



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Aracele Rodrigues Alves

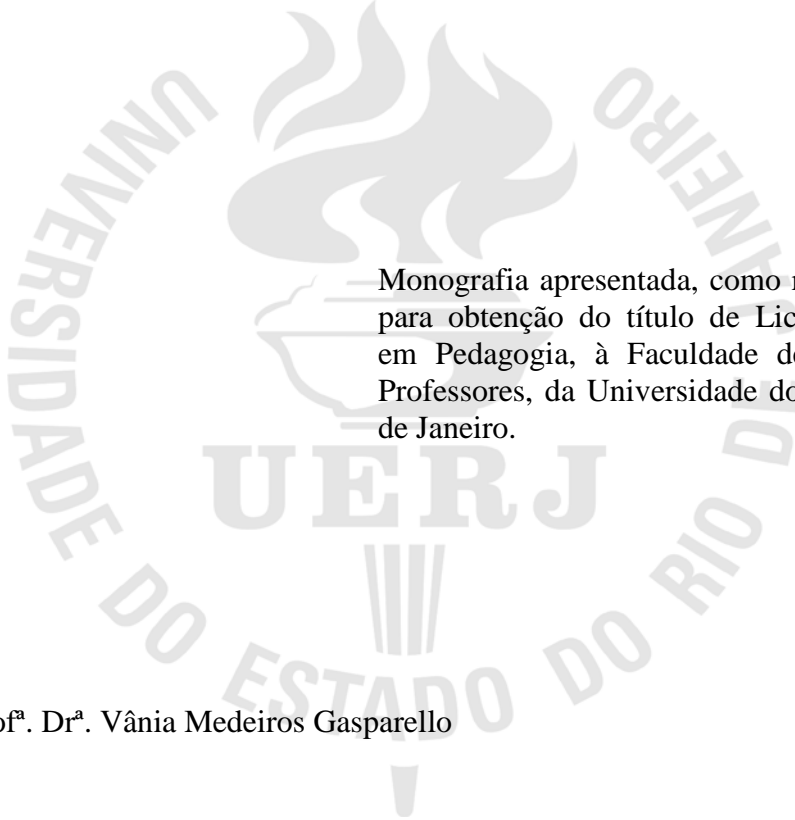
A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem.

São Gonçalo

2014

Aracele Rodrigues Alves

A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem.



Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Medeiros Gasparello

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC-A

A474

Alves, Aracele Rodrigues

A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem / Aracele Rodrigues Alves, 2013.

62 f.

Monografia de conclusão de curso apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Pedagoga, a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Professora Dr^a Vânia Medeiros Gasparello.

1.Psicologia educacional. 2.Psicologia da Aprendizagem. 3.Professor e alunos.

37.015.3

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste projeto final.

Assinatura

Data

Aracele Rodrigues Alves

A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem.

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em de de .

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vânia Medeiros Gasparello (orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Abrantes Fortuna (parecerista)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo

2014

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, por todo o amor, carinho e compreensão durante esses quatro anos de minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por ter me dado saúde e sabedoria a cada dia, pois com a ajuda dele consegui chegar nos meus objetivos e nas minhas vitórias diariamente.

Ao meu esposo Ângelo Ramos, por ter me apoiado em minhas decisões e por muitas das vezes que se sacrificou por mim. Te amo muito.

Aos meus filhos David Rodrigues, Lucas Rodrigues e Edson Júnio Rodrigues, por compreender a ausência da mãe em alguns momentos. Amo vocês.

À minha mãe, Anilda Rodrigues, por sempre me ensinar a fazer as escolhas certas e por todo seu amor comigo.

À Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello, minha orientadora, pela paciência, dedicação e carinho comigo. Pois sem sua ajuda nada sairia do rascunho. Adorei ter trabalhado com você.

A todos os colegas de sala que conheci durante esses quatro anos, pelos momentos que vivemos juntos. Agradeço em particular minhas amigas Alessandra Marinho e Mônica Bastos, pelo apoio e pela cumplicidade que tivemos em vários momentos. Adoro vocês amigas.

Agradeço também a todos meus professores da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), que tive o prazer de conhecer durante minha jornada, pois vocês também contribuíram para minha formação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

ALVES, Aracele Rodrigues. *A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem*. 2014. 62 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Em minhas experiências como aluna, mãe e estagiária, pude observar alguns comportamentos entre professor e alunos que despertaram minha atenção, levando-me a questionar a importância que a afetividade pode desempenhar no processo de ensino e aprendizagem e na vida como um todo. Uma das questões norteadoras deste trabalho foi: será que toda aprendizagem tem afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais? Dessa forma, desenvolvi uma pesquisa qualitativa que investigou essa temática entre os principais teóricos da psicologia da educação, Piaget, Vygotsky e Wallon; nas contribuições da psicologia analítica e na função sentimento no ser humano; nos estudos de Edgar Morin em relação aos saberes necessários para o século XXI no tocante a necessidade da compreensão humana e da intrínseca relação entre afeto e conhecimento; além da reflexão, a partir do pensamento de Paulo Freire, de uma prática pedagógica dialógica e afetiva. Realizei, ainda, uma pesquisa de campo por meio de um questionário escrito, com respostas abertas, para professores e alunos da rede pública, que teve como objetivos compreender as interações afetivas presentes no cotidiano escolar. Tive a intenção de descobrir o que pensavam sobre essa temática e de que forma percebiam como expressavam, ou não, o afeto entre si. As investigações demonstraram que o ser humano deve ser visto como uma totalidade, e, portanto, é imprescindível a consideração do papel da afetividade nas interações sociais e na construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Afetividade. Relação professor-aluno. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

ALVES, Manish Rastogi. *The importance of affectivity in teacher-student relationships and in the teaching-learning process*. 2014. 62 f. Monograph (degree in Pedagogy) – teacher training College, the State University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

In my experiences as a student, mother and an intern, I was able to observe some behaviors between professor and students who awakened my attention, leading me to question the importance the affectivity can play in teaching and learning process and life as a whole. One of the main issues of this work was: does learning has affection, since it occurs from social interactions? That way, I developed a qualitative research that investigated this theme between the main theorists of education psychology, Piaget, Vygotsky and Wallon; on the contributions of analytical psychology and in human feeling function; in studies of Edgar Morin in relation to knowledge needed for the 21st century regarding the need of human understanding and the intrinsic relationship between affection and knowledge; beyond the reflection, from the thinking of Paulo Freire, a dialogical and affective pedagogical practice. I performed a field research by means of a written questionnaire, with open answers, for teachers and students of the public network, which aimed to understand the affective interactions present in everyday life. Had intended to find out what they thought about this issue and how they perceive as expressed or not, the affection among themselves. Investigations have shown that the human being should be seen as a whole, and therefore it is essential to the consideration of the role of affectivity in social interactions and in the construction of knowledge.

Keywords: Affection. Teacher-student relationships. Teaching-learning process.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	DIALOGANDO COM PIAGET, VYGOTSKY E WALLON SOBRE A QUESTÃO DA AFETIVIDADE	13
1.1	Piaget: uma valorização do pensamento?.....	13
1.2	Vygotsky: caminhando para uma visão mais globalizante do ser humano?.....	16
1.3	Wallon: uma teoria psicogenética da pessoa completa que se preocupou com a dimensão afetiva	18
1.4	Piaget, Vygotsky e Wallon: semelhanças e diferenças percebidas.....	22
2	A PSICOLOGIA ANALÍTICA E A IMPORTÂNCIA DA FUNÇÃO SENTIMENTO NA EDUCAÇÃO.....	24
2.1	A função sentimento.....	25
2.2	Os arquétipos no campo educativo	31
3	EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO QUE VALORIZE A COMPREENSÃO HUMANA E A AFETIVIDADE	34
3.1	Morin: Uma perspectiva complexa do conhecimento, do humano e da vida.....	34
3.2	Paulo Freire: em defesa de uma prática educativa dialógica e afetiva.....	38
3.3	Reflexões sobre uma escola democrática e afetiva.....	44
4	PESQUISA DE CAMPO	47
4.1	Questionário realizado com os professores	47
4.2	Questionário realizado com os alunos	51
5	CONCLUSÃO.....	56
6	REFERÊNCIAS.....	59
7	ANEXO A – Questionário feito com o aluno	61
8	ANEXO B – Questionário feito com o professor.....	62

INTRODUÇÃO:

O objetivo deste trabalho consiste numa reflexão acerca do relacionamento afetivo entre professor e alunos, e suas possíveis consequências, em relação ao processo de ensino e aprendizagem. A partir de minhas experiências como ser humano, aluna e, nos últimos anos como professora-aluna estagiária, pude concluir que os “ensinamentos” dos meus professores, durante minha trajetória como aluna, não foram muito significativos no que diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano. Vejo a necessidade de discutir na escola o papel do ser humano que está por trás de qualquer profissão, pois a vida não é apenas produzir e consumir, como muitas vezes meus professores falaram. Somos seres necessariamente sociais, e, portanto, temos também que aprender a nos relacionar uns com os outros, a perceber as necessidades alheias, a dialogar, a respeitar as diferenças, a sermos afetivos.

