenas os melhores alunos eram escolhidos dentre os demais, enquanto os alunos com maior <sup>as</sup> dificuldades ficavam muitas vezes com seus cadernos incompletos por falta de um acompanhamento mais atento do professor. Ou seja, a atenção individual era de modo geral, dispensada aos alunos que, efetivamente não necessitavam tanto em detrimento a outros que possuíam maiores carências.

As situações vivenciadas em sala de aula fizeram eclodir emoções desorganizadoras da aprendizagem e desencadearam um estado emocional correspondente a uma rede de memórias, nas quais experiências antecedentes geraram significados e provocaram o aparecimento de obstáculos às operações intelectuais, atividades necessárias ao desenvolvimento do processo cognitivo.

A representação construída pelos outros de quem somos pode transformar a maneira como determinamos nossa imagem pessoal. De certa maneira, relacionam consigo, da mesma forma como as pessoas se relacionam com ele, aplicando a si mesmos as formas de comportamento que os outros empregam em relação a ele. Isto é, a imagem pessoal, propriamente edificada através das experiências de cada aluno é submetida a conceitos exteriores, instáveis e dependentes, incoerentes à consciência de si e à constituição da identidade pessoal.

WALLON (1975 apud CAMARGO, 2004, p.93) discorre sobre a formação da identidade, explicando a necessidade do educando expulsar 'as falas dos outros', 'o fantasma dos outros que cada um traz em si' a fim de que a construção da sua autonomia seja efetivada.

O contrário também pode ocorrer nos casos em que houver a percepção pelo aluno da confiança concedida pelo professor. Pode suscitar emoções ligadas à valorização, como responsabilidade participativa e a atribuição de bons conceitos ao comportamento do aluno.

Particpei da formação de uma imagem a partir do modo como fui afetada pelos outros, composta por idéias que os outros ofereceram e não como produto da reflexão sobre meus próprios desejos e emoções. Possuía idéias não verdadeiras sobre mim, imaginadas, e não construídas pelo pensar da minha própria natureza. Essa imagem é em si uma abstração, vestígio das relações gravadas na memória desconectadas<sub>π</sub> com o que acredito ser, o ideal de ensinar e aprender.

## **1.2 Abordagem histórica sobre a cognição e a emoção**

A Psicologia é uma ciência nova, e na sua ausência pertencia à Filosofia o desafio de ampliar a compreensão sobre a emoção. O que hoje chamamos de vida emocional, era designado como alegria, amor, ódio, cólera, dor, vergonha ou inveja.

Na Grécia Antiga, assim como nos séculos seguintes, pensadores como Aristóteles (384-322 a.c) referia-se às emoções como paixões ou afetos: “As paixões são todos aqueles sentimentos que causando mudanças nas pessoas, fazem variar seu julgamento” (CAMARGO, 2004, p. 140). A concepção de emoção como potencial desorganizador, dissociado da razão e que deve ser a ela submetida, tem dominado o pensamento ocidental sobre o desenvolvimento cognitivo. Essa concepção conduz a um conjunto de distorções na Educação, fundamentadas nas teorias psicológicas racionalistas e dualistas. Destacam a aprendizagem como produto exclusivo da inteligência formal, identificam as emoções como desorganizadoras da atividade racional, desvinculando-as do processo de aprendizagem; em contrapartida a influência dos aspectos afetivos nas relações entre os indivíduos é ignorada.

Para os filósofos da Antiguidade, as emoções não constituíam uma esfera especial da vida psíquica do homem, incluindo-as nos processos cognitivos deste. Segundo BRUNER: “As questões cognitivas estão estreitamente relacionadas com a cultura e a educação” (1915 apud CAMARGO, 2004, p. 100).

Durante a Idade Média, com o predomínio da religião, da moral e da filosofia cristã, não apareceu nenhuma idéia nova e significativa sobre a vida emocional do ser humano.

Assim como Aristóteles - 384-322 a.c - (CAMARGO, 2004, p. 140), no século XVI Descartes, denominava as emoções de paixões. Inaugura o paradigma dualista<sup>(2)</sup> da visão cartesiana<sup>(3)</sup> ao separar as sensações entre mente e corpo. “As paixões da alma diferem de todos os pensamentos, parecendo que podemos defini-las como percepções ou emoções da alma”. (DESCARTES, 1998 apud CAMARGO, 2006, 141).

No século XVII Spinoza (1979 apud CAMARGO, 2004, p. 142) elaborou uma nova definição sobre as emoções, chamando-as de afetos. Suas proposições sobre as relações entre emoção e razão continuam a ocupar espaço nos debates atuais. Dentre estas estão a superação da dicotomia entre corpo e alma, na qual a emoção<sup>o afeto</sup> é entendida como modificadora do corpo, constituinte na aquisição da aprendizagem ou força interna motivadora da atividade cognitiva.

O século XVIII testemunhou também novos estudos dos problemas da vida emocional. Smith (1776 apud CAMARGO, 2007, p. 114) desenvolveu a chamada Moral da

<sup>(2)</sup> Paradigma Dualista. É um paradigma que separa corpo e alma.

<sup>(3)</sup> Método Cartesiano: Método criado por René Descartes que separa as sensações entre mente e corpo, defendendo a distinção entre uma substância mental e outra corporal. Descartes institui a dúvida: só se pode dizer que existe aquilo que possa ser provado.

Simpatia. A simpatia, segundo Smith, é o que determina a aprovação das ações alheias, ou seja, é o que determina uma comunidade de sentimentos com o próximo. A simpatia tem o poder de fazer com que certos caracteres das pessoas nos sejam agradáveis ou desagradáveis, nos obriguem a preferir determinada maneira de comportamento a outra distinta. Também nos conduz a qualificar de bom ou mau os comportamentos das pessoas e nos levam a considerá-los dignos de aprovação, honra e recompensa; ou de culpa, censura e castigo.

A mesma Moral da Simpatia que garantiu uma experiência escolar enriquecedora para muitos alunos da minha convivência escolar sob o aspecto das relações afetivas, propiciou marcas desmotivadoras da aprendizagem em muitas outras. Esta premissa, portanto, não deve ser combatida. Ao contrário, é legítima a afinidade entre o professor e determinados alunos, entretanto, é condenável que qualquer tipo de afinidade seja transformada em preferência e, somente através disso, o professor facilite ou dificulte os processos de ensino e aprendizagem de cada aluno. Esta prática denota preconceito e desrespeito aos demais, como uma professora que organizava as crianças nas carteiras de acordo com sua preferência, de modo que as mais 'aptas', ou menos 'arredias' sentavam-se próximas ao quadro e, consecutivamente à professora, enquanto que as crianças com maiores dificuldades, ou mais 'indisciplinados' eram arranjados das carteiras mais distantes.

No início do século XIX a vida emocional começa a ser denominada cientificamente e os sentimentos são colocados no âmbito da inteligência e da vontade. Na segunda metade deste século aparecem os primeiros estudos científicos sobre as emoções.

Inicialmente, os cientistas do século XX deixam de lado o sentimento e se detêm sobre a origem fisiológica das emoções, como por exemplo, o ritmo cardíaco, a pressão sanguínea, contrações diversas; ressaltando que uma conduta emocional pode ter origem na atividade cerebral.

PAPEZ (1998, apud CAMARGO, 2004, p. 150) cria a Teoria Neurofisiológica, que explica a experiência subjetiva da emoção como um fluxo de informações que obedecem a estímulos cerebrais. Declara que a emoção implica comportamento, expressão, sensação e experiência. Pesquisadores como MAHONEY, GARDNER e WIENER (1996, 1995, 1948 apud CAMARGO, 2006, p. 100 e 101) introduziram uma nova perspectiva sobre a cognição,

utilizando analogias com a Cibernética<sup>(4)</sup>.

Gardner (1995 apud CAMARGO, 2004, p. 101), é o precursor da primeira geração de cientistas cognitivistas, isto é, que adotam um modelo de seres humanos apenas racionais. No entanto, da década de 70, pesquisas desconstruíram a noção de que os indivíduos eram máquinas lógicas e admitiram a existência de diferenças consideráveis com que as pessoas podem raciocinar sobre aspectos adversos.

Ainda que, os cientistas cognitivistas tenham adotado um modelo de seres humanos estritamente racionais, Gardner destacou o paradoxo existente na ciência cognitivista: “O pensamento humano emerge como desordenado, intuitivo, sujeito a representações subjetivas, não como o cálculo puro e imaculado”. (Gardner 1995 apud CAMARGO, 2004, p. 101)

No entanto, para responder aos questionamentos ainda não respondidos relativos a afetividade na educação, a emoção segue sendo estudada ao longo do século XX. Os pensadores deste século insistiram sobre a necessidade em considerar a cultura, a sociedade e a história em que se inserem os indivíduos, uma vez que a aprendizagem é gerada através das interações histórico-culturais das quais participam. Como esclarece LURIA (1988):

A cognição não é independente da vida prática, pois os processos cognitivos, percepção e memória, abstração e generalização, raciocínio e solução de problemas, são capacidades ou funções independentes e imutáveis da consciência humana, são processos que ocorrem em atividades concretas, práticas, e que se formam dentro dos limites dessa atividade. (apud CAMARGO, 2004, p. 102)

Outro cientista de grande influência, Dewey (1989 apud CAMARGO, 2004, p. 151), sublinha que a experiência é o resultado da interação com o ambiente, de forma que fazer e sentir são igualmente experiências significativas. Dewey coloca a experiência emocional no núcleo do comportamento racional, chamando a atenção para a necessidade de educar a criança como um ser integral. Defende ainda que as emoções são experiências provocadas por objetos do ambiente, que têm características que atemorizam, alegram ou entristecem. Por final, argumenta:

---

<sup>(4)</sup> Cibernética é o estudo e técnica do funcionamento e controle das conexões nervosas nos organismos vivos, máquinas e dos comandos eletromagnéticos em autômatos, cérebros eletrônicos etc. É uma tentativa de compreender a comunicação e o controle de máquinas, seres vivos e grupos sociais através de analogias com as máquinas cibernéticas. Estas analogias tornam-se possíveis, na Cibernética, por esta estudar o tratamento da informação no interior destes processos como.

A emoção em sua totalidade é uma forma de conduta que tem um propósito, que tem um conteúdo intelectual, também se reflete em sentimento ou afeto, como valorização subjetiva daquilo que está expresso objetivamente na idéia ou propósito. (Dewey 1989 apud CAMARGO, 2004, p. 151)

Outros pesquisadores investigaram a importância da mediação sociocultural na construção dos processos cognitivos. Ratner (1995 apud CAMARGO, 2004, 102), por exemplo, demonstrou que processos como memória, abstração e necessidades pessoais são construídas socialmente e que a estrutura da consciência, inclusive a relação entre a emoção, cognição, memória, percepção, possuem uma forma culturalmente mediada.

De modo geral, o enfoque maior é dado a autores como Vygotsky, por exemplo, que ressaltou a importância dos fatores históricos, sociais e culturais na cognição. Este observou que “as funções psicológicas do homem estão culturalmente mediadas, desenvolvem-se historicamente e surgem da atividade prática”. (CAMARGO, 2004, p. 103)

Já na década de 1990, progressivamente a limitação das explicações lógicas e cibernéticas para a compreensão dos processos cognitivos é reconhecida, colocando em julgamento a veracidade sobre a dicotomia objetividade e subjetividade, razão e emoção. A emoção é então, reconhecida como elemento constitutivo da cognição, da mesma forma que a memória, a percepção, a atenção, a imaginação, a vontade e a linguagem.

Neste período também é destacada a atuação da emoção no comportamento, como elemento representativo do processo de aprendizagem. Para tanto, Efran e Fauber defendem que:

Os estados emocionais (...) são fatores de suporte contínuo que afetam toda atividade humana. Dessa forma, a deliberação racional e a contemplação compenetrada possuem demandas emocionais específicas, assim como o ataque e a fuga. (Efran; Fauber 1996 apud CAMARGO, 2004, p. 104)

Colaborando com os pesquisadores mencionados, Goodman (1995 apud CAMARGO, 2004, p. 105) questiona a contraposição entre científico-objetivo-cognitivo e o artístico-subjetivo-emotivo, enfatizando que a experiência afetiva humana está plena de significado e pode ser vista como forma de saber, uma vez que a ciência não é o único caminho que conduz ao progresso do conhecimento.



'Ah!', retrucarão os professores, 'a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática... Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam 'disciplinas', e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? (ALVES, R. 2003, 12)

Para este autor, as emoções atuam também como instrumentos cognitivos, isto é, a emoção e a cognição são interdependentes: "O sentimento sem entendimento é cego, e o entendimento sem sentimento é vazio" (1995 apud CAMARGO, 2004, p. 105)

Atualmente, a discussão atual sobre emoção e aprendizagem caminha na direção de uma redefinição do conceito de cognição e conseqüentemente, de educação. A cognição, que compreende aprender, formular hipóteses; passa a ter a emoção como parte integrante. Hoje sabemos que, a memória, a percepção e a atenção também se desenvolvem relacionadas às emoções.

Os processos mentais superiores, como o pensamento verbal, a memória voluntária e a atenção seletiva, diferem qualitativamente dos processos naturais da memória, atenção e percepção. As funções superiores criam-se pela atividade social e significativa. (GOODMAN 1995, apud CAMARGO, 2004, p. 106)

Teorias mais recentes privilegiam os aspectos externos do comportamento emocional, como os Behavioristas, que destacam e focalizam suas análises sobre emoção na conduta emocional. Consideram a emoção como uma resposta, ou um conjunto de respostas importantes para a vida.

Esta afirmativa justifica a escolha metodológica deste trabalho, uma vez que, partindo de experiências pessoais vivenciadas na escola e, consecutivamente das emoções decorrentes delas, pude organizar importantes questões através das respostas recolhidas no levantamento de ocorrências ilustrativas da memória.

O Behaviorismo<sup>(5)</sup> dedicou-se ao estudo do comportamento na relação que este

---

<sup>(5)</sup> Behaviorismo: (Behaviorism em inglês, de behaviour ou behavior: comportamento, conduta. É o conjunto das teorias psicológicas que postulam o comportamento como o mais desejável objeto de estudo da Psicologia. Comportamento geralmente é definido por meio de respostas e estímulos. Alguns behavioristas afirmam que os

mantém com o meio ambiente onde ocorre. Para os Behavioristas como Watson, Skinner e Ryle (CAMARGO, 2004, 153) a conduta observável é a base para a análise das emoções, não as experiências subjetivas. Watson, por exemplo, afirmou que a emoção envolve profundas mudanças no corpo como um todo, sugerindo uma compreensão das emoções como desorganizadoras do comportamento.

### 1.3 A comunicação permeada pela cognição e pela emoção

*“Todo mundo fala, e fala bem. Ninguém sabe como a linguagem foi ensinada e nem como ela foi aprendida”.*(Rubem Alves).

Outra questão imposta ao estudo das emoções é a relação com que estas estabelecem com a linguagem, principal instrumento da prática educativa.

Ao longo do processo de desenvolvimento da criança, deve ser considerado o papel das emoções como primeira forma de comunicação; como função fundamental nas interações sociais através da linguagem ao longo da sua história.

As primeiras manifestações psíquicas do indivíduo não podem ser explicadas somente como necessidades orgânicas. Existe a necessidade da relação com o mundo, com o outro, de laços afetivos e sociais onde estão presentes expectativas, esperanças, crenças, receios, conflitos dentre outras emoções. A fim de ilustrar a correspondência existente entre emoção e comportamento, Wallon, assinalou que:

As emoções são orientadas, nomeadas, significadas, canalizadas ou inibidas em função das expectativas do indivíduo, o que resulta simultaneamente em novas emoções. (WALLON 1975 apud CAMARGO, 2004, p. 109)

Para desenvolver a linguagem a criança precisa participar de atividades sociais

---

eventos mentais não são mensuráveis ou analisáveis, sendo, portanto, de pouca utilidade para a observação e descrição do comportamento.

comunicativas, portanto, a emoção é também um comportamento social, pois constitui um sistema de expressão que abre caminho para o domínio da linguagem e, por conseguinte através das interações sociais para a aprendizagem. Ou seja, a apropriação da cultura, impulsionadora do desenvolvimento, ocorre nas relações humanas que são emocionais.