Contudo, temas como interação, afeto, felicidade, autonomia, amor, religiosidade, ética etc., foram muito pouco abordados durante minha formação escolar. Desse modo, a questão da falta de afetividade, da desordem, da indisciplina e mesmo da violência dentro da escola, na minha compreensão, foram justificadas principalmente pelo Sistema Sociopolítico e Econômico – como se a escola não fizesse parte desse sistema, sendo dele apenas vítima e não espaço ativo e integrado de cidadania, portanto, espaço capaz de reorganizar e demandar novas condutas sociais. As consequências de tais justificativas macro teóricas podem contribuir para que sejamos cada vez mais competitivos e individualistas, com atitudes que colocam os problemas como culpa do outro, não tentando fazer nada para melhorar ou até mesmo nos auto avaliando, parando para observar se nossas atitudes estão produzindo efeitos questionáveis para o outro.

Nesse sentido, decidi investigar o tema da afetividade no ambiente educativo, para compreender melhor a relação entre professor, alunos e o processo ensino-aprendizagem; e na esperança de que haja mudanças significativas no quadro educacional que hoje assistimos.

Destaco, portanto, que essa pesquisa, de cunho qualitativo, teve como metodologia uma revisão de literatura sobre a questão da afetividade na relação ensino-aprendizagem, analisando algumas ideias dos principais psicólogos da educação estudados nos cursos de Pedagogia – Piaget, Vygotsky e Wallon. Também considerei interessante trazer as contribuições da psicologia analítica, criada pelo médico e psicoterapeuta Carl Gustavo Jung, para discutir essa temática, na medida em que é uma teoria que busca perceber o ser humano em sua totalidade, valorizando o sentimento nas relações do humano com a vida. Edgar Morin foi outro autor estudado, pois o mesmo defende uma perspectiva complexa do conhecimento,

do humano e do planeta; que não separa a afetividade do intelecto, principal objeto da nossa investigação. Paulo Freire também foi um educador que teve destaque na nossa pesquisa, porque expressa uma concepção dialógica do conhecimento e defende uma prática pedagógica afetiva e comprometida com uma sociedade democrática em todas as suas relações. Chamei a atenção para os autores supracitados, porém, outros autores também contribuíram para a investigação.

No **primeiro capítulo**, desenvolvo um diálogo com Piaget, Vygotsky e Wallon. Piaget foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados, pois para a abordagem piagetiana, é através da afetividade que podemos impulsionar a inteligência do sujeito, mesmo que este autor não tenha desenvolvido esse tema em seus estudos. Vygotsky, outro teórico, que não aprofundou a questão da afetividade, evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões. Por sua vez, Henri Wallon considera que a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Para ele, a afetividade é fator fundamental no desenvolvimento da pessoa, é por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

No **segundo capítulo**, com base principalmente no livro de Saiani (2003), o qual é adepto da psicologia analítica, refleti sobre a importância da função sentimento na educação, pois essa teoria nos leva a pensar que a partir de uma relação mais afetiva pode-se desenvolver um bom ambiente em sala de aula, propício a aprendizagem do aluno. O estudo dos arquétipos do professor-aluno, também trouxe grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador.

No **terceiro capítulo**, trabalhei de início com Edgar Morin (2000), que destacou a importância de uma educação que priorize a compreensão e a afetividade humana no século XXI. Continuei refletindo com Freire sobre a importância do diálogo e do afeto entre professor e aluno; e, com Rangheti (ano), esbocei algumas considerações finais nessa parte do estudo.

No **quarto capítulo**, abordei a pesquisa de campo realizada com professores e alunos de diferentes segmentos da escola pública, que se baseou em um questionário com respostas abertas, entregue a ambos. Relacionei suas respostas com os estudos feitos ao longo desse trabalho.

Capítulo 1 – DIALOGANDO COM PIAGET, VYGOTSKY E WALLON SOBRE A QUESTÃO DA AFETIVIDADE

Um dos grandes objetivos desta pesquisa é o de compreender a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, neste primeiro capítulo, iremos discutir as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, considerados autores fundamentais para o campo da psicologia da educação, para o entendimento dessa temática.

Chamo a atenção, entretanto, que esses autores desenvolveram uma vasta teoria e que não é nosso propósito neste momento refletir sobre todas as questões que pesquisaram, mas apenas situar àquelas que nos pareceram pertinentes para o nosso estudo.

1.1 Piaget: uma valorização do pensamento?

Inicialmente, ressaltamos que a questão da afetividade não se configura como um tema fundamental na obra do biólogo e filósofo Jean Piaget (1896-1980). De acordo com Salvador et al (1999, p. 87): “A psicologia genética de Piaget surgiu como um instrumento para explicar o problema epistemológico da origem, da possibilidade, dos limites e da validade do conhecimento”. Uma das grandes questões levantadas por Piaget seria: como os indivíduos passam de um conhecimento de menos validade para estados de mais validade? Ou ainda, como os seres humanos adquirem, progressivamente, no decorrer do desenvolvimento individual, as noções e as principais categorias que possibilitam o conhecimento científico, em qualidade de conhecimento e de maior validade (SALVADOR, 1999)?

Como um autor da corrente interacionista, Piaget considerou que o conhecimento é construído pela criança em sua interação com o meio, analisando que todas as crianças se desenvolvem através de estágios, formas de apreensão da realidade que variavam de acordo com a idade, até atingirem o pensamento formal, em que são capazes de pensar sobre o pensar.

Para o autor, o equilíbrio faz parte do desenvolvimento cognitivo: “(...) a inteligência humana representa uma determinada forma de adaptação biológica: por meio da inteligência, o organismo humano alcança um equilíbrio nas suas relações com o meio (...)” (SALVADOR, 1999, p. 87). O critério seguido por ele é a qualidade de troca intelectual entre o indivíduo e o meio; entre o indivíduo e os objetos; entre os indivíduos entre si e, conseqüentemente, o ótimo grau de socialização só acontece quando esta troca atinge o equilíbrio.

Para que o equilíbrio ocorra, são necessários interlocutores que possam cumprir esta regra numa relação social e isso só acontece quando os sujeitos se encontram no mesmo nível de desenvolvimento. Segundo essa teoria, então, podemos pensar que um pedagogo e/ou professor deveria estar atento a esse movimento, principalmente a partir do estágio pré-operatório, de 2 a 7 anos de idade aproximadamente. Isto porque, nessa fase, a partir da aquisição da linguagem oral, para Piaget, inicia-se a socialização efetiva da inteligência. Porém, na fase pré-operatória algumas características ainda limitam a socialização equilibrada.