Aproximadamente em torno da 1ª série dos anos iniciais, tive uma professora bastante afetiva com os alunos. No meio do ano letivo, devido a problemas pessoais, esta professora teve que se afastar da escola. Como era uma professora consciente da dimensão humana presente na prática docente, todos os meses enviava à turma um cartão postal da cidade de onde estava, contando sobre sua nova vida, as novidades do lugar e deixando sempre uma mensagem final para que estudássemos, nos comportássemos bem com a nova professora etc. Os cartões mostravam a permanência do processo comunicativo entre nós. Anos depois de ter concluído o Ensino Médio tive a oportunidade de me encontrar eventualmente com esta professora, que para minha surpresa, me reconheceu e me deu um forte abraço. A partir de então, percebi com maior veemência quanto a afetividade pode fazer a diferença na relação entre um professor e seus alunos. Quem sabe a adaptação com a nova professora não teria sido mais conturbada se a professora afetuosa não tivesse deixado esse pedido.

Entretanto, importante destacar que a linguagem não compreende todos os significados da emoção, isto é, “parece improvável que o sistema cognitivo converta em conceitos ou proposições todas as informações contidas nas vivências emocionais”, colabora Rime (1993 apud CAMARGO, p. 115) nos auxiliando no entendimento sobre o caráter complexo das emoções. A não compreensão total da emoção pela linguagem fica evidente quando se quer compartilhar vivências, carregadas de emoções, e percebe-se a dificuldade em traduzi-las em palavras.

Sabemos que a linguagem é prerrogativa essencial ao desenvolvimento cognitivo. Todavia é prejudicada nos alunos com comprometimento emocional, uma vez que a linguagem, dentre outras funções, permite ao aluno perceber a realidade, planejar e regular as atividades.

A linguagem externa supõe a transição do pensamento para a palavra, em um processo de materialização e objetivação do pensamento. A linguagem particular deve ser transformada em linguagem articulada às outras pessoas.

Fora do recurso da linguagem ou das formas expressivas socialmente partilhadas, o indivíduo não tem condições de dispor de meios de articulação suficientemente poderosos para permitir a organização progressiva da informação emocional. (RIME 1993 apud CAMARGO, 2004, p. 167)

Nas salas de aula existem, segundo Sirota (2008, p. 31), são estabelecidas duas redes de comunicação: a principal e a paralela. Na principal, os alunos estão sintonizados com a fala da professora e na paralela não estão.

Ambas redes devem ser discutidas pelo professor com seus alunos, não negando a importância de uma ou outra. Quando estagiária um aluno da turma de 4ª série foi ameaçado a ter sua boca 'colada com uma fita adesiva se não parasse imediatamente de conversar' - palavras da professora. No entanto, a professora regente não sabia, ~~que~~ <sup>de</sup> que o aluno falava ~~era~~ sua dúvida a outra criança. Não conversava ou brincava simplesmente, estava buscando as respostas as quais ela deveria estar disposta a responder. Mais tarde perguntei ao aluno, por que ele não havia se referido à professora, uma vez que esta já havia declarado sua intolerância 'em ouvir as vozes dos alunos em sala de aula' - palavras da professora. Ele me respondeu com receio que eu levasse o caso à professora: 'Sempre que alguém pergunta alguma coisa, ela diz que a gente é burro e que não acredita que a gente não saiba aquilo.' Importante destacar que o colégio em questão era particular com a filosofia construtivista de educação.

Isto é, os meios de expressão socialmente partilhados garantem a articulação da experiência privada. O ato comunicativo é, portanto, determinante na interação emocional dirigida à alguém.

#### 1.4 Aprendizagem: uma atividade coletiva

*"Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou - e ensinou bem - fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento". (Rubem Alves)*

Pode-se considerar aprendizagem como um conjunto de determinadas atividades cuja realização conduz o aluno a novos conhecimentos e hábitos ou proporciona novas qualidades ao já conhecido. É uma atividade naturalmente social, uma vez que se realiza por meio de instrumentos sociais e se desenvolve mediante a cooperação e comunicação.

Além das condições biológicas, o aprendizado também é construído a partir da assimilação da prática histórico-social, que possibilita à criança a apropriação dos conhecimentos, impulsionando o seu desenvolvimento, já que a aprendizagem é mediada pelo outro. Para apropriar-se de um novo conhecimento é necessário que a criança se relacione e atribua significado a estas experiências.

O interesse que os adultos, sobretudo o professor no recorte da escola, demonstram pelas atividades da criança: seu descobrimento sobre o mundo, a valorização das suas novas experiências, pode influir no controle que a criança vai exercer sobre seus atos, atenção, memória e expressão da linguagem.

As atitudes emocionais são as primeiras a aparecer no desenvolvimento da criança. A atitude emocional se transforma no curso do desenvolvimento em atitude orientada para o mundo. É ela que desenvolve a comunicação e a compreensão das situações de intercâmbio interpessoal. (WALLON 1941 apud CAMARGO, 2004, p. 120)

Durante o processo de aprendizagem o aluno percebe-se capaz ou não de realizar determinada ação. Possui uma finalidade a ser alcançada em determinada atividade e a necessidade de que esta atividade seja realizada. Portanto, a representação que tem de si, seu autoconceito, vai ser determinado pela conclusão ou não desta atividade. Seligman sustenta esta associação do autoconceito ao rendimento na aprendizagem. Segundo este autor:

A apatia pode ser resultado da percepção da impossibilidade de exercer controle sobre determinados acontecimentos (...) este autoconceito constitui um prognóstico do futuro êxito escolar. (Seligman 1993 apud CAMARGO, 2004, p. 121)

Em todo caso, o mais provável é que, nesta associação, encontram-se influências de dupla direção: o autoconceito influi nas conquistas e estas no autoconceito.

O aluno em pleno desenvolvimento cognitivo e emocional possui necessidades, interesses, desejos que se configuram em sua identidade pessoal, e que pode ou não mobilizá-lo para determinadas ações.

Minha alfabetização, como mencionado anteriormente, não foi facilmente transcorrida na minha trajetória escolar. Possuía insegurança na aprendizagem da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que não contava com a compreensão da minha professora alfabetizadora. Certa vez, não consegui realizar uma tarefa simples de escrita, tipo ditado. Conforme já descrito, escrevia com muita força a ponto de comprometer o papel no seu verso. Pela mesma razão, uma vez escrito, não era mais possível apagar as palavras com facilidade, devido a impressão causada pelo grafite. Vendo que eu estava nervosa, amedrontada, ~~ouso a dizer~~ chorosa, por não conseguir realizar a atividade proposta, a professora chegou perto da minha mesa e disse: 'Já sei como te ajudar. Vai dar uma voltinha para esfriar sua cabeça. Faça o que vou te dizer: Vai à cozinha e busque um cafezinho pra mim. Quando voltar você recomeça e eu terei mais paciência com vocês.' Esta postura mostra completa negligência e licenciosidade ao processo educativo e as dificuldades emocionais dos educandos.

Teorizando sobre as atividades educativas, Vygotsky (apud CAMARGO, 2004, 122) estabeleceu dois tipos básicos de atividades: reprodutoras, vinculadas à memória; e criadoras, relacionadas às interações humanas. O processo de aprendizagem não é apenas uma atividade reprodutora, supõe também uma atividade criativa, que acontece com a participação ativa do aluno, e que relaciona a imaginação à todas as implicações afetivas que compreende.

Muitas são as variáveis que influenciam o processo de aprendizagem, porém, restringirei a análise aos aspectos emocionais, por ser o fator que mobiliza e dá direção à ação de aprender. Neste sentido, as emoções assumem um papel importante, pois existe acentuada tendência emotiva na origem de toda a atividade.

A palavra motivação vem do latim '*movere*', que significa mover, e tem a mesma origem da palavra emoção. Na Pedagogia, motivação refere-se à atitude pessoal do aluno de inserir-se nas ocasiões e oportunidades de aprendizagem e decidir-se por elas como suas. (OPFLING apud CAMARGO, 2004, p.123)

Portanto, importante mencionar o posicionamento de Vygotsky (apud CAMARGO, 2004, p. 125) acerca do movimento de aprendizagem. Entende que o pensamento é gerado pela

motivação, pelos desejos e necessidades, interesses e emoções, e que a compreensão plena e verdadeira do pensamento do outro só é possível ao compreender o mundo de afetos e desejos desse outro.

Estudos Sociais nunca foi minha matéria preferida e, distante disso, não gostava das terças e quintas feiras quando havia aula desta disciplina. A professora que lecionava esta iniciação à Geografia, demonstrava nitidamente sua insatisfação em seu exercício docente. Lembro-me de chorar muitas vezes para não ir à essa aula, sobretudo nas segundas-feiras à noite, momento em que as crianças geralmente arrumam seu material para o dia seguinte. Esta professora não olhava sequer para os alunos e, quando se referia a algum deles era para pedir algo do tipo: Pegar um café, ou levar documentos em outras salas etc.

O combinado no primeiro dia foi que ela não escreveria no quadro-negro, pois era alérgica e que, fariamos uma escala semanal para que levássemos uma caixa de sapato para que ela apoiasse seus pés. Além destas exigências, a professora solicitava à alguns alunos que limpassem todas as manhãs a poeira de sua mesa com um pano úmido e um produto de limpeza disponível na escola. Mesmo angustiados e coagidos a fazer tais desmandos, estas atitudes jamais foram denunciadas aos pais ou à direção da escola. Uma criança em franco processo de aprendizagem não aprenderá os conhecimentos necessários e, muitas vezes até desejados, diante de tal postura coercitiva docente.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem por causa de seu comprometimento emocional, não se envolvem inteiramente no processo de ensino, sua dedicação é prejudicada e há defasagem entre o potencial cognitivo real e o nível aprendizagem atingida. O fato é que nunca compreendi amplamente os conceitos sobre Estudos Sociais e, posteriormente de Geografia.

*a repensar!*  
A capacidade real de aprendizagem é bloqueada, a atividade intelectual não corresponde a intensidade desejada atingindo resultados insatisfatórios. Esta defasagem conduz o aluno a um estado de tensão e angústia, cansaço e desconforto, aumentando ainda mais o bloqueio, a insatisfação e a decepção deste aluno.

A repetição do insucesso leva estes alunos a tornarem-se inseguros, instáveis, ansiosos, com incerteza sobre suas capacidades.

Alunos ansiosos, zangados ou deprimidos não aprendem satisfatoriamente, não

absorvem eficientemente as informações, pois estes estados emocionais distraem sua atenção, interferindo na concentração. (Goleman, 1996 apud CAMARGO, p.131).

Todavia, é imprescindível considerar que são múltiplos os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, deficiências de linguagem, na percepção visual, na memória, na atenção e raciocínio. Do mesmo modo como os conteúdos, as formas de apresentação e as estratégias utilizadas neste funcionamento, é necessário que se compreenda a importância das características humanas relacionadas a emoção de quem aprende e de quem ensina.

Em qualquer tipo de atividade da criança, emoção e cognição são vividas conjuntamente nas suas experiências, internalizadas e fundidas na construção da sua identidade. Emoções como apatia, inação, irritabilidade ou medo, decorrentes do fracasso e autoconceito de incapacidade, conferem aos objetos e situações um valor, um sentido particular, podendo interferir no desenvolvimento da aprendizagem e tornar o aluno inábil a realizar as ações indicadas a este processo. O aluno que vivencia as emoções contidas nas tentativas particulares de aprendizagem, experimenta o fracasso ou o sucesso na escola; quando particularmente fracassados, respondem por meio de diversas atitudes, muitas vezes incompreendidas.

Convivi estreitamente com alunos com dificuldades em aprender os conteúdos do currículo e com as relações estabelecidas no contexto escolar. Havia especificamente um aluno de origem humilde que tentou várias vezes conversar com um professor de Educação Física, a fim de que ele lhe desse algum conselho sobre suas qualidades esportistas, se possuía talento, se havia chances e como podia ser iniciado ao esporte. Este professor, por sua vez, nunca esteve disponível a este aluno, diferentemente de outros que possuíam chuteiras e uniformes especiais, até que desistiu da carreira esportista e envolveu-se com pichadores. A abertura nesta relação poderia ter propiciado também a abertura nas expectativas e ambições educacionais do jovem que acabou abandonado as aulas e tornando-se pichador da própria escola que lhe negou um espaço de atuação e descoberta.

É preciso ser cuidadoso sobre a própria prática docente, a fim de evitar que possíveis animosidades existentes se transformem em hostilidade. O docente comprometido com sua prática e importância na vida dos seus educandos, deve estar disposto às mudanças e à aceitação



do diferente. Por mais que uma pessoa nos desagrade, não podemos menosprezá-la decretando sua incompetência.

Para a construção de um grupo social é necessário que o desejo, o pensamento, a inteligência dos seus membros sejam compatíveis entre si e não suas características sociais e culturais particulares especificamente. Contudo, muitos grupos são constituídos através da homogeneização e massificação das características pessoais de cada elemento. A construção de um grupo social deve envolver dinamismo, encontro com as diferenças.

É no grupo que aprendemos esse difícil processo de conviver com as divergências, os conflitos, as diferenças. Isso tudo envolve e significa processo de construção de conhecimento, significa processo de apropriação do saber de cada um para deflagrar o que ainda não se conhece. (FREIRE, M. 1992, p. 162)

A construção da identidade de cada sujeito é elaborada no interior dos diversos grupos os quais este faz parte. No que tange o contexto escolar, para que a edificação da identidade do aluno se efetive é necessário que o educador se compreenda mediador das variadas disposições presentes na sala de aula, que saiba decifrar as necessidades e carências para que seu ensinar possa garantir a aquisição dos novos conhecimentos.

Em uma sala de aula, em que cada aluno <sup>é</sup> originário de um grupo sócio-cultural distinto, é necessário um professor que coordene de maneira justa e democrática este espaço. Sua formação científica, ética, o respeito aos outros, sua coerência, sua capacidade de conviver e aprender com o diferente não deve permitir que o descontentamento pessoal com o outro <sup>o</sup> faça agir injustamente com seus alunos. É imprescindível respeito e lealdade para que o professor analise e critique com responsabilidade as posturas dos alunos, através da compreensão dos fatos a fim de encontrar e propor novo direcionamento a estas posturas.

Enquanto estagiária, experimentei o atendimento diferenciado aos alunos por parte da professora regente, que escolhia aqueles que iriam sentar-se juntos, formando assim, pequenos grupos homogêneos, com as mesmas características e especificidades. De modo que, fora da sala de aula, estes mesmos grupos se mantinham unidos, não compartilhando suas experiências com os demais grupos. Esta atitude reforça as diferentes naturais existentes em sala e, não trabalha a importância do diferente. "Sem um educador que constrói intervenções neste processo, não há

construção”.(FREIRE, M. 1992, p. 163)

A presença no contexto educacional se torna interação, portanto a atuação do educador não deve se resumir na constatação das ocorrências, mas também na intervenção das ocorrências, pois este não deve se relacionar de forma neutra com os outros, estes alheios à nós e a nós deles. No entanto, importante ressaltar que a concepção de intervenção docente neste processo rompe com o paradigma autoritário do professor detentor dos conhecimentos e desejos do grupo. Em contrapartida, da mesma maneira não defendo a prática instintiva e licenciosa onde apenas o desejo do educando determina a prática pedagógica.

Algumas vezes, percebi que os grupos tendiam a se juntarem, ou a alternarem seus componentes pela afinidade e convivência, porém a professora não permitia a redefinição dos grupos estabelecidos por ela.

Embora defenda que os alunos devam ter direitos iguais em atenção e qualidade na escola, é preciso haver um tratamento diversificado para garantir um melhor aprendizado, sem o qual alguns deles possuem dificuldades em apreender certos conteúdos. Trabalhar as especificidades dos alunos, suas necessidades afetivas e cognitivas permite ao professor maior êxito na sua prática educativa e maior valorização às diferenças.

A intervenção do professor na formação cognitiva e na construção da identidade dos alunos deve ser permeada pela cumplicidade. “Não basta só o desejo do educador ou apenas o desejo do educando. O que é essencial são os desejos do educador e do educando”. (FREIRE, M. 1992, p. 163)

No entanto, não deve ser atribuída à cumplicidade qualidades de cunho pessoal, uma vez que o espaço escolar não é um grupo familiar. A escola é um espaço profissional que possui uma rotina própria de trabalho, compromisso com uma constância produtiva. Rotina que, necessita tempo e disponibilidade dos profissionais envolvidos, disposição de espaço, atividades propostas intencionalmente elaboradas e a coordenação dos ritmos dos alunos. “Ritmo significa pulsação pedagógica, ritmo que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma”. (FREIRE, M. 1992, p. 163)

A rotina faz parte da estruturação do grupo, parte da construção específica das identidades e conhecimentos adquiridos por este grupo. Sem esta especificidade comum dos elementos do grupo não se realiza a aprendizagem.

Aprende-se porque se deseja, aprende-se porque se exercita (...) essa energia vital que me impulsiona no conhecimento, na interação com o outro (...) Esta energia vital que me faz amar, odiar, destruir e construir (...) que me lança para a busca de conhecer, que me dá raiva por não conhecer, que faz perder a cabeça de perdição, mas que é mola propulsora que me impulsiona a buscar e conviver com o outro. (FREIRE, M. 1992, p. 164)

Entretanto, não fomos educados partindo da premissa de que o educando, assim como os educadores, possuem uma dimensão humana, que deve ser contemplada nas atividades educativas tanto quanto a dimensão cognitiva. A escola, portanto, não está separada do aspecto social em que está inserida, desenraizada, isolada, subtraída do tecido social, das tradições culturais aos quais se encontra imersa. Por este motivo, escolhi representar situações de conflito a fim de que não somente as ocorrências sejam refletidas, como também as implicações decorrentes delas, deflagrando a importância de reconhecer a dimensão humana no processo de construção do conhecimento.

Se por um lado a escola estabelece as formas com que os alunos devam pensar, sentir ou desejar; as práticas docentes podem ampliar o abismo entre o professor e seus alunos. Quando um professor faz uso de estereótipos, como por exemplo, bom aluno, esforçado, desinteressado, bagunceiro, ele está agregando valor ao aluno e possivelmente sua afinidade com alguns deles pode determinar maior ou menor atenção. Alguns professores idealizam o aluno ideal e, partindo desta perspectiva, ignoram ou têm dificuldade em se relacionar com os alunos não idealizados, uma vez que acreditam sempre faltar algo a esses alunos. São vistos sob o ponto de vista das carências, da ausência de habilidades.

Outra questão recorrente é a tendência de separar bons e maus alunos. A separação é motivada, dentre outros motivos, pela melhor interação do professor com os melhores alunos, os que se interessam por suas aulas, cumprem as atividades propostas, respondem, participam. Aqueles que por algum motivo, ficam dispersos, atrapalham as aulas ou não interiorizam os conteúdos da maneira aguardada pelo docente e acabam sendo colocados em segundo plano.

Testemunhei diversas vezes este estigma de inabilidade e idealização pelo melhor aluno. A escola em que estudei todo os anos iniciais possuía um convênio com uma escola de idiomas, a qual doava um professor de Inglês um dia da semana para ensinar esta língua a alguns alunos escolhidos. A seleção era realizada <sup>por</sup> sob critérios pessoais de cada professor, ficando o restante da turma sem esta oportunidade. Era notória a prerrogativa que os alunos indicados

deveriam possuir: Serem bons alunos, o que significa terem boas notas; serem próximos à professora e serem disciplinados. O maior contra-senso é saber que durante as aulas de Inglês, os demais alunos permaneciam sem aulas, sem poder ao menos usufruir dos espaços da escola, resignados a um pequeno pátio central.

## CAPÍTULO 2: CONHECIMENTOS IMPRESCINDÍVEIS AO EXERCÍCIO DOCENTE

Dentre outros autores, Paulo Freire (2004) aborda algumas questões fundamentais a formação dos educadores, sugerindo práticas e apontando novas possibilidades de relações entre estes e seus educandos. Esta postura pessoal possibilita ao educando abertura ao conhecimento, à apreensão, compreensão, apropriação do saber.

A essência de sua obra é evocar o educador à construção de uma educação ética com respeito e dignidade ao autêntico exercício da pedagogia, à competência científica e amorosidade aos educandos. Como os demais saberes, este demanda do educador o exercício permanente do convívio afetivo com seu alunos e a postura curiosa e aberta que assume diante deles, e ao mesmo tempo os provoca a assumirem.

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir um ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. (FREIRE P., 2004, p. 10)

Amorosidade deste contexto, não significa carinhos declarados ou demonstrações de sentimentos pessoais, significa compromete-se com sua competência profissional. Havia uma jovem professora que pouco falava e nada bajulava seus alunos, no entanto, sua postura profissional lhe garantia o respeito dos alunos, pois todos sabiam que podiam dispor de sua ajuda quando fosse necessário. Esta professora ganhou uma homenagem no fim do ano letivo, todavia, sem que as outras professoras e funcionários entendessem a razão pela escolha da homenageada, uma vez que sua postura democrática e amigável era percebida apenas nas relações de ensino e aprendizagem. Esta professora me marcou, pois afetivamente conquistou legitimamente a atenção da turma sem fundamentar-se na frivolidade com que muitas outras utilizavam para apropriar-se do controle da turma.

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: 'Sou um pastor da alegria...' Mas, e claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração... (ALVES, R. 2003, p. 52)

Freire (2004) mais que advertir ao educador a necessidade de assumir uma postura vigilante acerca da reflexão crítica a fim de que suas posturas sejam reavaliadas e todas as práticas desumanizantes sejam extintas, anuncia a solidariedade enquanto compromisso pedagógico, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética e a sensibilidade do ser humano, aspecto indispensável à convivência humana.

Sensibilidade com que Freire problematizou e conduziu o educador para a dimensão estética de sua prática que, por ser humana, é movida pelo desejo e vivida com alegria, sem ceder ao sonho, ao rigor, a seriedade e a simplicidade inerente ao saber da competência. (OLIVEIRA 1998, apud FREIRE P, 2004, p. 10)

Importante sublinhar a responsabilidade da tarefa docente; a qual não deve estar restritamente compromissada com o mercado de trabalho, mas na formação integral do ser humano, propriedade inseparável da prática educativa. Uma aluna que supervisionava como estagiária, ao contar à uma professora sobre sua vontade, ou vocação em ser bailarina, recebeu como resposta: 'É claro, você gosta de aparecer, de ser o centro das atenções. Coloca uma melancia do pescoço que vai funcionar melhor'. Discurso preconceituoso que coloca em destaque apenas a formação a qual ela se destina a ensinar, em detrimento de outros saberes tão relevantes quanto este para o desenvolvimento cognitivo e da identidade da criança. Atitudes como esta apenas afastam ainda mais os alunos dos professores e, consecutivamente da aprendizagem que eles oferecem.

O ser humano é constituído social e historicamente e, mais do que um ser no mundo é uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Pensa sobre si, intervém, transforma, compara, avalia, decide e sonha. Partindo desta premissa, é significativo reconhecer o ser humano como um ser condicionado ao que propomos ensinar, no entanto não determinado a aprender tudo o que ensinamos.

## 2.1 A seriedade e inspiração pessoal: elementos fundamentais à prática docente

A prática docente é uma experiência além de humana; política, pedagógica, estética e ética. Experiência em que *sensibilidade, decência e seriedade* devem igualmente participar provocando no aprendiz uma curiosidade crescente, sem a qual não se alcança o conhecimento pleno do objeto estudado.

Entenda-se curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte do fenômeno vital. (FREIRE P., 2004, p. 32)

O reconhecimento destas estreitas relações reforça a crítica ao ensino bancário, que deforma a curiosidade necessária ao educando e ao educador. Contra esta concepção de ensino é necessário aguçar a curiosidade não facilmente satisfeita dos alunos, sua força criadora, reforçar sua capacidade crítica.

Ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E estas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE P., 2004, p. 26)

Ao contrário, a realidade educacional em que nos deparamos é uma escola idealizada, desconectada da realidade em que vivem os alunos. Uma das maneiras de romper com este paradigma é desenvolver entre os educadores a discussão de que não devem estar demasiadamente certos das suas certezas, uma vez que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. A prática educativa tem de ser um testemunho rigoroso de curiosidade, sensibilidade e seriedade.

Outra maneira, dentre muitas possibilidades de rompimento com o paradigma da insensibilização da escola é respeitar e aplicar as experiências, os saberes socialmente construídos

dos educandos, estabelecendo íntima relação entre os conhecimentos curriculares com as suas experiências sociais enriquecendo e legitimando o processo de ensino e aprendizagem. Reduzir a experiência educativa em mero treinamento técnico pré estabelecido pelo currículo escolar é restringir seu caráter formador, visto que educar é substantivamente formar, isto é, o ensino dos conteúdos não deve estar alheio à formação moral do educando.

Em uma aula de música, por exemplo, realizei atividades utilizando música clássica, considerada superior e libertadora da cultura de massa ou cultura popular. A proposta era garantir que o gosto musical dos alunos fosse modificado, a fim de que, juntamente as músicas eruditas, nos tornássemos hierarquicamente destacados. A proposta foi levar à sala de aula repertórios 'que traziam alguma contribuição à educação artística de todos em detrimento as porcarias vinculadas na mídia' e não uma coleção musical que partisse do interesse e do contexto sócio-cultural de cada aluno. Tal proposta negligencia os saberes prévios que cada aluno traz da sua distinta realidade e perde a oportunidade em trabalhar temáticas com maior contextualidade na sala de aula.

A prática educativa é um ato comunicativo, *transferível?* não transferido, mas compartilhado e inclui rejeitar qualquer forma de discriminação, qualquer prática preconceituosa e, deve abarcar um movimento dinâmico, compartilhado, dialético, no qual todo entendimento implica necessariamente em comunicabilidade, pois não há inteligência que não seja também comunicação entre quem comunica e a quem se comunica. Este movimento emocional em prol da sensibilização da educação é fundamental na conversão de um processo educativo transferidor de conhecimentos para uma educação que reconhece a emoção, que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência possui papel altamente formador.

Toda comunicação é comunicação de algo, feita em favor ou defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente definido.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é proporcionar interações sociais entre os alunos e entre este com os professores, através da qual se realiza o exercício de sua dimensão humana. "como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que é capaz de amar". (FREIRE P., 2004, p. 41)

Muitas vezes, o professor não imagina o que representa na vida de um aluno um



simples e, aparentemente, insignificante gesto ou uma demonstração de seu interesse pessoal. A atenção 'desperdiçada' pelo professor pode significar sentido à escuta interessada do aluno, contribuindo à força formadora da prática educativa.

Uma querida professora da quarta série, certa vez me deu o telefone da sua casa para que ligasse caso precisasse de alguma ajuda ou, se por algum motivo, não fosse à aula. Aquele gesto imprimiu em mim um enorme sentimento de relevância social e proporcionou grande motivação em participar das aulas e atividades e corresponder a atenção atribuída e a disponibilidade dispensada naquela atitude. Devo à esta professora grande parte dos meus conhecimentos iniciais <sup>em</sup> sobre matemática, uma vez que sua dedicação integral contribuiu enormemente para que eu compreendesse esta matéria.

A reflexão sobre a importância destes gestos, presentes tanto nas experiências formais de educação, em sala de aula, quanto nas informais, nas ruas, praças e pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos e professores se unem repletos de significados, deveriam ser difundidos com seriedade no espaço escolar.

O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada (...) sem o reconhecimento do valor das emoções da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE P., 2004, p. 45)

Deste modo, o cotidiano do professor com o aluno possui significância seja nas experiências informais de educação, seja na formação acadêmica do educando.

## 2.2 Ensinar é mais que transferir conhecimento

*"Ensinar é uma tarefa mágica, capaz de mudar a cabeça das pessoas, bem diferente de apenas dar aula". (Rubem Alves)*

Assumidamente sujeito produtor de saber, o educador deve estar convencido de que

ensinar não é mera transferência de conhecimento, mas a criação de possibilidades para a construção e o desenvolvimento de habilidades de seus alunos, considerando o aspecto humano desse processo e estando atento às indagações, às curiosidades e inibições dos alunos. Afinal, a construção do conhecimento não se faz no isolamento, isenta das influências sociais, da relação entre alunos e professores que, incita a busca pelo conhecimento e pela qual nos constituímos seres em que a curiosidade se torna geradora da produção deste mesmo conhecimento.

A consciência do inacabamento da sua capacitação profissional faz dos educadores seres responsáveis pelo seu aperfeiçoamento pedagógico, entretanto, jamais pode prescindir também sua formação ética, que garante o respeito a curiosidade do educando em detrimento a memorização mecânica do ensino dos conteúdos.

Estar no mundo sem fazer história, sem se por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo (...) sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias em formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, P., 2004, p. 58)

Respeitar os aspectos subjetivos de cada aluno é um saber essencial à prática educativa, na qual a importância dos saberes humanos deve ser reconhecida da mesma forma como outros conhecimentos da escola são valorizados.

Tanto o professor que desrespeita a curiosidade, as preferências, inquietudes, as linguagens do seu aluno, que o minimiza, o ironiza, quanto o professor que se exime ao cumprimento do seu dever de educador, que se furta ao dever de ensinar, transgredir aos princípios fundamentais desta vocação.

Sabemos da difícil realidade com que os profissionais da educação se deparam no ambiente escolar, dos baixos salários e das carências de dignidade e condições para exercer suas práticas, no entanto, o compromisso docente deve perpassar estes obstáculos. Jamais me esqueço do desabafo de uma professora recém contratada da escola em que estagiei e que, declaradamente não exercia sua profissão por vocação ou idealismo. Conforme pude perceber, aquele trabalho era meramente um emprego que lhe garantiria algum retorno financeiro. Em um momento de impetuosidade, ela disse a um aluno que não a obedecia na fila de subida após o recreio: 'Eu também não queria estar aqui agüentando vocês, mas eu preciso trabalhar. Só isso me prende aqui, sabia?! Por vocês eu já estaria longe daqui'. Como esperado, o aluno fitou os olhos no chão

e, em respeito, ou temor, silenciou-se.

O respeito ao educando demanda humildade e tolerância do educador, amorosidade aos educandos aos quais se compromete, bem como ao próprio processo formador. <sup>Quem?</sup> Não pode desgostar do que faz, sob pena de não fazê-lo bem, não aceitar a transformação da prática docente em trabalho assim como entendê-la como simples prática afetiva.

A disciplina dos alunos, decorrente da postura docente, é consequência do equilíbrio entre autoridade e liberdade.

A disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (...) Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanismos que o minimizam. (FREIRE, 2004, p. 93 e 115).

Somente nas práticas em que são afirmadas e preservadas, ou seja, no respeito mútuo, pode existir disciplina como virtude da formação à dimensão humana.