Em primeiro lugar, falta “a capacidade de aderir a uma escala comum de referência, condição necessária ao verdadeiro diálogo.” (LA TAILLE, 1992a, p. 15) Um exemplo clássico são os jogos de regras, nos quais cada criança tende a seguir as suas. Em segundo lugar, vem à contradição. “Tudo se passa como se faltasse uma regulação essencial ao raciocínio: aquela que obriga o indivíduo a levar em conta o que admitiu ou disse, e a conservar esse valor nas construções ulteriores.” (PIAGET, 1998 apud LA TAILLE, 1992a, p. 15). E, por último, a criança pequena tem dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, o que impede a reciprocidade. À essas três características, Piaget chamou de “pensamento egocêntrico”. Como o próprio nome diz: “centrado no eu”. Nesta fase, por exemplo, as crianças são influenciadas pelas ideias dos adultos, pois um adulto saberia o que é certo ou errado e já possui uma mente pensante, não que uma criança não pense, mas ela não consegue manter aquele objetivo por muito tempo. A partir dessas ideias de Piaget, podemos questionar: será que essa etapa pré-operatória seja o melhor momento para um bom professor poder trabalhar com a criança de forma afetiva e competente, na medida em que exercem uma grande influência sobre os alunos? Ou a afetividade é fundamental em todas as fases da vida humana?

Por exemplo, de acordo com Piaget (1982), embora as crianças de aproximadamente três anos de idade estar ainda em processo rudimentar dos conceitos morais, elas já apresentam sentimentos afetivos formados, preferências e o sentimento de gostar e não gostar. Estas experiências são necessárias para o desenvolvimento de sentimentos morais e para o futuro desenvolvimento afetivos em geral. Assim, o mundo infantil torna-se fortemente influenciado pelas interações com os outros, embora a obra de Piaget não tenha privilegiado essa temática em seus estudos.

Contudo, Piaget (1971) entende que o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Como o desenvolvimento afetivo não é separado do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social está relacionado ao desenvolvimento

cognitivo e afetivo. O conhecimento social é constituído pela criança à medida que ela interage com os adultos e com outras crianças.

Para Piaget (1998, apud SALTINI, 1999), o desenvolvimento afetivo está ligado à realidade psíquica do ser humano e ocorre paralelo ao desenvolvimento moral: a criança vai superando a fase do egocentrismo e começa a perceber a importância das interações com as outras pessoas, desenvolvendo a percepção do eu e do outro como referência.

Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente. (PIAGET, 1983, p. 234)

La Taille (1992b) defende a ideia de que a temática da afetividade em Piaget deve ser analisada no que escreveu sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, pois “a moralidade humana é o palco por excelência onde afetividade e Razão se encontram, via de regra, sob a forma de confronto” (p. 47). Contudo, na visão deste autor: “Há algo de notável na teoria piagetiana: nela, *não assistimos a uma luta entre afetividade e moral*”. (idem, p. 70, grifos do autor). Isto significa dizer que, de acordo com Piaget, a criança pequena apresenta um moral “heterônoma”, na medida em que o respeito pelas regras morais é inspirado pelos *sentimentos* de medo, amor e ou de sagrado, às leis impostas pelos adultos. Entretanto, tais sentimentos tendem a desaparecer quando a criança atinge os 13 anos aproximadamente, desenvolvendo o que chamou de moral “autônoma”, quando é capaz de questionar as regras morais dos adultos, pensando por meio da Razão. Portanto, para Piaget, o que moveria as ações da moral autônoma seria a necessidade de se utilizar a Razão.

No campo moral, por conseguinte, *o afeto dobrar-se-ia aos ditames da Razão*. Ou melhor, evoluiria de certa forma *dirigido* pela Razão, uma vez que Piaget nos mostra um ser autônomo e feliz, e não um indivíduo reprimido. (LA TAILLE, 1992b, p. 72)

Dessa forma, La Taille considera que para Piaget, o afeto, entendido como sinônimo de sentimento convive harmoniosamente com a Razão no desenvolvimento do juízo moral na criança, mesmo que, no seu estágio mais evoluído, a moral autônoma, a Razão esteja em primeiro plano.

A partir dessas reflexões, poderíamos também pensar que em toda a obra piagetiana a Razão apareça de forma predominante no desenvolvimento cognitivo da criança e a afetividade tenha apenas um papel coadjuvante?

1.2 Vygotsky: caminhando para uma visão mais globalizante do ser humano?

Vygotsky (1896-1934), importante cientista russo que também é considerado um autor pertencente à visão interacionista do conhecimento, mesmo não tendo realizado um estudo específico sobre a temática da afetividade, “propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas” (OLIVEIRA, 1992, p. 83).

Oliveira (1992) situa que existem duas perspectivas complementares para se pensar a respeito do lugar do afetivo no ser humano; a perspectiva declaradamente monista, que vai contra qualquer divisão da dimensão humana como, por exemplo: corpo/alma, mente/alma, material/não material; e a outra é a holista ou a abordagem globalizante, esta evidencia o estudo das partes que unem uma totalidade. Explicando de forma mais clara estas duas abordagens, tanto na abordagem monista como na abordagem globalizante, é evidenciada a concepção de um indivíduo como um todo, ou seja, buscam a consciência da pessoa em sua totalidade, não separando o lado cognitivo, que analisa as informações recebidas com a finalidade de responder às diversas situações pelas quais o ser humano passa, do lado afetivo, que representa o lado do sentimento humano capaz de reagir de acordo com os diferentes estímulos recebidos por meio das relações existentes entre dois seres humanos.

Dessa maneira, Vygotsky critica explicitamente a psicologia tradicional, que separa os aspectos intelectuais e afetivos, expressando uma concepção mais monista e holista. A separação do intelecto e do afeto,

(...) enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional (...). A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho

inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade” (VYGOTSKY, 1989, pp. 6-7 apud OLIVEIRA, 1992, p. 76-77).

Na concepção de consciência de Vygotsky, a qual está associada à sua tentativa de construção de uma “nova psicologia”, encontra-se essa relação dinâmica entre intelecto e afeto. A consciência:

Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social. (OLIVEIRA, 1992, p. 79)

É interessante destacar ainda que Vygotsky valorizou muito o papel da interação social na promoção do desenvolvimento psicológico do indivíduo:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado (ferramentas), fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 2001, p.65)

Vygotsky (1994), ao ressaltar a importância das interações sociais, traz a ideia do convívio como aspecto fundamental para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, a criança irá se desenvolver a partir do que a rodeia no seu meio social e, apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também no de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Além disso, as funções psicológicas superiores, tais como a capacidade de solucionar problemas, o uso da memória, a formação de novos conceitos, o desenvolvimento da vontade, por exemplo, que foram os principais objetos de estudo de Vygotsky, são resultados de interações sociais produzidas em um determinado contexto histórico-cultural. Isto significa dizer também que o processo de internalização pelos sujeitos dos conteúdos

atuantes na cultura, corresponde à própria formação da consciência e a questão da mediação simbólica, principalmente por meio da linguagem.

Uma das ideias centrais, e mais difundidas, de Vygotsky, é a ideia de que os processos mentais superiores são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1992, p. 80)

O importante a ser destacado na sua concepção de linguagem, um tema fundamental na obra deste autor, é que a questão do significado e do sentido são fundamentais para a sua compreensão e, na sua visão de sentido, a afetividade está presente. Para Vygotsky, o **significado** da palavra está ligado ao pensamento generalizante e as necessidades do intercâmbio social, pois é compartilhado pelas pessoas que a utilizam. “O **sentido**, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às **vivências afetivas** do indivíduo”. (OLIVEIRA, 1992, p. 81, grifos nossos).

Dessa forma, percebemos que Vygotsky, mesmo não tendo realizado um estudo específico sobre o tema da afetividade, procurou percebê-la como parte inseparável da consciência, das ações, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do sentido que os indivíduos atribuem às palavras nas suas interações sociais ou mesmo nos seus diálogos internos (quando pensam).

1.3 – Wallon: uma teoria psicogenética da pessoa completa que se preocupou com a dimensão afetiva

Outro autor muito importante para a nossa discussão sobre a afetividade em relação com o ensino e a aprendizagem é Henry Wallon (1879-1962), médico, filósofo e psicólogo francês que elaborou uma teoria psicogenética para explicar o processo de desenvolvimento do ser humano de forma integrada.

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do seu conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). (GALVÃO, 1995, p. 32).

Além disso, Wallon percebia o ser humano como geneticamente biológico e social, propondo o estudo da criança contextualizada, nas suas relações com o meio. A filosofia dialética materialista foi um dos fundamentos da sua teoria, que buscava captar o desenvolvimento da criança em suas permanentes tensões e mudanças.