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade (...) e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade (...). (FREIRE, 2004, p. 89)

Da mesma forma que o docente autoritário afoga a liberdade criativa do discente, o docente licencioso nega que os sujeitos aprendam e desenvolvam suas habilidades. Como por exemplo, permitir que as crianças da educação infantil ou dos anos iniciais circulem os ambientes da escola quando assim desejarem. Lembro que em minha pré-escola, as crianças tinham livre acesso aos corredores e ao jardim, inclusive durante as aulas e distantes da supervisão da professora ou qualquer outro funcionário ou auxiliar.

Há algo subentendido a ser compreendido no comportamento do aluno que, muitas vezes silencioso, assustado, temeroso, escondendo-se de si mesmo, uma vez que suas dificuldades não se encontram na inquietação, no alvoroço, na vitalidade, e sim do seu oposto, a repressão. Esta consideração indica não ser possível a escola alhear-se das condições humanas,

sociais e culturais de seus alunos; não considerar as condições em que vivem e não reconhecer os conhecimentos adquiridos através da experiência que trazem consigo. Portanto, não há outro caminho para o educador, senão solidarizar-se com seu educando, dividindo com ele a responsabilidade no processo educativo e diminuindo a distância entre cognição e afetividade. “Um professor que não seja afetivo fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios e deixará de criar um ambiente rico em afetividade”. (SCHNEIDER; SILVA, 2007, p. 83)

Se o professor ironiza, discrimina ou inibe com arrogância seu aluno atesta o não cumprimento da sua responsabilidade formadora, da seriedade e retidão que dele se espera. Uma vez que “a prática docente especificamente humana, é fundamentalmente formadora, por isso ética” (FREIRE, 2004, p. 65). Isto é, sua presença é de tal exemplar, que nenhum professor escapa ao juízo de que dele fazem os alunos. Muitas conquistas cognitivas se deveram ao professor que as ministravam. Esta se contata na eleição da matéria favorita estar diretamente vinculada ao professor mais atencioso e dedicado. Ao contrário, as matérias as quais os alunos possuem maior dificuldade, de modo geral são aquelas lecionadas por professores intransigentes e desinteressados. Desta forma, a matéria que mais gostei de estudar foi, sem dúvida, as relacionadas à Psicologia, Antropologia e Filosofia, que notoriamente, são ensinadas por professores mais disponíveis e conscientes da importância em considerar os aspectos subjetivos e emocionais da personalidade de cada aluno.

· O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor oferece de sua lucidez (...). (FREIRE, P., 2004, p. 66)

O bom clima pedagógico se efetiva por meio do exercício da curiosidade, do comprometimento e da alegria de alunos e professores, sem os quais não é possível alcançar o aprendizado real, apenas a teoria automaticamente memorizada.

O professor não se apresenta diante dos seus alunos sem que sua maneira de ser e pensar sejam revelados de alguma forma. A impressão dos alunos construída pela apreciação ao cumprimento da prática docente determina a importância atribuída ao desempenho deste no

contexto escolar. A referida percepção não resulta somente pela forma na qual este docente atua, mas também como o aluno compreende esta atuação. Por esta razão, é de suma importância atitudes como a atenção às leituras de mundo sobre as atividades, compartilhar a significação de um silêncio, de um sorriso ou de uma retirada de sala.

Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão (...) (ALVES, R. 2003, p. 33).

Todavia, não significa que prática educativa deva ser reduzida ao treinamento da curiosidade ou ao prazer e alegria dos docentes, mas deve também contemplar momentos explicativos proporcionados pelo professor.

### 2.3 O ensinar e a dimensão humana dos alunos

*"Me movo como educador porque primeiro, me movo como gente".*  
(Paulo Freire)

A segurança da prática docente não pode repousar na falsa suposição de que sabe tudo, mas na convicção de que pode aprender o que ainda não sabe, seja ao discutir um tema ou analisar um fato. O exercício docente se constrói na segurança, portanto o professor deve revelá-la na sua prática educativa, bem como nas relações com seus alunos. Para tanto, deve estar em constante desenvolvimento e aprimoramento, caso contrário será menos capaz de coordenar com autoridade e autonomia as atividades de seu grupo de alunos. Isto é, a segurança docente é garantida pela competência profissional, e que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

O docente deve deixar claro que não domina todos os conhecimentos e que possui um planejamento a ser cumprido. Quando questionei a um professor de física sobre a possibilidade

de alcançar o mesmo resultado por outros caminhos, através de cálculos matemáticos ao invés de utilizar uma fórmula que havia me esquecido, este disse 'para eu parar de fazer confusão, de polemizar. Se eu não tinha estudado, era para eu responder apenas o que sabia e pronto, e que só iria considerar corretas as respostas onde continham as fórmulas conforme especificadas em aula.' O fato de conseguir resolver a questão não era relevante se não fosse conforme especificado pelo professor. Ao meu entendimento, maior deveria ser a consideração por um raciocínio verdadeiro acerca da questão ao oposto de decorar uma fórmula sem aplicação e sentido práticos e o reconhecimento de que um modo diferente do planejado pode ser válido e pertinente ao objetivo da atividade. A autoridade desvinculada ao compromisso docente e a seu aprimoramento profissional não contempla a criatividade do educando e não se importa com a dimensão humana de seu educando.

O professor não deve se fechar aos outros nem tampouco se enclausurar na própria verdade. Ao contrário, deve manter sua capacidade de ver com acuidade, de ouvir com respeito, estar exposto às diferenças e recusar posturas dogmáticas que o fazem admitir-se como proprietário da verdade.

Além de segurança em sua prática docente, é necessário ao professor generosidade, atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar.

A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade (...) O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.(FREIRE, 2004, p. 92)

Por estas qualidades, a relação entre educador e educando deve pautar-se na reinvenção do ser humano, no constante aprendizado, no respeito aos saberes do outro e quanto é fundamental a formação ética, na qual prática e teoria, autoridade e liberdade, ignorância e sabedoria, ensinar e aprender são saberes inerentes um ao outro.

Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre o educador e educando maiores serão as possibilidades de aprendizagem, já que não são seres livres de condicionamentos que marcam e que se fazem marcar.

Jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade (...) a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo.(FREIRE, P., 2004, p. 107)

O professor que testemunha sua coerência, sua competência, seu respeito às diferenças e também seu otimismo; que orienta a sonhos, os ideais, as utopias e objetivos de cada indivíduo envolvido no processo educativo, percebe a transformação imediata da sua realidade onde sua experiência docente é autenticamente vivida.

O educador que escuta seu aluno aprende a falar com ele, em contrapartida, a relação de superioridade fortalece a maneira impositiva de quem fala de cima para baixo para ele. Um exemplo desta prática de superioridade docente ocorreu em um passeio ao Museu Histórico Nacional, que a escola em que estagiei proporcionou como parte de um projeto interdisciplinar, para tanto, as crianças foram transportadas em dois ônibus de viagem previamente contratados. Por se tratar de um passeio as crianças estavam entusiasmadas e algumas vezes era necessário um chamamento mais enérgico para que contivessem sua agitação. Sem ponderar as conseqüências da sua fala, a professora regente segue aos gritos: 'Calem a boca! Estão parecendo *favelados!* Menores Infratores!', 'Eu preciso gritar para que me escutem. Vocês só sabem calar a boca quando a gente grita, por que é a única língua de conhecem'. Efetivamente, momentos em que o comportamento dos alunos parecem fugir ao controle do professor, necessitam de ações enérgicas e impositivas, porém, o respeito ao aluno enquanto sujeito em desenvolvimento não deve ser protelado em função do autoritarismo e superioridade docente. Quem tem algo a dizer deve assumir o dever de motivar, de convocar, no sentido de que quem escute responda ao seu estímulo. A tarefa docente de ensinar é instigar a interação e a comunicação, ao mesmo tempo em que, ao escutar as dúvidas e receios dos discentes, se torna capaz de interagir e se comunicar com eles. O professor será eficaz em sua prática educativa se conseguir que a sua relação de comunicação com os alunos se efetive, se conseguir provocar a curiosidade do educando, seja descrevendo os conteúdos com clareza, seja incitando-o com os materiais oferecidos, a fim de que construam sua compreensão, uma vez que para haver inteligência e aprendizagem é necessário comunicação. Todavia, são necessárias algumas qualidades ao sujeito que escuta, as quais vão sendo construídas na prática de ensinar.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistências na luta são atributos indispensáveis à prática de escutar e de se fazer ouvir. (FREIRE, P., 2004, p. 120)

Ao escutar humildemente seu aluno o professor o auxilia a superar suas dificuldades de aprendizagem *com* ele e não *sobre* ele, ensinando-o os conteúdos e, ao mesmo tempo, desafiando-o para que, quanto mais se torne capaz de afirmar-se como sujeito produtor de próprio saber, melhor seja seu desempenho em seu processo educativo.

No primeiro período da faculdade tive a experiência de receber uma nota muito baixa em um trabalho realizado em sala de aula. Lembro-me que me senti desolada, pois havia ficado fascinada pelo texto sobre o qual o trabalho seria realizado, principalmente por se tratar de um assunto referente à Psicologia, área de meu interesse pessoal. Portanto, confiava que atingiria os objetivos das questões e reflexões propostas sobre ele. No entanto, o trabalho deveria ser realizado em dupla, o que tornava o resultado da atividade menos particular. Conforme mencionado, a nota 'Sobre Jequitibás e Eucaliptos' foi atribuída ao produto de um trabalho coletivo e, neste caso, nada dialético. Contudo, para minha grata surpresa, a professora se inclinou e disse: 'Sei que a nota atribuída ao seu trabalho não é justa ao que você poderia ter produzido. Por isso, vou dar uma à você outra oportunidade de apresentar suas impressões sobre este trabalho'. Este ato significou muito mais que simplesmente a reconsideração de uma nota, significou respeito e, sobretudo, atenção a especificidade de um aluno. Disponibilizar-se à abertura discursiva e respeitosa aos outros deve fazer parte da prática docente.

Além da abertura discursiva e respeitosa, as condições materiais em que e sob as quais vivem os educandos e que condicionam sua compreensão, sua capacidade de aprender e responder aos desafios propostos pela escola devem fazer parte da prática educativa. Não defendo que o professor se torne íntimo a realidade dos alunos, porém que seja menos alienado e distante dela. Importante ressaltar que, distância neste contexto não é analisada sob o aspecto geográfico, mas como comprometimento pessoal do professor com a superação das dificuldades sociais e cognitivas particulares dos alunos.

O aparente gesto de sentar-se ao lado do aluno denota disponibilidade e harmonia com sua escolha profissional por parte do professor. Na volta para casa após uma aula na



faculdade, tive a oportunidade de embarcar no mesmo ônibus que uma professora. Esta ocasião foi de grande importância, uma vez que inicialmente acreditava que a disciplina por ela lecionada não fazia sentido à minha formação. No breve trajeto podemos conversar acerca das motivações que a levaram a mudar-se da sua cidade para exercer a docência no Rio de Janeiro, suas implicações sobre o ensino da música no curso de pedagogia entre outros assuntos subseqüentes. Após este sucinto encontro, confesso ter assistido e refletido sobre suas aulas com mais respeito à sua prática e com maior interesse, relacionando os aspectos e conceitos musicais inerentes ao ensino da pedagogia. Neste momento, o estreitamento em nossa relação ocasionou a mudança radical em minha perspectiva acerca da educação musical no currículo de pedagogia. No entanto, é preciso ter coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participa.

Querer bem significa dizer que a afetividade não o assusta, que não há receio na sua expressão. Significa acolher o compromisso com os educandos numa prática especificamente do ser humano, descartando radicalmente a separação entre seriedade docente e afetividade (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, P. 2004, p. 141)

A frequência com que tem sido discutida a relação entre a emoção e a aprendizagem vinculadas no contexto escolar possibilitou o abrandamento do paradigma de que 'melhor será o professor quanto mais severo, mais frio, mais distante se coloque na relação com os alunos ou no tratamento com os conteúdos cognitivos que ensina'. Entretanto, mesmo equivocada, a idéia de separação entre prática e teoria, pensamento e ação, linguagem e ideologia, ensino dos conteúdos e o reconhecimento da afetividade do educando, inda é praticada nas escolas. Ao combate a este paradigma, o pensamento docente deve guiar-se na prerrogativa compromissada de que "é na minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, e que vou aprendendo" (FREIRE, P. 2004, p. 134). Portanto, a prática educativa na sua integridade é uma especificidade humana e que deve contemplar a afetividade e alegria, a capacidade científica e o domínio técnico na sua execução.

Ao mesmo tempo, o professor não deve permitir que sua afetividade interfira no cumprimento da sua função educadora, bem como no exercício da sua autoridade. Caso contrário, irá condicionar a avaliação de determinados alunos à reboque da relação afetiva estabelecida com

estes, ou seja, mesmo na prática educativa vivida com afetividade e alegria é imprescindível uma séria formação científica por parte dos educadores.

O professor deve ter clara sua responsabilidade em atuar entre as dimensões cognitivas e afetivas do processo de ensino e aprendizagem, de modo a saber que sua capacitação profissional, científica influencia sobremaneira:

Os sonhos as esperanças tímidas; às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar, (...) recusar a minha relação dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, P. 2004, p. 144)

Outro paradigma a ser abolido é tratar *seriedade e alegria docentes* como conceitos inconciliáveis, como se a alegria negasse a rigorosidade ética necessária ao ato educativo.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, P. 2004, p. 142)

O desrespeito à seriedade e a alegria da educação destrói no educador a sensibilidade necessária à própria prática educativa ao mesmo tempo em que transgride a experiência pedagógica, sem os quais o processo de aprendizagem perde o sentido.

O compartilhamento do processo educativo desvenda seres humanos curiosos, inteligentes, mas que podem ignorar esta potencialidade por razões especificamente humanas. Esta percepção faz da prática educativa um exercício compartilhado na promoção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia.

Como prática estritamente humana, a educação é intrinsecamente constituída pela dimensão afetiva, pelas emoções, desejos e sonhos.

### CAPÍTULO 3: A ESCOLA E O SOFRIMENTO

*"A alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos". (Rubem Alves)*

Para compreender como a escola traz sofrimento a algumas crianças, basta perceber seus olhos amedrontados e cheios de ansiedade. Muitos alunos possuem experiências de alegria na escola, sob o aspecto da amizade com os seus iguais, mas poucas serão as referências feitas à alegria em estudar, compreender e aprender.

Os alunos não estão sozinhos neste julgamento. Rubem Alves compartilha, conosco, memórias opressoras do período escolar:

*Eu mesmo só me lembro com alegria de dois professores (...). Quanto aos outros, a minha impressão era a de que nos consideravam como inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cuja finalidade e cuja utilidade nunca se deram ao trabalho de explicar. (ALVES, R., 2003, p. 16- 17)*

Por seis meses presenciei diariamente a realidade da sala dos professores na escola onde trabalhei como auxiliar da professora docente. Neste período participei de algumas conversas e em outras, apenas ouvi, sem compartilhar com os demais minhas opiniões. Percebi que nestes encontros, nunca falavam de questões valorativas relativas ao desenvolvimento ou ao cotidiano dos seus alunos. Apenas quando eram perturbadores da ordem estabelecida pela escola eram incluídos nas considerações daquele grupo decente, ao contrário, os alunos alegres e curiosos não faziam parte da ata das reuniões. Diziam com frequência que 'os atos carinhosos que as crianças dispensavam à eles eram ou interesses ou chantagens emocionais para conseguir alguma vantagem'. Estas reuniões me causavam grande desconforto, já que acredito na sinceridade daqueles alunos, e não concordo com o fato de uma criança ser apenas 'deseducada' ou totalmente 'disciplinada'.

Os professores não falam sobre os alunos. Na verdade, não é próprio que os professores falem com entusiasmo e alegria sobre os alunos. Os alunos não são

tema de suas conversas. (Alves, R., 2003, p. 81)

A maneira como a prática docente é descrita, reflete como pode ser difícil aprender uma disciplina direcionada por determinados professores, que através de suas vozes indiscriminadas e seus olhares inquisidores não merecem ser considerados.

Compartilhando conosco sobre a discussão acerca da opressão exercida pelo poder docente aos alunos, Goodman afirma que “a maioria dos estudantes dos colégios e universidades não deseja estar lá, estão obrigados” (2004 apud CAMARGO, 2004, p. 18).

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e outros castigos corporais já foram abolidos, no entanto, o sofrimento permanece tacitamente nas relações estabelecidas entre professor e aluno no processo de aquisição do conhecimento escolar. Castigos corporais como a palmatória foram abolidos, contudo os castigos morais eram frequentes no meu Ensino Médio. Um exemplo categórico era o ‘chapéu de burro’, costume disciplinar de décadas atrás. Esta punição não era realizada com um chapéu com orelhas de burro, como é conhecido. Com a finalidade de ser discreto e não notado por outras professoras mais esclarecidas, uma professora da 2ª série encapou um chapéu de aniversário com um papel que simulava uma pele de animal. Então, os alunos indisciplinados deveriam portar em suas cabeças durante a aula este no sentido de destacar e excluir aquele aluno do todo, através da sua humilhação e revolta. Importante ressaltar que os alunos condenados à esta prática excludente e depreciativa nunca se tornaram bons alunos, repetindo de ano e abandonando a escola.

A educação, deste modo, vem se esquecendo da sua principal vocação: despertar o potencial cognitivo de cada estudante através da alegria e, portanto, distante dos sofrimentos que impossibilitam a aquisição dos conhecimentos e inibem o desejo do aluno em participar ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem. Muitos métodos de avaliação da aprendizagem são desenvolvidos, para que seus resultados classifiquem os alunos. Entretanto, não há métodos de avaliar, ou ao menos detectar a alegrias nos estudantes. Há apenas a sensibilidade e disponibilidade do professor que, excluindo as práticas causadoras de sofrimento do seu currículo são capazes de ponderar quais atitudes melhor se aplicam a cada contexto educativo.

## CAPÍTULO 4: OS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO

*“A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome...” (Rubem Alves).*

A aprendizagem se efetiva através do desejo, do sentido desta aprendizagem para o aluno e, por esta razão, muitos autores conceituam razão e emoção através de metáforas. ALVES (2005, p. 17), por exemplo, nomeou estes conceitos como ‘caixa de ferramentas’ e ‘caixa de brinquedos’, respectivamente. Anteriormente, Santo Agostinho já os tinha definido como ‘ordem da utilidade’ e ‘ordem da fruição’; Freud por ‘princípio da realidade’ e ‘princípio do prazer’. O corpo deseja, segundo Freud, pois é movido pelo ‘princípio do prazer’.

*Não é coisa que eu tenha inventado. Me foi ensinado. Não precisei pensar. Gostei. Foi para a memória. Esta é a regra fundamental desse computador que vive no corpo humano: só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda. (ALVES, R., 2005, p. 81)*

Os seres humanos possuem a necessidade de pensar e aprender sobre o mundo que o cerca, para tanto necessita desejar este pensar, este aprender. A inteligência está subordinada ao desejo, já que sem desejo a inteligência se encontra esvaziada de seu sentido. Porém, quando estimulada pelo desejo, a inteligência ganha sentido, capacidade de proporcionar prazer, e consecutivamente, aprendizagem. Para a compreensão das minhas experiências no contexto escolar, objeto desta pesquisa, não poderia omitir a contribuição de Marx, ao propor que “o cultivo dos cinco sentidos é o trabalho de toda a história passada” (apud ALVES, 2005, p. 44).

Mais que desejados, os sentidos também precisam ser aprendidos. Este aprendizado está relacionado com a capacidade do corpo aceitar ser estimulado pelas informações à sua volta, de sentir prazer e aprender com elas. Não basta ter órgãos sensoriais, e sim sentidos capazes de transformar as impressões vivenciadas em significados, é preciso que visão, audição, olfato, tato, paladar sejam instigados pelos desejos, para que se tornem decisivamente aprendizagens. É verdade que antes de serem estimulados, os sentidos somente atendem às necessidades

elementares de sobrevivência. No entanto, a interação do desejo com os conhecimentos transformam o emprego funcional dos sentidos, em sensibilidade para a aquisição da aprendizagem. Isto significa que, os sentidos na sua condição prática são meros órgãos funcionais, porém ao serem associados à afetividade, podem ser transformados em importante ferramenta de ensino.

Importante “não confundir habilidade com inteligência. Habilidades são os automatismos desenvolvidos para resolver exercícios. Elas têm a ver com aquilo que já se aprendeu (...) A inteligência é a procura do desconhecido que não foi ensinado e não é sabido”. Não confundi-la com a memória, lugar no qual são guardadas as repetições. (ALVES, R. 2004, p. 27)

Tal equívoco é cometido freqüentemente nas escolas, as quais testam as habilidades dos alunos repetindo e avaliando o que foi ensinado sem desejo e sem sentido, e por conseqüência, não seduzem os alunos. Comumente a culpa por esta desmotivação e desinteresse é atribuída aos alunos, através do discurso que os classifica como indisciplinados, incapazes de concentrar sua atenção na tentativa de ensino e aprendizagem.

Desta forma, muitas crianças abandonam completamente a escola, outras, contudo, a freqüentam sem atribuir sentido às suas atividades, descartando as informações transmitidas, por acreditarem não servir como instrumento de apreensão de conhecimento.

O esquecimento é uma recusa inteligente da inteligência (...) O corpo opera com um delicado senso de discriminação. Algumas coisas ele deseja (...) Outras não lhe agradam, e ele recusa. (ALVES, R. 2006, p. 82)

O professor que, na sua prática docente, demonstra alegria ou satisfação em fazê-lo, que envolve o aluno em seu discurso e na experiência educativa como um todo, associa esta dedicação a sua representação pessoal. “Está ligando o seu rosto, como memória poética, à coisa. E assim ele é o alquimista que opera a transubstanciação dos sentidos”. (ALVES, R. 2005, p. 47)

Valeu a pena por causa dos campos de trigo (...) o seu cabelo é louro. O trigo é dourado. Quando o vento bater nos campos dourados de trigo, eu me lembrarei de você e ficarei feliz. (EXUPERY apud ALVES, R. 2005, p. 46)

#### 4.1 Visão

*"A árvore que o sábio vê não é a mesma árvore que o tolo vê".  
(William Blake)*

A visão sensível necessária à prática docente se assemelha ao sentido do sistema sensorio visão. Isto é, o objeto focalizado externamente, neste caso o aluno, aparece refletido internamente. "É preciso educar o olhar para a observação do aluno com a finalidade de conhecer um pouco mais dele além do que se permite intuir em sala de aula" (LIBÂNEO, 1991 p.161).

Sob esta compreensão, Adélia Prado (apud ALVES, 2005, 22) diz que "Deus de vez em quando lhe tira a poesia. Olha para uma pedra e vê uma pedra".

No entanto, antes é necessário esclarecer de que maneira compreendemos 'o olhar'. Neste contexto, o olhar não se restringe simplesmente nos olhos, "o olhar do outro esconde seus olhos" (SARTRE apud ALVES, 2002, p. 36). Ou seja, "o sentido está guardado no rosto com que te miro". (MEIRELES apud ALVES, 2002, p. 36). Desta forma, segundo BARTHES, a educação se fundamenta no olhar: "No princípio é o olhar... A educação acontece na sutil trama entre os olhares (...) Pois é aí que se revela o desejo". (apud ALVES, 2002, p. 36).

Há com frequência professores sem problemas de visão que nada 'vêem', uma vez que compreendemos os sentidos como ferramentas sensíveis da aprendizagem que precisam ser aprendidas. Ou seja, "Não basta abrir a janela / Para ver os campos e o rio. / Não é bastante não ser cego / Para ver as árvores e as flores". (CAEIRO apud ALVES 2005, p. 23)

Esta diferença conceitual sobre visão é determinada pela importância atribuída ao olhar do professor ao seu aluno. Se este professor desprezar a dimensão humana de seu aluno, compreendendo seu olhar somente como um instrumento sensorial com finalidades práticas, este sentido estará, segundo ALVES (2005, p. 17), na 'caixa de ferramentas'. Ao contrário, se compreender seu olhar como importante ferramenta de ensino, a visão se transformará em significado e, portanto, em aprendizagem, reservada na 'caixa de brinquedos'.

A partir deste entendimento sobre a importância dos sentidos na educação, neste recorte a visão, Rubem Alves realiza um pedido:

Professor, trate de prestar atenção no seu olhar. Ele é mais importante que seus

planos de aula. O olhar tem o poder para despertar e para intimidar a inteligência (...) produz alterações no corpo da criança (...) tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer ou murchar. (ALVES, 2002, p. 37).

O modo oblíquo com que minha professora da 3ª série olhava a turma nunca se apagou da minha memória. Esta professora, já citada em uma das reflexões deste trabalho, olhava os alunos de maneira superior, negando as necessidades afetivas das crianças. Lembro-me certa vez de, acidentalmente tropeçar na escada quando subia para a sala de aula e, inacreditavelmente não ter recebido auxílio da professora que se encontrava na minha frente. Senti muita tristeza, pois, além de todos os outros alunos zombarem da minha queda, havia me machucado. Recordo-me que a única reação da docente foi checar a hora em seu relógio, talvez se questionando quanto tempo restava para dispensar a turma. Após esta experiência, senti uma sensação de desprezo e solidão durante as aulas de Estudos Sociais, matéria lecionada por aquela professora. Escolhia sempre uma carteira afastada do quadro-negro, onde pouco podia ser vista e nunca participava ativamente das atividades propostas com medo de, novamente, ser zombada pelos demais ou ignorada pela professora.

A criança com olhar amedrontado ou vagamente distraído não apreende os conhecimentos da aula. Em uma primeira hipótese, esta criança pode possuir alguma perturbação cognitiva; no entanto, uma vez descartada tal suposição, pode ser concluído que a inteligência desta criança, que apenas parece ser incapaz de apreender tenha sido contida pelo olhar do professor. Experiência que, assim como a minha, ficará para sempre guardada na sua memória afetiva. “Toda aprendizagem começa com um pedido. Se não houver o pedido, a aprendizagem não acontecerá”. (ALVES, 2002, p. 42)

Considero, portanto, de grande relevância que o educador, ao mesmo tempo em que ensina os conteúdos a seus educandos, ensina-os a verem o mundo que os cerca com sentido, enxergando-os como elementos produtores de seu próprio conhecimento. De acordo com Nietzsche:

A primeira tarefa da educação é ensinar a ver. (...) é através dos olhos que pela primeira vez tomamos contato com a estética e os significados do mundo. Os olhos têm que ser educados para que a nossa alegria aumente. (Nietzsche apud ALVES, R. 2002, p. 35)



## 4.2 Tato

*“Os prazeres do tato estão em todos os lugares. Só é necessário prestar atenção”. (Rubem Alves)*

O tato é o sentido que marca fisicamente a relação entre emoção e cognição e, muitas vezes ocorre na escola sem a reflexão dos professores sobre as conseqüências que este gesto pode gerar na construção de conhecimentos dos alunos. Partindo da premissa que o potencial cognitivo baseia-se, em parte, na abertura afetiva estabelecida entre professor e aluno, a supressão deste contato também pode contribuir para a desmotivação e desinteresse do aluno no processo de aprendizagem.

As crianças possuem naturalmente um enorme interesse na apreensão do mundo que as cerca, ficam deslumbradas, fascinadas, tudo é espanto, novidade, surpresa, provocação à sua curiosidade. Basta que o compromisso docente para que este interesse inicial dos alunos sejam alimentado.

Ao ingressar na escola, a aprendizagem migra dos eventos da sua biografia para os programas curriculares. Surge a discordância entre os conhecimentos propostos e a efetiva aquisição da aprendizagem, já que a ordem dos programas não acompanha as necessidades de descobrimento da vida.

O objeto de interesse das crianças deve estar ao seu alcance, para que possam olhar, pegar ou levar à boca quando tal objeto for concreto. O desejo, gerado pelo interesse de aprender permeia toda a relação entre o corpo e o ambiente. Os alunos são naturalmente motivados pelo contato ao objeto de interesse, querem conhecê-los e aprender sobre eles.

Ilustrativo a este aspecto do interesse é o bichinho de estimação escolhido, aquele que elas podem acariciar, colocar no colo. Pela mesma motivação, mediadas pelo contato com o professor, as crianças aprendem com maior naturalidade e alegria.

Na minha experiência, a inteligência começa nas mãos. As crianças não se realizam com o ver: elas querem pegar, virar, manipular, desmontar, montar (...)  
A função dos olhos é mostrar, para as mãos, o caminho das coisas a serem mexidas. (ALVES, R., 2006, p. 91)

Na faculdade tive a curiosa experiência de ter aulas de Didática com uma professora, aparentemente muito séria exigente. Este período coincidiu com o ano de falecimento do meu pai, há três anos e, por esta razão precisei faltar algumas aulas. Na semana em que retornei às aulas, fui chamada pela professora para conversar sobre minhas ausências. Acreditei que iria ouvir críticas, no entanto, em um súbito ato de comprometimento e afetividade recebi um forte abraço, um firme aperto de mão, assim como o oferecimento de reposição das aulas perdidas. Aquele gesto de afetividade e respeito as minhas emoções foi decisivo para que concluísse aquele semestre de aulas.

O tocar, assim como os outros sentidos, é um importante instrumento de ensino presente no processo educativo, seja na necessidade do aluno de tocar o objeto de interesse, seja na importância de estabelecer, através do toque, a diminuição da distância entre professor e aluno.

#### 4.3 Audição

*“De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem (...) do viver junto e da cidadania é a audição”. (Rubem Alves).*

A prática docente tradicionalmente se inicia com a dominância da palavra do professor, que muitas vezes preenche o espaço da sala de aula de medo e insegurança. Por esta razão, é importante ressaltar que o aprendizado do ouvir não se encontra nos currículos escolares, ao contrário, ouvir demanda atenção e silêncio.

Ouvido, verbo ‘ouvir’ no particípio passado, e ‘ouvido’ substantivo, com direito às protuberâncias e dobras da orelha. Ser ouvido: falar e ser escutado. É ser ouvido: tornar-se ouvido, escutar o outro (...). (PERISSÉ, G., 2006, p.17)

A violência nas escolas pode acontecer por meio de violações verbais, nas quais o professor impõe autoritariamente a sua fala aos alunos, ameaçando-os com castigos caso não o ouça, “sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca. (...) Todo mundo quer falar. Ninguém quer ouvir”. (ALVES, 2005, p. 29)

Uma aluna da minha turma da 6ª série, por exemplo, foi proibida de falar em sala de aula, pois nunca respondia os chamados da professora de Desenho Geométrico. A professora não sabia que esta aluna não respondia, uma vez que, por possuir muita dificuldade na matéria, alienava-se enquanto olhava os desenhos no caderno. O castigo de não poder participar das aulas apenas agravou a dificuldade desta menina, já que a afastou mais ainda das práticas e atividades desenvolvidas, além de proporcionar um sentimento de exclusão e incapacidade. Em mim, portanto, “resta esse sentimento de infância subitamente desentranhado... Resta essa comunhão com os sons (...) que se perdem sem história”.(MORAES, V apud ALVES, 2008.)

Como vimos, a inteligência brota do desejo, portanto, é preciso escutar os alunos a fim de que suas idéias, desejos e por fim, sua inteligência sejam desenvolvidos e que, através na interação professor e aluno durante a preocupação de falar comungue com a necessidade em escutar.