Contudo, o mais importante para a nossa investigação neste momento, é que a teoria walloniana atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. Wallon (1971) afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. Segundo esse autor, as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, ela não tem

(...) meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, **as emoções**, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage (WALLON, 1971, p. 262, grifos nossos).

Baseando-se em fundamentos darwinistas, encontrou argumentos que enfatizam a origem do homem como um ser emocional. Analisando aspectos como o da prole reduzida no ser humano em comparação com outros mamíferos e o prolongado período de dependência entre o bebê e seus pais, destaca a importância da proximidade do outro para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, defende que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

Wallon (1978) entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. As manifestações iniciais do bebê, assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como o meio de sobrevivência típico da espécie humana.

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. (...) Portanto, os primeiros gestos (...) não são gestos que lhe

permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão (WALLON, 1978. p. 201).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação. Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos. É nesse momento que entra o papel do professor, pois se ele for afetivo com o aluno, o mesmo poderá obter bons resultados na escola. Considerando, igualmente, que a qualidade dessas relações sociais influem na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações.

No ponto de vista de Wallon, a construção do sujeito e do objeto com a qual ele construirá seu conhecimento depende da alternância entre afetividade, ou seja, com o modo como o indivíduo vai relacionar o objeto de estudo com o seu cotidiano, discutindo ativamente com o professor, estabelecendo relações mais íntimas com o mesmo; e a inteligência caracterizada pelo processo de cognição do aluno. O conteúdo teórico pode ampliar o conhecimento e a compreensão do professor sobre novas condições de ensino que favoreçam a aprendizagem de alunos, tanto de novos comportamentos, como de teorias e novos valores.

Conforme avançamos sobre o conhecimento da teoria psicogenética, discussões podem ser feitas a respeito do entendimento da mesma a fim de aumentar a produtividade do ensino e da aprendizagem. A perspectiva walloniana constrói uma criança ativa, corpórea, concreta, emocional e inteligente nas suas relações com o meio social. Uma criança cuja qualidade expressiva e plástica dos gestos pode informar sobre o seu estado emocional e o que está aprendendo no meio em que se encontra. Dessa forma, uma escola que apenas valoriza o desenvolvimento intelectual do aluno e/ou que seja conteudista, não estaria de acordo com a teoria de Wallon.

Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a *expressão do eu*. Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se. Na escola, este movimento de exteriorizar-se pode ser propiciado por atividades no campo da arte, campo que favorece a expressão de estados e vivências subjetivas. (GALVÃO, 1995, pp. 99-100)

Wallon nos leva a pensar em uma pedagogia que valorize a autoconstrução do aluno em todas as suas dimensões: corporais, afetivas, intelectuais e sociais. Uma escola na qual a criança não tenha que ficar quietinha na carteira horas seguidas ouvindo o professor, uma pedagogia que inspire o intelecto do aluno, professores que sejam afetivos com as crianças, metodologias de ensino diferenciadas e atraentes. Galvão (1995, p. 100) sintetiza: “Em termos curriculares, essa busca se reflete na integração entre a arte e a ciência”.

Wallon menciona o professor como tendo oportunidade de aprendizado de novos métodos a serem utilizados em sala de aula para solucionar as diversas situações durante o ensino e aprendizagem quando da gestão de sua aula, na medida em que sugere que a teoria ajuda o professor a prever os acontecimentos de sua rotina, as situações problema que pode enfrentar .

Além disso, a teoria walloniana enfatiza a questão do meio na formação do ser humano. O modo como o ser humano reagirá a determinadas situações de afeto ou quaisquer que sejam as situações pela qual passar, dependerá muito do meio. Uma vez que o meio social contribui para a formação da personalidade humana. Neste caso, o fato do aluno vir a despertar o lado afetivo no professor ou, vice e versa, também dependerá do meio em que eles se encontram, ou seja, da escola e das condições para que isso ocorra.

Poderemos observar mudanças nas relações de aprendizagem e de afetividade entre alunos e professores de uma escola para outra. A partir do que Wallon escreveu, entendo que esta interação afetiva cognitiva motora está entrelaçada na interação com o meio, uma vez que o indivíduo reage de certa forma aos estímulos que recebe tanto do ambiente como das outras pessoas nele inseridas.

Ao receber a informação do professor, é demonstrada a interação afetiva pelo modo como o professor transmite o conhecimento, mediando os conceitos e conversando com os alunos na sala de aula. O conjunto cognitivo será responsável por receber as informações que o professor transmite para elaborar uma resposta e entender os conceitos. O vínculo afetivo que um professor cria com o aluno em sala de aula, proporciona o desenvolvimento da autonomia e o sucesso na construção da aprendizagem recíproca, na formação da personalidade dos alunos em adultos seguros e confiantes de si, capazes de pensar de forma

critica o mundo que os cercam. Ou seja, o “Desenvolvimento para Wallon é o processo de emergir de uma completa imersão no mundo social para um estado onde a criança se torna capaz de distinguir seus próprios motivos dos motivos dos outros sociais”. (WALLON, 1946, p. 59 apud VASCONCELLOS e VALSINER, 1995, p.40)

Podemos entender que uma criança também é ativa em um meio social e às vezes pode até fazer com que o meio social que ela convive se adapte a ela, como é o caso de um recém-nascido em uma família, quando tudo gira em torno dele. Então, devemos valorizar a opiniões das crianças, pois elas não são apenas uma caixinha onde colocamos o que queremos dentro dela.

Em sala de aula, analisamos que o professor tem que ser educado e afetivo, mesmo quando o aluno esteja tendo uma atitude inapropriada, porque se o professor reagir com gritos ou expulsão, o aluno detestará cada vez mais o professor, pois no pensamento do aluno, o professor não gosta dele, então ele também não vai gostar do professor. O aluno ainda não tem maturidade de entender que aquele gesto de repreensão tinha como objetivo que ele prestasse atenção na aula. Wallon afirma que toda ação vai ter uma reação.

Mesmo antes de qualquer ação intencional, a emoção é fundamental na construção das relações sociais, pois a dialética da emoção está no contraste entre uma atividade que se direciona para a realidade e o efeito produzido pela emoção. (WALLON, 1954 apud VASCONCELLOS & VALSINER, 1995, p. 44)

A teoria walloniana é muito rica para a reflexão sobre o tema da afetividade no campo educativo. Dessa forma, não esgotaremos o tema nessa monografia, apenas situamos algumas questões que nos foram mais perceptíveis neste momento do estudo.

1.4 – Piaget, Vygotsky e Wallon: semelhanças e diferenças percebidas

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon são muito complexas e exigem uma leitura mais aprofundada. Porém, mesmo que inicialmente, verifiquei que entre essas teorias existem muitas diferenças, mas também algumas semelhanças. Por exemplo, podemos afirmar que esses três importantes autores da Psicologia entendem que a cognição não está desligada da afetividade. Desse modo, não podemos pensar que nas relações entre professor e aluno, o papel da afetividade possa ser desprezado. A afetividade funciona como um fator que

propulsiona a vontade de aprender, como entendem Wallon e Vygotsky, e permite que os alunos aprendam acima de tudo a entender o que foi exposto em sala de aula, garantindo uma aprendizagem de qualidade e não apenas memorização mecânica do conteúdo, tal como é colocado em muitas escolas. Penso então que um pedagogo em formação deva aprofundar seus estudos sobre o tema da afetividade, para se tornar um bom professor e contribuir para a construção do conhecimento do seu futuro aluno.

A partir então do que pesquisei dos grandes teóricos da psicologia da educação, percebi que apesar de cada um desses autores entenderem e valorizarem o papel da afetividade de modo particular, também observei algumas semelhanças entre algumas ideias dessas diferentes teorias.