“A educação é algo que acontece entre a boca e o ouvido”.(ALVES, R., 2004, p. 23). Neste sentido, a palavra de um educador deve penetrar o ouvido de seu educando e semear nele interesse, necessário à aprendizagem e a formação da sua inteligência.

E ficamos com ela (a palavra) por aquilo que ela faz conosco. As coisas boas que ela acorda lá no fundo, a alegria, o corpo que se expande para sentir as dores e as esperanças dos outros (...) As palavras fazem crescer o nosso corpo, crescer os nossos olhos, os ouvidos, o nariz, a boca... Tudo fica mais sensível. (ALVES, R., 2004, p. 48-49)

## CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

*“Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza do objeto, o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação”.*  
(LÉVY-STRAUSS)

Metodologia, segundo Minayo (2007, p. 14), “é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade”. Significa dizer que a metodologia deve incluir: teoria, técnica e, sobretudo, o pensamento particular do pesquisador. Portanto, é necessário embasamento para a produção de conhecimento, todavia, a criatividade, experiência, intuição, sensibilidade, a capacidade de comunicação e de indagação do pesquisador são imprescindíveis, (...) a interação dialética destes diferentes pólos constitui o conjunto de práticas metodológicas (BRUYNE et al, 1991, p. 36).

Este trabalho possui duas abordagens: Em um primeiro momento apresenta a questão da emoção na escola sob um enfoque teórico, introduzindo o tema aos conceitos básicos da pesquisa monográfica. Em um segundo momento expõe o objeto de estudo, através de inferências pessoais vivenciadas ao longo de toda minha história escolar.

Entende-se por ‘objetos de estudo’ os interesses que se apresentam aos sentidos do pesquisador, pela forma de percepções visíveis e/ou sensíveis e, ‘inferência’, por sua vez, é entendida como a operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. (RICHARDSON et al, 1985). É uma fase intermediária entre a descrição e a interpretação. Nesta fase é de fundamental importância ir além do que está explícito, revelado.

### 5.1 Conceitualização

*“Conceitos são vocábulos ou expressões carregados de sentido, em torno dos quais existe muita história e muita ação social”.* (MINAYO)

Inicialmente, sob um enfoque teórico são apresentados o conceito de emoção, a relação entre os alunos e as emoções, a abordagem histórica acerca da emoção e cognição e a comunicação nesta relação intrinsecamente coletiva, com suas convergências e divergências teóricas, para posteriormente empregar as suposições e hipóteses.

Os conhecimentos teóricos que abordam o mesmo objeto de estudo desenvolvido anteriormente contribuem na construção das pesquisas posteriores. Contudo, a teoria propriamente dita será apenas um conjunto de proposições abstratas se for inconsistente a realidade pesquisa.

A importância da conceitualização e embasamento teórico inicial consiste em auxiliar o esclarecimento sobre o objeto (de) investigado, a levantar as questões e respondê-las com maior propriedade. Auxiliam também:

A análise dos dados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade que deve se beneficiar dos achados empíricos, sob pena de anulação da originalidade propiciada pela pergunta inicial. (MINAYO, 2007, p. 18).

Desta forma, os conhecimentos teóricos fundamentam a elaboração da pesquisa e auxiliam nas suas interpretações. Uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal a realidade observada. (MINAYO, 2007, pág. 19).

No entanto, a investigação não deve ser estruturada apenas pelo critério teórico, a experiência o auxilia na pesquisa. Este deve ser ampliado pela prática experimentada.

O bom pesquisador (...) elabora sua proposta de pesquisa, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa". (MINAYO, 2007, Pág. 19)

As teorias e as hipóteses devem, portanto, serem confrontadas com a realidade empírica. Segundo Minayo (2007), o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê. Sobre a importância deste equilíbrio, Malinowski (1984 apud MINAYO, 2007, p. 62), diz que se houver uma discrepância entre sua teoria e a realidade concreta, ele deve privilegiar perguntas para o nível empírico, relativizando sua hipóteses e pressupostos.

empírico, relativizando sua hipóteses e pressupostos.

Após a apresentação e conceitualização, a emoção é embasada a partir da bibliografia de três principais autores: Denise de Camargo, Paulo Freire e Rubem Alves. Segundo Malinowski (1984 apud MINAYO, 2007, p. 20), todo bom pesquisador prepara antes e muito bem seus instrumentos teóricos para compreender e interpretar a realidade.

A escolha das teorias, por sua vez, representam o conjunto de princípios, definições, conceitos e categorias que articulados entre si formam um sistema explicativo coerente Severino (2002 apud MINAYO, 2007, p. 44). As teorias selecionadas são a base de sustentação e rigor, orientando as formas de análise do objeto. Envolve escolhas e mesmo concordância ideológica do pesquisador com as explicações contidas no quadro teórico apresentado.

## 5.2 Inferências

“Pesquisar é ir além de constatações, levantamentos de dados, exposição de fatos, constituindo-se como articulação entre o lógico-real e teórico-empírico”.  
(PRADO et al.)

Cada sociedade humana existe e se constrói em determinado espaço e se organiza de modo particular das demais. Geertz (1989 apud MINAYO, 2007, p. 97) com base em Max Weber, afirmou que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. De modo geral, segundo Geertz (1989 apud MINAYO, 2007, p. 97), os seres humanos tentam significar suas ações, suas construções, essas teias ou estruturas de significados, através da análise sobre seu entorno socialmente estabelecidas.

Contudo, os grupos socialmente estabelecidos, também possuem traços comuns aos demais devido ao fluxo de comunicação inevitável entre os grupos sociais.

Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que será dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2007, p.12)

A visão de mundo do pesquisador, ou seja, seus aspectos morais, valorativos e estéticos, influenciam todo o processo de procura e descoberta do conhecimento, ou seja, a relação entre o interesse e o conhecimento adquirido deve ser compreendida como critério de realização da busca.

Este estudo trata através de pesquisa qualitativa a reconstrução mnemônica dos processos aquisição do conhecimento vivenciados na escola e a descrição das relações, os símbolos e os significados da realidade social existente nestas experiências, pois o ser humano se distingue “não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. (MINAYO, 2007, p. 21)

A perspectiva qualitativa orienta-se pela interpretação da realidade, considerando o homem como um sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que constrói, portanto, verdades relativas. (PRADO, G. T.; CUNHA, R.B. 2007, p. 21)

A análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não possuem a finalidade de narrar opiniões ou descrever pessoas. Seu foco é, principalmente a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar, interpretando os dados sob a “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: palavras, ações, conjunto de inter-relações, grupo, instituições (...)”. (GOMES e tal, 2005, p.202, apud MINAYO, 2007, p. 97).

A pesquisa qualitativa, portanto, abrange questões muito particulares, empreende significados, conceito central deste tipo de investigação, crenças, valores e atitudes presentes na dimensão humana, no mundo das relações, das representações e da intencionalidade. Questões que, apesar de subjetivas, fundamentam a vida social e devem ser expostas e interpretadas a fim de que a realidade humana vivida socialmente seja compreendida. Nesta perspectiva, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e seus objetos de interesse são inseparáveis, todos perpassam pela subjetividade humana. “Como investigadores, trabalhamos com pessoas, logo, com relações e com afeto”.(MINAYO, 2004, p. 74)

A pesquisa qualitativa contempla o entendimento sobre o ser humano e suas realizações e, por esta razão o método utilizado não deve ser neutro, garantindo a máxima

aproximação com o objeto pesquisado. "O ato de compreender caminha na direção de interpretar e estabelecer relações para chegar a conclusões". (MINAYO, 2004, p. 99)

Os motivos que induziram a escolha e elaboração desta pesquisa são de ordem pessoal e demonstram a relevância desta opção diante da minha trajetória: Analisar e compreender a relação pedagógica entre professor e aluno permeada ou não pelos aspectos emocionais, pela afetividade, presentes na dimensão humana. Ferraço (2002 apud PRADO, G. T.; CUNHA, R.B. 2007, p. 25) afirma que 'todo conhecimento que criamos / inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades / identidades'.

Portanto, a justificativa pessoal na escolha do objeto de estudo situa-se em minha trajetória particular, através de pesquisa auto-investigativa sobre meu histórico educacional, tanto discente quanto docente.

A pesquisa auto-investigativa mobiliza o interesse e desejo de conhecer, de dialogar tanto com o 'senso comum' como com as teorias, torna pública a reflexão pessoal de forma que permita a releitura, reflexão, socialização e discussão dos conhecimentos e saberes produzidos pelo sujeito.

Chamamos de atitude investigativa a mobilização dos sentidos para a interrogação: os olhos querem ver, os ouvidos propõe-se a escutar, o tato reclama o contato e o sabor / cheiro do que não se (re) conhece solicita a compreensão.  
(PRADO, G. T.; CUNHA, R.B. 2007, p. 16)

Schutz (1973 apud MINAYO, 2007, p. 73) como procedimento à prática da pesquisa qualitativa investigativa, colocar-se na posição do objeto de estudo, quando este for também sujeito, seu cotidiano, sus experiências, desvendando suas lógicas numa perspectiva dinâmica e participativa.

A pesquisa auto-investigativa é definida por Marcondes (2004 apud PRADO, G. T.; CUNHA, R.B. 2007, p) como um estudo feito pelo próprio indivíduo a partir da reflexão sistemática sobre sua própria experiência e tem como base o conhecimento prático. Nesta proposta, o pesquisador articula a sua inquietação pessoal e os seus questionamentos com as questões teóricas.

A auto-investigação envolve reflexão sobre a prática, mas precisa evidenciar a construção de argumentos e reflexões relevantes à pesquisa. Trata-se de um procedimento metodológico que contempla aspectos pessoais e subjetivos do pesquisador, mas que não é



exatamente uma autobiografia. Permite ao pesquisador reconhecer as raízes duas indagações acerca do tema estudado, através do estranhamento do que lhe parecer familiar.

Este trabalho foi composto essencialmente por três etapas principais: Fase Exploratória em que o Projeto de Pesquisa foi elaborado. Nesta etapa, o tema foi definido e parcialmente delimitado e algumas hipóteses e pressupostos teóricos formulados. A escolha do tema indicou a área de interesse a ser investigada, o assunto que entusiasmou a elaboração da pesquisa. As formulações das hipóteses serviram como afirmações provisórias a respeito do tema escolhido, estabelecendo posteriormente um diálogo entre a percepção criativa sobre as inferências empíricas vivenciadas no contexto escolar e as teorias já existentes de outros autores sobre a realidade escolar, confrontando as teorias e hipóteses com esta trajetória empírica. Assim para que possamos fazer inferência, é importante partirmos de premissas já aceitas a partir de outros estudos acerca do assunto que estamos analisando, buscar sentidos mais amplos, dialogando conceitos pessoais ao referencial teórico.

Após a preparação do cronograma, foi iniciada a Fase Empírica, que consiste na construção das relações entre as teorias demarcadas na primeira etapa com a prática empírica. Esta fase foi realizada a partir de referenciais teóricos, por não se tratar de um processo neutro. Isto é, por revelar as preocupações pessoais acerca do objeto de estudo escolhido.

O terceiro momento, Análise e tratamento do material, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto. Através deste procedimento procura-se atribuir um grau de significação mais amplo aos conteúdos analisados. Para a interpretação é necessário, além das inferências, uma sólida fundamentação teórica acerca do que se analisa. A articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos, orientam a interpretação, uma vez que conjugados, auxiliam a análise acerca dos sentidos da vida social.

Por fim, Minayo conclui a elucidação sobre a caracterização da pesquisa qualitativa:

As pesquisas qualitativas "(...) não se preocupam em quantificar e em explicar, e sim em compreender (...) relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir destes fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. (...) atuam com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade". (2007, p. 24)

A pesquisa, portanto, foi iniciada através de uma indagação pessoal e vincula

pensamento e ação construídos por meio de leituras, reflexões e experiências particulares sobre a prática docente. “Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática”. (MINAYO, 2007, p. 16)

As questões investigadas se relacionam com os interesses do pesquisador, são conseqüências das observações e experiências vivenciadas. De modo geral, as indagações se vinculam a conhecimentos anteriores que demandam a elaboração de novos referenciais a serem pesquisados.

Por fim, a escolha da metodologia qualitativa é uma tentativa de avançarmos mais profundamente na interpretação dos sentidos, na direção da dimensão humana presente em todas as pessoas. A opção de caminhar além dos conteúdos explícitos perpassa a finalidade de obter uma explicação mais abrangente sobre o tema: Emoção na relação professor-aluno, no que tange o aspecto cognitivo.

Este estudo estabeleceu confrontos ideológicos entre a dimensão subjetiva e a objetividade que se pretende racional, falas e ações, cognição e sentimento, dentre outros aspectos do processo educativo.

Fundamentada sob uma base teórica conceitual, articulei a teoria estudada e prática apreendida, a fim de tecer neste trabalho a compreensão acerca dos elementos envolvidos no tema, bem como o tema em si, proporcionando uma legítima e contextualizada reflexão crítica sobre as práticas analisadas.

## CAPÍTULO 6: PROPOSTAS

### 6.1 Arte e criatividade no currículo escolar

*'A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, da vida cotidiana e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva'. (MINAYO)*

As propostas pedagógicas que negam a subjetividade da dimensão emocional dos alunos devem ser reformuladas a fim de que seja construída uma prática coerente de ensino que contemple e transforme o processo de ensino e aprendizagem em um espaço de convívio, de troca de experiências entre seus participantes, utilizando fundamentalmente a emoção como recurso mobilizador para as atividades pertinentes ao desenvolvimento integral do ser humano.

O novo paradigma escolar deve conceber a aprendizagem como uma atividade criativa, que pressupõe a coexistência da dimensão cognitiva e da dimensão emocional. Através de um currículo que contemple atividades criativas, a inventividade e suas expressões, as oportunidades de descobrimento e organização das emoções são ampliadas e os bloqueios cognitivos diminuídos ou abolidos. A educação deve ser reformulada através da inclusão de conteúdos artísticos, que tornariam a escola um universo mais lúdico e atraente, ao mesmo tempo em que garantiria ao aluno a oportunidade de escolher com os quais se identifica.

A psiquiatra Nise da Silveira (apud CAMARGO 2004, 185) mostrou que por meio da expressão artística as emoções devem ser evocadas para o tratamento cognitivo das questões subjetivas do ser humano. Contudo, para que a finalidade do processo seja alcançada é preciso compreensão sobre a atividade criadora, sobre o aspecto sensível envolvido no processo educacional. Segundo afirma Vygotsky:

Todo sentimento, toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com elas, como se a emoção pudesse eleger impressões, idéias, imagens congruentes com o estado de ânimo que nos dominasse naquele instante (...) Os psicólogos advertem para o fato de que todo sentimento possui,

além das manifestações externas, corpóreas, uma expressão interna manifestada na seleção de pensamentos, imagens e impressões (...) As imagens da fantasia prestam também linguagem interior a nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que responda a nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior destas próprias imagens. (1972 apud CAMARGO, 2004, p. 167)

O escritor italiano Rodari (apud MOREIRA, 2008, p. 27) aponta que para mudar a sociedade são necessários sujeitos criativos, que saibam usar a imaginação, portanto, é preciso que a criatividade de todos seja desenvolvida, professores e alunos, para mudar o mundo.

A função criativa da imaginação, condição necessária da vida cotidiana, pertence à todos. Fantasiar, imaginar e finalmente criar exige a possibilidade de observar, de experimentar, exige dedicação e, sobretudo, incentivo. A afetividade passa, então, a ser um estímulo que gerará a motivação para aprender.