Quando Piaget menciona a importância de relações interindividuais baseadas na *cooperação*, percebidas como relações constituintes que acontecem a partir de acordos mútuos entre os participantes, uma vez que as regras não estão previamente determinadas; e que, “(...) somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio” (LA TAILLE, 1992b, p. 59), podemos refletir que a cooperação entre o professor e o aluno na teoria piagetiana é importante para que o aluno entenda os conteúdos expostos durante a aula e repete as regras de convivência. Esse ponto nos mostra uma semelhança com a teoria da interação social de Vygotsky, que também atribui importância à comunicação entre o professor e o aluno, pois a mesma contém um componente afetivo, na medida em que o aluno ao dialogar com o professor se sente mais à vontade para expor suas ideias, uma vez que ambos participam e compreendem um ao outro no processo de ensino e aprendizagem.

Outra aproximação que pude observar das ideias de Piaget e Vygotsky, é que na teoria piagetiana, quando um aluno estabelece a relação de cooperação com o professor, discutindo o assunto exposto em sala de aula, o seu interesse cresce, funcionando como um fator motivacional e prendendo o interesse do estudante. E na concepção das “faculdades mentais superiores” de Vygotsky, cuja característica é a atenção do aluno voltada para o que ele esteja fazendo, o seu interesse é voltado para o objeto de estudo.

Na teoria de Piaget, vi certa semelhança com a visão de Wallon sobre o aprendizado do aluno relacionado com o modo como o sujeito se relaciona com o objeto de estudo e com o professor, estabelecendo contato, discutindo sobre seus pontos de vista, questionando e conhecendo melhor o modo de pensar do docente.

Vygotsky e Wallon valorizam muito o meio no qual o aluno está inserido para o processo de ensino e aprendizagem. Em Vygotsky, o meio histórico cultural é fundamental

para o desenvolvimento psíquico e das funções mentais superiores. E a teoria walloniana atribui grande importância ao meio no desenvolvimento infantil, sendo que “o seu conceito de meio inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas”. (GALVÃO, 1995, p. 100)

No que diz respeito à cognição, que estaria diretamente ligada com a afetividade em Wallon, encontrei aproximações com os textos lidos de Vygotsky, embora este último não tenha se preocupado em desenvolver o tema da afetividade.

Talvez possamos pensar que as maiores diferenças entre esses autores interacionistas no que diz respeito ao nosso objeto de estudo – a afetividade na relação ensino/aprendizagem – esteja no próprio foco de investigação de cada um e na valorização dada ao tema. Piaget pode ser percebido como um representante da concepção moderna do conhecimento, no qual, a ação racional do ser humano assume lugar de destaque e a afetividade apareça como coadjuvante. Vygotsky valorizou principalmente o papel da cultura na formação humana, defendendo uma perspectiva mais holista do conhecimento, mas não se preocupando em discutir especificamente o tema da afetividade. Wallon teve como objetivo o estudo do desenvolvimento da pessoa completa, integrando os aspectos corporais, emocionais, intelectuais e sociais. A teoria walloniana buscou trabalhar a concepção e a importância da afetividade para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, talvez os educadores devessem estudar mais a sua teoria, atual e complexa.

Capítulo 2 – A PSICOLOGIA ANALÍTICA E A IMPORTÂNCIA DA FUNÇÃO SENTIMENTO DA EDUCAÇÃO

A psicologia analítica, criada pelo médico e psicoterapeuta Carl Gustav Jung (1875-1961), não é uma teoria muito conhecida dos educadores. No entanto, para os fins do nosso estudo, consideramos interessante analisar as contribuições desta teoria, pois a entendemos como uma abordagem complexa da psique humana e da vida. Assim como na obra de Wallon, na qual destacamos a sua preocupação com uma visão do homem completo, os estudos de Jung sugerem uma compreensão do humano em constante movimento integrador da psique. No entanto, não iremos refletir sobre o conjunto dessa teoria, mas apenas sobre os aspectos que consideramos mais relevantes para o estudo da nossa temática.

As reflexões deste capítulo, destacam, principalmente, os estudos de Saiani

(2003), professor e pesquisador que tem como referência a psicologia analítica, para pensarmos sobre a questão da afetividade na relação ensino/aprendizagem.

2.1 – A função sentimento

Inicialmente o autor chama a atenção que a teoria sobre os tipos psicológicos de Jung, pode trazer indicadores para avaliar e utilizar recursos de mediações na aprendizagem, considerando as diferentes formas do aprendiz entrar em contato com o mundo, com suas diferentes capacidades de elaboração e expressão que requerem diferenciações no processo de ensinar.

De acordo com Saiani (2003), lidar com pessoas não significa formar autômatos, mas admitir que diferentes potencialidades e características trazidas pelos alunos são, para eles próprios, inconscientes, assim como muitas das atitudes dos próprios professores. O que se fala ou faz pode provocar situações cujas reações podem vir do inconsciente, sem que professor ou aluno tenham qualquer controle sobre elas. Torna-se imprescindível a educação permanente dos adultos, pois o autoconhecimento e o aprendizado contínuo devem ser uma segunda natureza para o educador.

Gasparello (2009, p. 62) destaca que a abordagem da psicologia analítica

se preocupa também com o desenvolvimento do adulto, considerando que o *processo de individuação* é um processo sem fim, um projeto para toda a vida (...). Um dos pressupostos dessa forma de análise é que o aluno e/ou o professor adulto não se encontra formado, mas em processo de “formação” e “transformação” constante.

Segundo Saiani (2003), o que há de mais fundamental para um aprendizado bem sucedido é a relação que o professor estabelece com o aluno, a criação de uma atmosfera tão encantadora quanto necessária. De acordo com a psicologia junguiana há uma relação professor-aluno profundamente enraizada no inconsciente coletivo. Dessa maneira, o próprio docente precisa dos conhecimentos da psicologia para a sua própria formação. “[...] *É fato notório que as crianças têm um instinto seguro para perceber as incapacidades pessoais do educador*”. (SAIANI, 2003, p.18).

Para Jung, “*o pedagogo precisa, por isso, dar atenção especial a seu próprio estado psíquico, a fim de estar apto a perceber seu erro, quando houver qualquer*

fracasso com as crianças que lhe são confiadas.” (JUNG, 1981, p.125 apud SAIANI, 2003, p.18). Essa “atenção ao estado psíquico”, aponta uma posição diante da educação que nos mostra que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas sim que o mesmo pode ser uma ponte para que a criança evolua psicologicamente. “A criança se desenvolve a partir de um estado inicial inconsciente e semelhante ao do animal até atingir a consciência primitiva, e a seguir, gradativamente, a consciência civilizada”. (JUNG, 1981, p.105 apud SAIANI, 2003, p. 18).

No estado inicial, a criança ainda não percebe uma diferença entre o sujeito e o objeto. Para poder ocorrer esse desenvolvimento da criança, para que ela construa sua própria personalidade, ela deve começar a sair daquele mundo que os pais criam ao redor dela. Seria necessário um “rompimento umbilical simbólico, sem o qual seria possível a produção de cultura”. (SAIANI, 2003, p. 19)

Quando Saiani (2003, p.22) se expressa sobre o papel da escola como instituição, ele logo afirma que: *“é precisamente contribuir para a gradual diferenciação do ego, com o objetivo de formar um indivíduo consciente.”* Como já foi apontado, o autor tem como referência o pensamento de Jung, para o qual a consciência emerge a partir do inconsciente. No entanto, podemos auxiliar esse processo por meio da educação dentro da escola. Pois a escola pode atuar como uma forma de apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência da criança. Para Jung, *“Sob esse aspecto, cultura é consciência no grau mais alto possível”.* (JUNG, 1981, p.56 apud SAIANI, 2003, p. 22).

A relação entre a criança e o professor, é fundamental para o êxito do ensino e da transformação das crianças em adultos saudáveis, que é considerada a verdadeira finalidade da escola. Segundo Jung, (1981 apud Saiani, 2003), o importante é a escola libertar a criança de sua identidade com a família e torna-la consciente de si própria. Sem essa consciência, ela nunca saberá o que deseja de verdade, estando sempre dependente da família, procurando apenas imitar os outros. Além disso, *“Ninguém, absolutamente ninguém, está com sua educação terminada ao deixar o curso superior”.* Ou seja: *“o educador não deve ser apenas portador da cultura de modo passivo, mas também desenvolvê-la por meio de si próprio.”* (JUNG, 1981, pp.61 e 62 apud SAIANI, 2003, p. 26).

Os contos de fadas, de acordo com Saiani (2003), são um canal entre o professor e a criança no trabalho afetivo, ajudando-a a superar seus problemas interiores, possibilitando que o intelecto possa se desenvolver e trabalhar com o mínimo de interferências emocionais.

Gasparello (2009, p. 69) destaca que

Jung questionou a supervalorização da razão no ser humano ocidental, considerando que a nossa consciência tem quatro funções principais, distintas e ao mesmo tempo complementares: o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição. Essas quatro funções da consciência são entendidas como formas do ser humano se relacionar consigo mesmo (introversão) e com o meio (extroversão).

Devido ao objetivo do nosso trabalho estar relacionado com a afetividade, a função da consciência que nos interessa neste momento é a do *sentimento*. Saiani (2003) chama a atenção que o processo de escolarização hipertrofia a função pensamento, sendo a função sentimento a menos desenvolvida no ambiente escolar, o que leva o autor a concluir que:

[...] estamos perdidos, sem saber como sentir, onde sentir, porque sentir e até mesmo se sentimos. Há perda do estilo e da forma individuais de sentir como se tivesse havido o bloqueio de uma dada capacidade. [...] O sentimento constitui [...] o problema do nosso tempo. (HILLMANN, 1990 apud SAIANI, 2003, p.169).

Sabemos que além de deter um conhecimento técnico de sua disciplina, o professor deve ser capaz de criar formas de interação com os alunos mais favoráveis para o processo de aprendizagem, tendo a função sentimento importância fundamental nesse movimento. (SAIANI, 2003). A função sentimento é importante, pois propicia o relacionamento humano, permitindo o professor ver seu aluno em sua individualidade e ritmo próprio.

Com este conceito, procurava-se expressar uma espécie de sabedoria, fruto da experiência de vida, que se concentrava em certos indivíduos de uma comunidade.

Poderíamos relacionar este conceito com um especial refinamento do que Jung chama de *função sentimento*. Referindo-se à obra de Jung, Hillman (1990 apud SAIANI, 2003) afirma que podemos discernir dois aspectos do conceito de sentimento: de um lado o sentimento como uma função que “gosta”, faz relações, emite julgamentos, conecta, nega, avalia; de outro, os sentimentos como conteúdos (esperanças, anseios, raivas).

Saiani aponta ainda que Hillmann também fala da dificuldade de lidar com o sentimento, pois existe um conjunto de valores, com o qual se possa relacionar, a partir do qual se posiciona diante de situações, pessoas, objetos. Por isso precisamos de muita paciência em determinadas situações que podem ser enfrentadas em sala de aula. *"A função sentimento desenvolvida é a razão do coração, que a razão da mente não compreende muito bem."* (HILLMAN, 1990, p.132, apud SAIANI, 2003, p.175).

O nosso autor ressalta que o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como facilitador, deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Machado, (1995, apud SAIANI, 2003) alerta para o fato de a avaliação escolar ser herdeira do pensamento cartesiano, sendo, portanto, encarada como uma “medida” do que foi aprendido. O conhecimento é então encarado como “um bem que se acumula”, sendo determinado por um número ou conceito. Este tipo de avaliação está no plano da função pensamento. O exemplo mais radical de tal forma de avaliação são as “provas objetivas” de múltipla escolha, onde não há espaço algum para a subjetividade do aluno nem do professor que corrige a prova. Segundo o autor, não podemos depender apenas de um único instrumento de avaliação, pois:

(...) a complexidade da tarefa do professor ao avaliar envolve o reconhecimento e a semente de valores fundamentais que, às vezes, aparentemente, se entrecrocaram, como razão, emoção, criatividade, disciplina, imaginação, concentração, solidariedade, desempenho, honra, honestidade, vontade, entre outros. Mas envolve também a competência e o discernimento de um magistrado, sabendo situar-se acima das filigranas técnicas, quando o que está em cena é o pleno desenvolvimento do ser humano. (MACHADO, 1995 apud SAIANI, pp. 177-178)

O autor nos diz que o relacionamento onde a função sentimento atua entre o professor e seu aluno desempenha importante papel na criação deste “clima de aula”. Pois, segundo Saiani (2003), é a função sentimento que provoca no professor a sensibilidade para a mudança de conteúdo e metodologia, de acordo com as necessidades do aluno. Os grandes programas educacionais não encontram espaço para o sentir. A sala de aula é o terreno onde os pequenos acontecimentos acontecem todos os dias. Alegrias, tristezas, olhares, queixas, etc. têm aqui seu lugar. *“Em comparação aos grandes programas educacionais, (...), podemos dizer que a aula é o reino do pequeno, do corpo-a-corpo do professor com o aluno.”* (SAIANI, 2003, p.179).

Para Saiani (2003, pp. 179-180) é a função sentimento que propicia no professor lidar com o tempo diferentemente do pensamento, pois pode avaliar o melhor momento de introduzir ou mudar de conteúdo. É ela que também fornece a sensibilidade de alterar o método expositivo da aula, de perceber que uma mesma atividade desperta interesses diferentes nos alunos. Esse mesmo autor afirma:

[...] é essa dimensão da função sentimento que permite apreciar a aprendizagem como processo, estritamente pessoal e sujeito a ritmos próprios, com pontos de aceleração e estrangulamento, e mesmo pontos de estagnação, cada um deles com “durações” diferentes. Saber equilibrar essa visão de processo com o tempo expresso em calendários e cronogramas é também atribuição do professor que, para tal mister, necessita de sua função sentimento. (SAIANI, 2003, p. 181)

Torna-se importante ressaltar a diferença entre sentimento e emoção. A emoção possibilita mudança na condição física, enquanto que o sentimento não apresenta manifestações físicas ou fisiológicas tangíveis. Quando temos um sentimento, temos controle, já as emoções são mais contagiantes, são verdadeiras desencadeadoras de epidemia mental.

Saiani (2003) sugere algumas aplicações da psicologia analítica junguiana para o processo educacional, sempre tendo como objetivo o desenvolvimento do sentimento neste processo. Para ele, assim como faz parte da formação do professor o conhecimento técnico de sua disciplina, ele também deve ser capaz de criar meios para propiciar um clima favorável na sala de aula, clima este que promova o desenvolvimento pleno do aluno. O autor nomeou tal clima de “atmosfera positiva”.

Para tal, o educador deve saber utilizar bem sua função sentimento, para que assim a desenvolva em seus educandos.

O tempo vivido numa sala de aula é subjetivo. Quem nunca teve aulas que pareceram durar uma eternidade, enquanto outras pareceram passar rapidamente, embora quantitativamente durasse o mesmo intervalo de tempo? A função sentimento dá ao professor, portanto, a sensibilidade para melhor favorecer o desenvolvimento do aluno como um todo. Através desta função, ele pode, por exemplo, avaliar qual a melhor hora de se apresentar um novo conceito ou quando é mais produtivo mudar o grau de dificuldade da disciplina exposta. Também pode, conforme o que sua sensibilidade captar, dividir o tempo de sua aula em diversas atividades (aula expositiva, trabalhos em grupo, testes etc.).

É essa dimensão da função sentimento que permite apreciar a aprendizagem como processo, estritamente pessoal e sujeito a ritmos próprios, com pontos de aceleração e estrangulamento, e mesmo pontos de estagnação, cada um deles com ‘durações’ diferentes. Saber equilibrar essa visão de processo com o tempo expresso em calendários e cronogramas é também atribuição do professor que necessita, para isto, utilizar bem a sua função sentimento.

Cabe ressaltar que nada estaria mais afastado de um olhar junguiano que uma ênfase em métodos e técnicas. Não se trata de escravizar o professor a um determinado método, mas de propiciar e deixar fluir uma atmosfera favorável a professor e alunos. Mais importante que qualquer método ou técnica a ser utilizada em sala, é a personalidade do mestre que contará no processo ensino-aprendizagem. Os métodos, as experiências antigas e as novas no campo da educação dependem e dependerão sempre, em primeiro lugar, daqueles que as conduzem.