As manifestações artísticas e culturais são formas de compreender e representar o mundo ao nosso redor. Isto significa que essas atividades artísticas trazem consigo certo caráter de diversão e descompromisso, porém sua utilização nos processos educativos faz sentido apenas se o objetivo principal da atividade for explorar e compartilhar a linguagem com os demais, exercitar a criatividade e o potencial comunicativo dos alunos. Além da preocupação pedagógica de não deixar as atividades parecerem mera diversão descompromissada com a aprendizagem, cabe ao educador também ajustar o nível de desafio à cada peculiaridade.

Vygotsky (apud MOREIRA, 2008, p. 27) diz que a atividade criadora é mediada pelo entorno histórico, social e cultural. Para ele, o indivíduo é capaz de criar a partir dos e nos encontros que estabelece com os outros sujeitos, encontros mediados pelas possibilidades e limites das relações sociais em cada momento histórico.

A criatividade pode ser entendida como pensamento divergente, conforme pontua Rodari: "É criativa uma mente que trabalha, que faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias. (apud MOREIRA, 2008, p. 27)".

O espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade é aquele que possibilita o encontro das diferenças. Todavia, a escola tal como está concebida hoje muitas vezes não consegue investir no processo criativo de seus alunos. Ao contrário do modelo escolar em que a diversidade não é discutida ainda é maioria.

Nas salas de aula há o que sabe desenhar e <sup>quem sabe</sup> o que não sabe, o que sabe matemática e o <sup>quem sabe</sup>

que não sabe, o esperto, o bobo, o inteligente, enfim, rótulos que estigmatizam os alunos e reproduzem um padrão social, gerando a expectativa por condutas iguais, de alunos tão diferentes.

Sem criatividade não é possível conceber a amplitude do pensamento humano. Entenda criatividade, neste contexto, a cerca da educação e da cultura, que despertam nos alunos sua auto-estima e faz destes seres mais criativos e capazes.

Uma atividade artística pode despertar o interesse cognitivo do aluno e tornar viável a concretização dos conteúdos ensinados, além de serem favoráveis a auto estima, que o auxiliará a progredir nos estudos. Entretanto, muitas vezes, o aluno perde o interesse porque o professor e o currículo falham em tornar os conteúdos interessantes.

A experiência escolar, com exceções, acaba contribuindo muitas vezes para matar o desejo que há nos estudantes de se expressarem de formas particulares. Eventualmente, o professor deve socializar os desejos, somar esforços para a criação coletiva de forma com que cada aluno, ao seu jeito, constitua o grupo.

A aprendizagem se estabelece essencialmente em contato com o outro. Nas tentativas e erros, partindo de algum padrão, modelo que as próprias criações são elaboradas.

Nas escolas de formação de professores não há um preparo para o entendimento sobre o processo do pensamento. A tendência desta deficiência é o sufocamento dos desejos do aluno, suas possibilidades criativas.

Muitas vezes este processo é desencadeado por situações cotidianas, como por exemplo, comparações simples de um aluno com o outro. O aluno, quando comparado com outro, começa a fazer uma autocensura e, não poder ter uma idéia diferente o afasta da dimensão afetiva.

A dimensão afetiva no processo de criação se apresenta como potencial criador, disponibilidade interior naquilo que se faz, surpresa diante às renovações cotidianas.

Na escola, o afeto, no sentido <sup>de aquilo</sup> de afetar o outro, é predominante para <sup>\*</sup> o sucesso dos alunos. No entanto, nem tudo que é aprendido ou vivido na escola, é capaz de formar sujeitos íntegros. Tudo pode ser vivido ou aprendido sem deixar traços, sem afetar os alunos. Uma experiência torna-se inesquecível por seu caráter afetivo, pois se trata de um encontro entre a intenção do professor e da afetividade do aluno. Por ter este caráter de encontro e construção, os resultados da experiência educativa são imprevisíveis.

\* aquilo que afeta o aluno  $\bar{n}$   
é condição para o sucesso! 69  
o afeto pode ser negativo. Por ex: o medo

No entanto, na sociedade ocidental, a ciência é considerada a forma hegemônica de apreensão da realidade, a única promotora de conhecimento.

A hegemonia da ciência em detrimento das artes como ferramenta de ensino possui duas explicações principais: A primeira está na possibilidade de responder a questões técnicas e métodos impostos pelo desenvolvimento industrial. A segunda está na praticidade em estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos e considerações para a compreensão do mundo. Neste contexto, a definição de educação se confunde ao conceito de ensino.

Educação é um conceito muito mais amplo que o ensino meramente instrutivo, possui particularidades, consiste em exercer uma determinada ação sobre a psicologia do educando, inspirando nele qualidades desejadas pelo educador. Difunde no educando concepções de mundo, normas de convivência humana, características de caráter e moral, hábitos e costumes. (KALININ, M. I. 02/10/1940).

A aprendizagem indica que alguém veio saber algo que não sabia. Uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu transformou alguém. Essa é uma característica da educação: uma aprendizagem se efetiva na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende.

Apesar da dominância da ciência, algumas escolas ainda são marcadas por conflitos e contradições na escolha do enfoque pedagógico: ciência e tecnologia, arte e criatividade, ou a junção sistemática de ambos. Há aquelas que buscam a uniformidade na utilização desses conceitos e os que reivindicam a total diferença e especificidade de cada um deles. A questão é equilibrar o espaço e tempo de duração ocupado pelas disciplinas clássicas como biologia e matemática, com as ligadas à arte e criatividade.

A educação constitui uma das tarefas mais difíceis. Os melhores pedagogos a consideram tanto uma ciência como uma arte. (KALININ, M. I. 02/10/1940)

Contudo, apesar das divergências e peculiaridades na aplicação de cada um dos conceitos, importante enfatizar que o processo educativo não deve ser reduzido a uma forma

determinada de aprendizagem. A prática educativa possui diversas potenciais maneiras de realização do conhecimento.

## 6.2 Formação e sensibilização docente

*De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação, inicial e continuada, faz tanta diferença, para o bem e para o mal.*  
(Fernando Haddad)

### 6.2.1 Panorama sobre a formação docente

É consenso nas discussões acerca do cotidiano escolar, que o professor é um componente de grande influência no desempenho dos alunos. Sua formação profissional é a temática mais importante no contexto desta pesquisa, pois apenas com a disponibilização de recursos financeiros às instituições educacionais, boa gestão pedagógica e avaliações periódicas do desempenho dos alunos não se efetiva um panorama ideal de educação, se aliado a estes elementos não estiver uma sólida formação profissional e o estímulo contínuo à formação continuada de qualidade.

Através da boa formação docente e, por conseguinte de professores de qualidade, se inicia a construção de uma prática educativa comprometida com as questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. “O conhecimento do docente e sua atuação em sala de aula são decisivos para o desempenho da turma”. (MARTINS, et al 2008, p. 59)

Portanto, quanto melhor for sua formação inicial e maior a oferta de formação continuada de qualidade, mais efetivo será o resultado do seu trabalho e melhor será o desenvolvimento de seus alunos. Por esta razão, a aprendizagem discente e a análise constante e sistemática da evolução dos educadores é aspecto fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Existem iniciativas alternativas para avaliar a prática docente, sobretudo de docentes

iniciantes, os quais participam de um programa de treinamento em que são acompanhados por professores que monitoram seu exercício em sala de aula.

? Iniciativa em que o objetivo não se restringe a avaliar a atuação dos professores, mas auxiliar no desenvolvimento de seu potencial pedagógico. É imperativa a elaboração de métodos avaliativos da prática docente, se a aprendizagem dos alunos é avaliada, devemos dar início também à avaliação sobre a capacidade do professor de ensina.

De acordo com pesquisas atuais sobre a formação docente, a capacitação inicial bem como as formações continuadas possuem níveis de ensino insatisfatórios.

As experiências de formação continuada, que em tese possuem a função de proporcionar atualização ao professor, além de reflexão sobre sua prática, muitas vezes são tentativas de preencher as lacunas deixadas pela má formação inicial. Muitos projetos de extensão abordam temas que já deveriam ter sido assimilados anteriormente na primeira formação, onde aprenderiam os conhecimentos didáticos iniciais e, na formação continuada, se aprofundassem neste estudo. Segundo Grossi (2008, p.8), os cursos de Pedagogia não preparam os futuros educadores para a realidade escolar.

Como se sentir satisfeito realizando uma atividade que não produz os efeitos esperados? É obrigação do docente avaliar a sua prática com base no aluno. Achar que ensina e o outro não aprender faz com que professores e estudantes tomem rumos distintos e o resultado continue ruim. (TREVISAN, 2008, p. 38)

?

Atualmente, os cursos de Pedagogia e formação docente de modo geral não estão coerentes às práticas de ensino desempenhadas nas salas de aula que envolve afetividade, subentendida como menos relevantes.

Não há compatibilidade entre os programas de formação inicial, as diretrizes das licenciaturas e a realidade do cotidiano escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 definiram um currículo fragmentado e descontextualizado, portanto, é fundamental que os cursos de formação docente sejam revistos a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem do professor.

A educação evolui e a complexidade das relações, os paradigmas entre emoção e aprendizagem vão sendo questionados. A escola, todavia, precisa se apropriar das novas concepções, pois, por seu caráter conservador tem dificuldades evidentes de acompanhar essa



evolução.

Entre alunos e professores estão presentes as mesmas relações de uma sociedade que estimula o individualismo e vê a solidariedade como se fosse favor e a tolerância como covardia.

Os preconceitos são reforçados e revelados por constrangimentos e intolerâncias em situações que demandariam compreensão e solidariedade. Por esta razão, as atitudes de alguns professores ao desrespeitar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, por exemplo, são questionadas e criticadas.

Desta forma, a formação dos professores pode ser um diferencial para lidar com a diversidade, desde que este processo de formação não seja apenas de conhecimentos, mas de acesso à novas práticas culturais. Relativizar as questões culturais, ter uma visão menos preconceituosa e compreender a cultura do aluno de maneira menos estigmatizada são exemplos de trabalhar a diversidade.

Para tanto, a formação continuada auxilia os educadores a analisar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno e intervir nas questões relevantes ao processo educativo.

Uma formação pedagógica mais clara e que trate da questão da diversidade na sala de aula é a proposta para uma formação docente verdadeira.

*como seria?*

### 6.2.2 Propostas à formação docente

Algumas metas devem ser consideradas a respeito da melhora, sobretudo o que se refere ao currículo do curso de Pedagogia e cursos de formação de modo geral, que possuem o objetivo de formar profissionais diversos como professores de diferentes segmentos, além de coordenadores pedagógicos, gestores, supervisores de ensino e pesquisadores.

*contenham*  
incluam os aspectos subjetivos dos alunos, suas emoções e sua relação com a aprendizagem, e organizar os programas de formação continuada a fim de atender integralmente as necessidades dos professores no que tange sua ligação afetiva e profissional com os alunos. Uma boa base teórica sobre humanidades é fundamental, deste modo, a capacitação deve auxiliar no embasamento teórico do professor a fim de que este reflita sobre o cotidiano escolar e suas

peculiaridades. No entanto, poucas vezes este é orientado em sua formação sobre como relacionar teoria e prática, questões de aprendizagem influenciadas pela subjetividade presente na realidade da sala de aula.

É necessária a ampliação na oferta de programas contínuos de formação, de longa duração. Sem critérios para a implementação, estes programas são oferecidos com curta duração, através de palestras e seminários que não possibilitam o acompanhamento e evolução da prática educativa do professor, "(...) é um trabalho contínuo. Intervenções pontuais não devem ser chamadas assim". (GÉLIO, 2008, p. 54)

Outro aspecto importante sobre a formação do professor é o reconhecimento da sua formação e competência profissional e conseqüente retribuição pelo seu trabalho. "A valorização da profissão docente é a chave para garantir a qualidade de ensino". (MARTINS et al., 2008, p. 58), É importante o envolvimento afetivo do aluno, mas o professor não pode envolvê-lo se tiver uma visão negativa da profissão.

O grande valor social do professor deve ser assinalado no impacto que a melhora da qualidade de ensino exerce sobre os alunos. Para tanto, é preciso oferecer e valorizar a carreira, proporcionar um incentivo salarial ou ao menos estabelecer um piso, criar espaço para que o professor tenha seu trabalho reconhecido, investir em cursos superiores de formação inicial e incentivar a continuidade e especialização destes estudos. "Só assim os professores poderão vislumbrar seu futuro e fazer disso um elemento motivador de sua prática". (HADDAD, 2008, p. 36)

✗ O curso de Pedagogia eficiente deve valorizar a apropriação de didáticas específicas através de pesquisas sobre a prática docente instrumentalizando o futuro professor à prática educativa. Inculcar a importância da sua prática, o compromisso com a aprendizagem dos seus alunos e a inquietação permanente com a qualidade de seu trabalho. Além disso, explicitar a importância da reflexão diária, de escutar e considerar a opinião de seus alunos, propor o compartilhamento de suas experiências e aprendizagens e, articular as necessidades individuais as do grupo. Estes são exemplos de como aplicar, associado a uma didática eficaz, os diversos conhecimentos do aspecto humano, cognitivo e afetivo, para alcançar a aprendizagem.

Deve também promover estágios supervisionados ao longo do curso que possibilitem a reflexão sobre a prática docente; ensinar a planejar as aulas, avaliar e registrar os resultados obtidos. E por fim, contemplar os segmentos de ensino através de informações sobre o ambiente

✗ O curso de Pedagogia não  
faz apenas planejamentos

educacional, organizando espaço e tempo, determinando os conteúdos a fim de escolher a maneira ideal de atuar com cada aluno.

Ainda é importante compreender que a oferta de informações é apenas o passo inicial por um caminho que não podemos fazer pela criança, assim como controlarmos o tempo que cada uma delas irá usar para percorrê-lo. (GOLVEIA, 2008, p.106)

Enquanto a qualidade da graduação não apresenta melhoras, os programas de extensão e o trabalho pedagógico em cada escola deveriam se articular visando melhores resultados, através de uma estrutura de apoio ao educador, disponibilizando psicólogos, psicopedagogos e consultores de modo geral para auxiliá-lo nas deficiências deixadas pela formação inicial.

Investir na formação docente é a <sup>garantia</sup> de <sup>que um</sup> resultado desejado no desenvolvimento educacional dos alunos será alcançado.

A formação docente legítima e compromissada com uma prática educativa íntegra destaca a importância do professor como um dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e demonstra que o bom desempenho na aprendizagem depende da íntima relação entre cognição e emoção.

Por fim, a formação inicial ou continuada do professor deve incluí-lo em uma rede complexa e articulada de valores, concepções e posicionamentos filosóficos, políticos, culturais, epistemológicos e sociais sobre as práticas pedagógicas, estabelecendo relações entre conhecimentos e teorias educacionais, ensino e aprendizagem dialógicos, a democracia na escola e sua função social. <sup>Esses</sup> Aspectos ~~que~~ buscam apreender a prática educativa docente em sua globalidade de forma ética e crítica.

### 6.2.3 Panorama sobre a sensibilização docente

Incompatível a uma intenção ideal de formação, alguns professores são capazes de abater os potenciais criativos de seus alunos, tornando-os assustados, alheios ou ausentes. Muitas vezes esses alunos simplesmente tentam partilhar ou expressar suas emoções através de comportamentos desregulados ou por meio de condutas desinteressadas, já que não é percebida a importância e o significado da sua fala e poucos se preocupam em escutá-los.

Um trabalho educativo extremamente comprometido com a aprendizagem das crianças (...) trata da delicada relação entre ensino e descoberta. (...) não há construção de conhecimento desligada de afetos, interesses e sentimentos. (GOLVEIA, 2008, p.106)

A dimensão afetiva não é discutida na formação profissional do docente, é apenas tangenciada com o disfarce de indisciplina. Saberes que tratam da interação entre professor e aluno, aluno e objeto de estudo, ou seja, as relações de ensino e aprendizagem permeadas pela emoção estão ausentes no currículo dos cursos de formação docente de modo geral, bem como estudos específicos sobre os métodos de ensinar alunos com maior dificuldade de compreensão devido a razões socialmente estabelecidas.