Portanto, o professor deverá estar atento ao seu próprio estado mental e psíquico para verificar de onde provêm as dificuldades que encontra com os estudantes que lhe são confiados. O futuro da humanidade dependerá muito do nível de consciência adquirido por pessoas que logrem evoluir plenamente, isto é, individualizar-se. A educação do ser humano só estará completa quando ele aprender a viver conscientemente o curso de sua própria vida de acordo com as leis da natureza.

Para concluir, podemos dizer que uma pessoa criativa é aquela que, usando os dois hemisférios cerebrais de forma equilibrada, são capazes de perceber de modo novo as informações para busca de diferentes soluções. É, pois, necessário haver equilíbrio entre razão e emoção para que se possam superar as barreiras do dia a dia, nos campos profissional, pessoal ou em qualquer situação interpessoal. A integração do sentimento e da imaginação à nossa percepção da realidade, faz-nos desenvolver nossa personalidade de maneira mais completa.

2.2 – Os arquétipos no campo educativo

Saiani (2003, p.106) chamou a atenção que para a psicologia analítica, “*a vivência de aprender e ensinar é arquetípica, de modo que não são simplesmente conteúdos pessoais que são projetados no professor*”. Entendemos assim, que a educação é considerada arquetípica porque acontece em todas as culturas e épocas históricas, embora tenha características próprias em cada sociedade. Além disso, em todo meio social a vivência de aprender e ensinar implica que conteúdos do inconsciente pessoal e coletivos também estão presentes. É como se carregássemos as imagens do inconsciente coletivo e de mestres que passaram por nossas vidas, com os quais nos assemelhamos em atitudes e formas de lecionar, ou ao contrário, nos modelos que negamos.

Para Saiani (2003, p.14), a partir do momento que a criança vai amadurecendo, essa capacidade de imitar um instrutor, podendo ser um parente ou simplesmente alguém que faça parte de sua convivência diariamente, tal como o professor, se torna mais perceptível. Pois a imitação faz com que o aprendiz centre sua atenção no que ele quer aprender, que para ele é novo. No entanto, a imitação também ocorre sem intenção consciente, ou seja, reproduzimos e internalizamos modelos de forma inconsciente. Dessa forma, devemos ter atenção em que tipo de profissional da educação está se formando nas faculdades e nos colégios normalistas, pois os educadores influenciam consciente e inconscientemente os educandos.

Respaldaado na psicologia analítica, podemos dizer ainda que o professor, assim como todo ser humano, utiliza o arquétipo máscara ou *persona*. A máscara social está ligada ao disfarce por trás do qual o indivíduo praticamente se anula em nome do coletivo (SAIANI, 2003). Como exemplo, quando alguns profissionais dizem que apenas “fazem parte do sistema”, não tendo opinião própria ou autonomia em algum projeto dentro da escola, poderíamos dizer que estão utilizando uma máscara social de quem não se responsabiliza pelos seus atos. No entanto, talvez seja importante que o professor tenha consciência quando

estiver se utilizando de máscaras sociais, pois o contato humano mais verdadeiro do professor dentro de sala de aula pode ser fundamental para uma relação mais afetiva com o aluno.

O educador tem que ter a consciência que ele é um ser individual e ao mesmo tempo é afetado pelo coletivo. Saiani (2003, p.75) se expressa com propriedade quando afirma que:

No centro da individuação, o ego e o self interagem. O ego vai alargando os seus limites, conquistando novos territórios, mas o self vai lhe apresentando novos desafios. Tais desafios aparecem como sonhos, sintomas ou mesmo acontecimentos. São eles que apontam para o ego em que sentido o indivíduo é único. Tal unicidade não deve afastá-lo de seus semelhantes. Individuação não significa individualismo.

Então podemos entender que, a formação de um profissional é perpassada pelos acontecimentos pessoais e coletivos, que de certa forma o afetam. Embora a formação seja muito pessoal e singular, pois cada um de nós tem uma maneira de enxergar a vida pelo seu próprio foco a partir de um mesmo acontecimento, somos seres sociais. Da mesma forma, na aprendizagem, cada um aprende e apreende da sua maneira, desse modo, as opiniões são diversas sobre um mesmo assunto, pois somos seres individuais. E o respeito à singularidade do aluno também pode ser percebido como uma ligação afetiva com o educando, na medida em que é uma vínculo mais profundo com o aluno.

Em psicanálise, transferência é a projeção de sentimentos (positivos ou negativos) que o paciente faz ao seu psicanalista. Saiani (2003) comenta que o paciente que precisa ser curado projeta no terapeuta seus anseios, sua insegurança, suas conquistas. Ainda segundo Saiani (2003, p.111), Jung se refere ao arquétipo do médico que cura:

Poderíamos dizer, sem muito exagero, que uma boa metade de cada tratamento que se aprofunda bastante consiste no auto-exame que o médico faz, pois apenas aquilo que ele pode corrigir em si mesmo pode lhe dar a esperança de corrigir também no paciente. Não há também nenhum prejuízo no fato de o paciente ajudá-lo ou mesmo humilhá-lo; é seu próprio ferimento que lhe dá a medida do seu poder de curar. Este, e nenhum outro, é o significado do mito grego do médico ferido.

Nas escolas, muitas vezes a criança chega muito agitada, outras apáticas e quietas, e o professor tem que estar atento a isso, pois ele tem também um papel do “médico que cura”, tal como Saiani (2003) compara, pois o professor deve fazer com que a criança demonstre o

porquê daquelas atitudes que ele está tendo em sala, só assim o professor poderá ajuda-lo de alguma forma. Em muitos momentos, o professor pode sentir empatia pela criança, pois, todos têm essa criança inserida dentro de nós e toda criança tem um adulto dentro dela. Segundo a psicologia analítica, o adulto nunca pára de crescer, pois é psiquicamente saudável manter a ignorância de uma criança dentro de si. Na visão de Saiani (2003, p.112):

O bom professor sente-se fascinado pelo arquétipo adulto instruído/criança ignorante. Um bom professor deve, por assim dizer, estimular o adulto instruído na criança, assim como deve o médico ativar o princípio interior de cura do paciente. Mas isso só pode ocorrer se o professor não perder o contato com sua própria infantilidade. Em termos práticos, isso significaria, por exemplo, que ao ensinar ele não deve perder a espontaneidade, devendo deixar-se conduzir por seus próprios interesses. Seu trabalho consiste não apenas em transmitir conhecimento, mas também em despertar a vontade de aprender nas crianças - o que só será possível se a criança espontânea e ávida de conhecimento estiver dentro dele.

Muitas vezes o professor também exerce a função matriarcal ou patriarcal na ausência da família, no período em que a criança se encontra institucionalizada, pois naquele momento é o professor quem ensina e instrui, ou ainda, “um profissional que cura” e por esse momento ser delicado, o professor tem que ter muita paciência e afeto com aquele aluno em especial, sem esquecer-se do restante da turma.

Finalizando este capítulo, ressaltamos que consideramos pertinente o estudo da psicologia analítica para a questão da afetividade na relação ensino/aprendizagem, pois a mesma compreende o ser humano de forma integrada, pois o pensamento, sentimento, intuição e sensação são percebidos como funções complementares nas relações do humano com a vida. Além disso, essa teoria valoriza o autoconhecimento do professor e a sua capacidade de agir com empatia, ou seja, enquanto um agente capaz de atuar de acordo com a sua função sentimento, percebendo os sentimentos dos alunos e sua forma própria de agir e pensar. Outros sim, o arquétipo do “professor/aluno” e o do “médico que cura” favorecem interessantes reflexões sobre o papel da educação e do docente: o professor é aquele que está sempre aprendendo? Tal como outros autores da literatura educacional, como Paulo Freire, também já apontaram? E talvez ainda tenhamos muito que aprender sobre o tema da afetividade na relação ensino/aprendizagem.