Atitudes e sentimentos de revolta ou desinteresse de alguns alunos na vida escolar podem ser explicados como resistência em aprender, diante da resistência e desinteresse de alguns professores em ensinar. Lacan revela que:

Difícilmente o professor procura trabalhar com novas possibilidades de gozo dos alunos. Por isso, não é de estranhar que um dos sintomas da cultura atual seja o fracasso escolar provocado pelo desinteresse. (LENY, apud LACAN, 2008, p. 28)

A sensibilização do educador permitiria a transformação do seu olhar em direção a seus alunos, vendo-os cada um como sujeito particular em franco processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal, observador e inteligente. Tratá-lo como um mero elemento constituinte

do coletivo escolar é negar a subjetividade existente neste contexto, a emoção atrelada ou negada aos processos cognitivos deste e, portanto sua especificidade no mundo.

O trabalho da escola é coletivo, portanto, a negociação entre professor e aluno dos procedimentos e argumentos que fazem parte deste trabalho também devem ser. O resultado do compartilhamento perpassa o aumento de interesse dos alunos, torna as relações entre professor e alunos mais respeitosa e afetiva.

O envolvimento com a produção do conhecimento contribui para que expressem suas idéias com maior clareza e fundamentação. (MONTENEGRO, 2008, p. 38)

Valorizar o papel da emoção na escola e ao mesmo tempo manter o domínio sobre as demais competências necessárias ao processo educativo é garantir que o bom desempenho na aprendizagem depende da íntima relação entre cognição e emoção.

A escola é um espaço de diversidade privilegiado para aprender a resolver conflitos e saborear a graça do convívio com a diferença. (MENEZES, 2008, p. 114)

#### 6.2.4 Propostas à sensibilização docente

A proposta referente à Formação e Reflexão do Educador é a construção de uma Pedagogia focada no coletivo, que possua o grupo como referencial, permeada, sobretudo, pela dimensão emocional. Uma Pedagogia em que o professor seja sensível à expressão emocional dos alunos, que às vezes sofrem, que estão ausentes e que revoltam com as contrariedades toleradas.

Incluir nesse diagnóstico questões que consideram o contexto cultural dos estudantes corresponde as teorias construtivistas, em que sempre que uma atividade social for realizada, deve-se baseá-la no conhecimento prévio dos estudantes e suas expectativas.

Sensibilizado, o professor é capaz de perceber as emoções e necessidades dos alunos

e, desta forma, compreender suas particularidades e sua leitura do mundo, a qual somente se realiza integralmente quando o aluno nela insere seus sentimentos, quando organiza essa leitura a partir de suas emoções e afetos.

Cabe ao educador ensinar e estimular a reflexão dos seus alunos, estar atento às atitudes em sala de aula, buscar materiais desafiadores e contextualizados, apresentando-os e discutindo-os didaticamente, atendendo a postura curiosa e interessada deles.

A proposta é que, pela reflexão, se abram novos caminhos para a prática docente e se evite a simples reprodução do modo de ensinar distante das emoções. Os professores precisam produzir respostas próprias, e não reproduzir o que já se sabe.

## CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O ser humano quer ser capaz de entender os fenômenos, conhecer o mundo. A forma é que distancia esse desejo da realidade”.  
(Carlos Artexes Simões)

Como espaço fundamental nas relações humanas, entre alunos, pais e professores, a escola é um ambiente onde as emoções são partilhadas em todos os momentos.

A postura do educador, por sua vez, em classificar casos de dificuldade de aprendizagem como problemas clínicos, além de equivocada em um primeiro momento, pode agravar a condição emocional do aluno. O que se creditava ser um distúrbio pode ser na realidade um momento de dificuldade emocional específica no processo de aprendizagem.

A ambição deste estudo foi dar visibilidade aos sentimentos dos alunos, evidenciar sua dimensão emocional, alertando como os alunos com dificuldade de aprendizagem são excluídos da escola quando a dimensão emocional deixa de ser considerada ou negada.

A fala pessoal sobre minhas vivências denuncia como a aprendizagem está envolvida por uma trama tácita de emoções.

A emoção foi destacada como produto cultural, social e histórico, já que a organização e o desenvolvimento das emoções dependem da cultura na qual este se insere. Com não menor relevância ao estudo, sugiro o resgate da emoção e a (re) construção do seu espaço pela e na escola.

Contudo, é importante esclarecer que não foi dada maior ou menor pertinência a uma ou outra dimensão da aprendizagem. A razão ainda é fundamental no processo educativo, mas deve estar contida em uma relação dialética com a dimensão emocional no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, urge integrar emoção e cognição no contexto escolar, a fim de que neste sejam formados indivíduos íntegros objetiva e subjetivamente.

O conhecimento das falas vivenciadas revelou que a dimensão emocional está presente e é inseparável do processo de aprendizagem, uma vez que ocasionaram recordações de diversas situações permeadas por significações afetivas: alegria, tristeza, raiva, ciúme, amor, ressentimento, vergonha, simpatia, antipatia, depreciação, desprezo, inveja. Estes sentimentos

que, de maneira geral, marcam a relação professor-aluno também influenciam a motivação para o aprendizado dos conteúdos nesta relação.

[Nos é] permitido concluir que o vínculo afetivo é necessário para criar uma boa aprendizagem, mas também que uma boa aprendizagem pode propiciar um visível vínculo afetivo.

Portanto, as relações sociais em sala de aula suscitam o aflorar dos sentimentos dos alunos, tornando o processo educativo diretamente relacionado às emoções, sensibilizando e motivando-os para as atividades.

As emoções e as motivações são vividas juntas, são interligadas, visto que uma forte motivação acompanha uma intensa emoção e, quanto mais emotivo for o indivíduo, mais motivado ele se comportará.

Tentei imaginar um mundo sem professores. Percebi que a idéia não tem sentido, o professor faz mais que transmitir conhecimentos: Está envolvido em processos complexos, em aspectos técnicos, éticos e estéticos e, entre outras atribuições contextualiza o conteúdo, conta histórias, enxerga o aluno, compartilha suas experiências e analisa o aprendizado como instrumento para o crescimento humano de seu aluno.

Compreendemos agora que uma sociedade se faz com uma juventude crítica e quem pode construí-la é um profissional insubstituível chamado professor. (SANTOS, V. 2008, p. 112)

Como conclusão, trago comigo a garantia de que, no modelo de escola que nega sumariamente a dimensão emocional do seu aluno, todos envolvidos são prejudicados. É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses.

Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de 'dona' de suas atividades.

Daí a importância de salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos de ação do professor.



Por fim, a sugestão é que se priorize a afetividade em todos os relacionamentos, no espaço pedagógico e fora dele, para que, se relacionando com seus sentimentos e emoções, o professor possa dar um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.
- ALVES, Rubem. **Escola e Sofrimento**. In: *A alegria de ensinar*. 11ª edição. São Paulo: Editora Papyrus, 2003.
- ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos I e II**. In: *Educação dos Sentidos*. 1ª edição. Campinas. SP. Editora Verus, 2005.
- ALVES, Rubem. **O Olhar do Professor**. In: *A escola que sempre sonhei, sem um dia imaginar que pudesse existir*. 7ª Edição. Campinas. SP. Editora Papyrus, 2002.
- ALVES, Rubem. **A Casa-A Escola**. In: *Pensamento vivo de Rubem Alves – Vol. 01*. Curitiba PR. Editora Nossa Cultura, 2006.
- ALVES, Rubem. **A arte de produzir fome: Receita para se Comer Queijo**. São Paulo, 2002, p. 51. Disponível em: Folha de São Paulo On-Line, 29/10/2002.
- ALVES, Rubem. **Pensar**. In: *Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e as suas regras*. 1ª edição. São Paulo.SP. Editora Loyola, 2005.
- ALVES, Rubem. **Não é próprio falar sobre os alunos**. In: *A alegria de ensinar*. 11ª edição. Campinas. SP. Editora Papyrus, 2003.
- ALVES, Rubem. **Sobre transar e ensinar 2**, In: *Ao mestre com carinho*. 1ª Edição. Campinas. SP. Editora Verus, 2004.
- ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Atlas, 2003.
- CAMARGO, de Denise. **As Emoções & a Escola**. 1ª Ed. Curitiba, PR: Ed. Travessa dos Editores, 2004.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- FERRAÇO, C. E. **Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar**. In: OLIVEIRA, I. B. ALVES, N. *Pesquisa no / do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro, DP & A, 2002.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: Saberes necessários à prática educativa.** 30ª Ed. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Madalena. **Aspectos Pedagógicos do Construtivismo Pós – Piagetiano II.** Seminário Internacional de Aprendizagem. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 08/12/92.
- GELIO, C. **Não basta (só) tapar os buracos** - In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.54.out. 2008.
- GOLVEIA, B. **Infantil de verdade** - In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.106.out. 2008.
- GROSSI, G., **O peso da formação.** In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.8.out. 2008.
- KALININ, M. I. – **Trecho de Informe pronunciado na Assembléia do Ativo do Partido da Cidade de Moscou, 02/10/1940.**
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.
- MARCONDES, M. I. **A Prática de Ensino e a Pesquisa sobre o Saber Prático dos Professores.** In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente.** Curitiba: Champagnat, 2004. v I.
- MARTINS, A. R., SANTOMAURO, B., RATIER, R. **Eles podem inspirar a busca por soluções.** In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.58-59. Out. 2008.
- MENEZES, L. C. **O preconceito está em nós.** In: In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.114.out. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 25ª ed. Revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOSQUERA, Juan José Mourino. **Afetividade: A manifestação de sentimentos na educação.** Artigo PUC RS. Porto Alegre, 2006.
- MONTENEGRO, D. **O que dá certo.** In: Revista Educação. São Paulo, Ano 12, nº 137, p.38.set, 2008.
- MOREIRA, N. **Desejar, Experimentar... para criar.** In: Revista Nós da Escola. Rio de

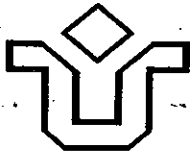
- Janeiro. Ano 6, nº 62 , p. 27-32. 2008.
- MRECH, L. "O analista da linguagem". In: In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.28.out. 2008.
  - OLIVEIRA, Marta Almeida. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. SP. Scipione, 1998.
  - PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. **Percursos de Autoria**. Ed. Alínea. Campinas, SP, 2007.
  - PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e Educação**. 8ª Edição, Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2006.
  - SANTOS, V. **Exercício de imaginação**. In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.112-113. Out. 2008.
  - SASTRE, G. MORENO, M. **Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional**. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.
  - SCHNEIDER, Jamile Beatriz Carneiro; SILVA, Ernani José. **Aspectos Sócio-Afetivos do processo de Ensino e aprendizagem**. In: Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007, p. 83
  - SEBER, Maria da Glória. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. SP: Scipione, 1997.
  - SIROTA, Regiane. **Escola primária no cotidiano**. São Paulo. Artes Médicas. In: Revista Nós da Escola, Ano 05. Nº 60, 2008.
  - TREVISAN, V. L **Dá pra ensinar se ninguém aprende?** In: Revista Nova Escola. São Paulo, Ano XXIII, nº 216, p.38.out. 2008.
  - VYGOTSKY, **Pensamento e Linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## CONTINUAÇÃO

Data	Atividades Desenvolvidas	Assinatura Professor(a)	Assinatura Aluno(a)
05/05	Primeiro contato com a Profa Aliny Sixel (Aula na Orientação)	Aliny Sixel	
21/05	Segundo contato (1ª consulta)	Aliny Sixel	
19/06	Terceiro contato (Orientação no Pré-Projeto)	Aliny Sixel	
25/06	Quarto contato (Orientação)	Aliny Sixel	
11/08	Primeira aula de Monografia II	Aliny Sixel	
14/08	Aula com a Profa Aliny Sixel (Orientação)	Aliny Sixel	
21/08	Idem	Aliny Sixel	
28/08	Idem	Aliny Sixel	
04/09	Idem	Aliny Sixel	
18/09	Idem	Aliny Sixel	

## CONTINUAÇÃO

Data	Atividades Desenvolvidas	Assinatura Professor(a)	Assinatura Aluno(a)
25/09	Idem	Aliny	
02/10	Idem	Aliny	
09/10	Idem	Aliny	
16/10	Envio da 1ª Parte da Monografia à Profa Aliny	Aliny	
23/10	Aula com a Profa Aliny Nixel (Orientação)	Aliny	
30/10	Idem	Aliny	
03/11	Segunda aula de Monografia II	Aliny	
19/11	Envio da 2ª Parte da Monografia à Profa Aliny	Aliny	
24/11	Ultimo encontro com a Profa Aliny Nixel sobre	Aliny	
	a finalização da Monografia.		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH  
 Escola de Educação - EE  
 Departamento de Didática - DID

### MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matricula: Aliane Raposo da Silva / 20042351752

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

"Ensino e Aprendizagem: O papel da afetividade na  
 relação professor - aluno".

ORIENTADOR(A): Aliny Sixel

### FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Sandra Albernaiz

Nota: 9,0 (nove)

Considerações:

Esta monografia nos mostra o quanto questões  
 relativas à subjetividade têm força no processo  
 ensino-aprendizagem. Penso que Aliane mostrou  
 com intensidade este aspecto. Há alguns problemas:  
 1- não ficou clara a diferença entre afeto, emoção e  
 sentimento (distinções típicas e que valeria como tema  
 monográfico); 2- Aliane, nas entrelinhas, fala (ou grita)  
 sobre a urgência e a importância de se considerar os  
 afetos nas práticas pedagógicas; 3- há várias menções  
 àqueles professores que consideram o afeto - fato que  
 acabou menos valorizado, por parte da Aluna uma pro-  
 cupação maior com os aspectos negativos da  
 racionalidade pedagógica contemporânea!

DATA: 19.12.2008

Assinatura: [Assinatura]

**SEGUNDO AVALIADOR**

Professor orientador: Aliny Sixel

Nota: \_\_\_\_\_

Considerações:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**TERCEIRO AVALIADOR**

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota : \_\_\_\_\_

Considerações:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**RESULTADO FINAL**

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH  
 Escola de Educação - EE  
 Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Aliane Raposo da Silva / 20042351152

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

"Entino e Aprendizagem": O papel da afetividade na  
 relação professor - aluno.

ORIENTADOR(A): Aliny Sixel

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Segundo

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor <sup>orientador</sup> ~~convitado~~:

Sandra Albernaz Aliny Sixel

Nota: 10,0

Considerações:

O trabalho de orientação da monografia da aluna Aliane foi muito gratificante. Como recentemente acontece na graduação, Aliane tinha uma questão de pesquisa que despertava, verdadeiramente, investigar. É assim se deu. Seu interesse pelo tema abordado e sua capacidade de ter disciplina, além de sua inteligência e estilo textual foram responsáveis pelo seu sucesso na versão final de seu T.C.C.

DATA: 12 de dezembro de 2008.

Assinatura:

Aliny Sixel

**SEGUNDO AVALIADOR**

Professor orientador: Aliny Sixel

Nota: \_\_\_\_\_

Considerações:

---



---



---



---



---



---



---



---

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**TERCEIRO AVALIADOR**

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota : 9,5

Considerações:

O trabalho atende a maioria das exigências de elaboração de um texto acadêmico.

---



---



---

Data: 23/dez/02

Assinatura: Janaina S.S. Menezes

**RESULTADO FINAL**

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
9,0	Dez	9,5	9,5