Capítulo 3 – EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO QUE VALORIZE A COMPREENSÃO HUMANA E A AFETIVIDADE

3.1 – Morin: uma perspectiva complexa do conhecimento, do humano e da vida

Edgar Morin, autor francês contemporâneo, que escreveu livros e artigos sobre diversos temas, tais como arte, antropologia e outros, mas que se destacou pela defesa de um pensamento complexo, contribui para entendermos que existem várias interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento que a educação não tem valorizado. Nesse sentido, no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2000) reflete sobre o que considera fundamental para a educação do século XXI e que a escola não tem dado muita importância. Nessa parte do nosso trabalho, não iremos discutir todos os saberes apontados pelo autor, mas apenas àqueles que percebemos que estão mais relacionados a nossa busca de um educação que valorize a afetividade nas relações de ensino/aprendizagem. Optamos então por refletir, principalmente, sobre o que Morin (2000) ressaltou sobre as cegueiras do conhecimento e a importância de se ensinar a compreensão e a ética.

De acordo com o nosso autor, embora na escola o conhecimento seja considerado fundamental, pouco se reflete sobre o próprio conhecimento. Ele aponta, por exemplo, que existem muitos relatos de sofrimentos e desorientações que foram causados por erros e ilusões sobre o conhecimento ao longo da história humana e que, para que haja um progresso de base no século XXI, os sujeitos não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas também das próprias mentiras criadas pela sociedade.

Os seres humanos muitas vezes conseguem criar falsas concepções de si mesmos, sobre o que fazem o que devem fazer e, principalmente, do mundo onde vivem. A criança, por exemplo, pode criar um mundo imaginário para suprir suas faltas ou perdas. O adulto pode agir da mesma maneira, a partir de traumas e conflitos, podendo prejudicar a si e aos outros em sua volta. Com isso, a educação deve mostrar que o conhecimento pode estar ameaçado, em algum grau, pelo erro e pela ilusão.

O interessante a ser destacado aqui, é que, para esse autor, crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, representaria recalcar toda afetividade. Por um lado, a afetividade poderia sufocar o conhecimento, mas por outro pode também fortalecê-lo, pois a falta de afeto pode diminuir ou até destruir a maneira de raciocinar do sujeito.

De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo no humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica e científica. (...) Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais. (MORIN, 2000, pp. 20-21).

Percebemos então que esse autor concebe o desenvolvimento da inteligência de forma inseparável da afetividade, tal como expressou a perspectiva walloniana, o pensamento de Vygotsky e a compreensão da psicologia analítica sobre a importância do desenvolvimento integrado das diferentes funções da consciência. Porém, será que a escola tem trabalhado a partir dessa íntima relação entre conhecimento e afetividade?

Continuando com o pensamento de Morin (2000), este autor cita que uma das grandes fontes de erros e ilusões mentais do conhecimento, seria a capacidade de mentir para si mesmo (self-deception) e o egocentrismo. Além disso, expressa que a memória pode ser outra fonte de ilusão, pois a mesma pode se degradar, podendo desfigurar o fato/imagem armazenado.

Nosso intelecto pode nos induzir ao erro, pois nosso sistema de ideias resiste às informações que não lhe convém ou que não podem ser assimiladas, ou ainda ao que não consideramos como útil. Morin (2000) sugere que a melhor proteção contra o erro e a ilusão é a racionalidade e que a mesma é diferente do que chama de racionalização. Pois a racionalização de informações pode ser uma das ferramentas mais poderosas que nos leva a erros. Daí a importância da necessidade de reconhecer na educação do futuro um princípio de incerteza racional, pois a racionalidade corre risco constante, caso não mantenha sua autocrítica sempre ativa, de cair na ilusão racionalizadora.

Martins (s/d), no texto “Decálogo de um bom professor” sintetiza que:

A nossa grande tarefa como professor ou educador não é a de instruir, mas a de educar o nosso aluno como pessoa humana, como pessoa que vai trabalhar no mundo tecnológico, mas povoado de sentimentos, dores, incertezas e inquietações humanas. A escola não se pode limitar a educar pelo conhecimento destituído da compreensão do homem real, de carne e osso, de corpo e alma. De nada adianta o conhecimento bem ministrado em sala de aula, se fora da escola o aluno se torna um homem brutalizado, desumano e patrocinador da barbárie. Educamos pela vida como perspectiva de favorecer a felicidade e a paz entre os homens.

Morin (2000) também orienta-nos a ensinar a compreensão, pois hoje, apesar do mundo se beneficiar com a comunicação, a qual é feita por várias maneiras: redes, fax, telefones celulares, modems, internet e outros, a incompreensão permanece geral. É decisivo para os seres humanos ter compreensão, não aquela educação para uma compreensão racional e numérica, mas uma educação que ensine a compreensão entre as pessoas, o olhar para o outro, com a preocupação da solidariedade intelectual e moral da humanidade e, assim, garantindo a segurança da sobrevivência da espécie.

O autor afirma ainda que a compreensão baseada só na comunicação explicativa não é suficiente, pois a explicação só serve para o entendimento intelectual ou objetivo das coisas materiais e anônimas. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”. (MORIN, 2000, p. 95)

Compreender, na perspectiva de Morin, lembra a função sentimento da psicologia analítica, a qual também está relacionada a empatia, identificação e valorização do outro.

Martins (s/d), defende que:

O professor do século XXI é aquele que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, tem consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda a pedagogia. A função do bom professor do século XXI não é apenas a de ensinar, mas de levar seus alunos ao reino da contemplação do saber.

Na educação de hoje, ainda tão fragmentada, o aluno continua incompleto, precisando de algo mais: é impossível formar a unidade complexa do ser humano apenas pelo pensamento e/ou entendimento intelectual, que tem desunido nossa humanidade. Podemos ver, no dia a dia, o agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento de algumas das partes.

Para reverter essa situação, Morin (2000) nos sugere considerar nossa plenitude, nossa condição cósmica e a livre expressão dos homens, a partir de um propósito político e ético, que só se consolida pela trilogia indivíduo/sociedade/espécie. Para o autor,

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está

apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. (MORIN 2000, p. 55)

Na visão de Morin, indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se. Portanto, ao falar de ética, tem que ser algo que o sujeito viva, que faça parte do seu emocional e não apenas a ética como fruto do pensamento. Para o indivíduo ser tornar uma pessoa ética, depende de como se vê a si e ao outro em sua volta, depende também como ele deseja construir o mundo onde vive, pois muitas vezes as pessoas podem se comportar de forma ética para uns e para com outros não. Enfim, educar para a convivência ética é fazer o aluno pensar sobre o mundo que vive e o que ele quer para esse mundo.

A partir dessas ideias, podemos dizer que, para ser ter uma convivência ética, respeitosa e afetiva, é essencial a aceitação ao outro, o respeito e a tolerância com o próximo. Mas, alguns educadores estão preocupados apenas com os saberes científicos, com o preparo para o mercado de trabalho e muitas vezes esquecem de que ali na sua frente existe uma pessoa com emoções, que vai além do obedecer ao outro, existe uma pessoa que quer aprender, mas também trocar seus conhecimentos e afetos. O pedagogo tem que procurar a melhor maneira de tornar a escola um espaço onde as emoções e a afetividade façam parte do dia a dia, se tornando uma coisa natural.

Em seu artigo, Vicente Martins (s/d) reforça essa perspectiva, dizendo que:

Um dos mais importantes princípios de quem ensina e trabalha com crianças, jovens e adultos é o da tolerância, sem o qual todo magistério perde o sentido de ministério, de adesão aos processos de formação do educando. A tolerância começa na aceitação, sem reserva, das diferenças humanas, expressas na cor, no cheiro, no falar e no jeito de ser de cada educando. Só a tolerância é capaz de fazer o educador admitir modos de pensar, de agir e de sentir que são diferentes dos de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos. O fortalecimento da tolerância recíproca só é possível quando, na escola, há respeito à liberdade e o apreço à tolerância, que são inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. O educando, no processo de formação escolar, tem necessidade de amar e compreender. Da mesma forma, o professor, no exercício de seu magistério, tem necessidade de ser amado e ser compreendido. Assim, a necessidade de amar do aluno e o desejo de ser amado do professor nunca andam separados, são a base de uma relação fraterna e recíproca entre professor e aluno. Uma criança quanto mais sente que é amada, mais disciplinada estará para receber a ministração das aulas. Onde não há reciprocidade, isto é, o amor do aluno para com o professor e do professor para com seu aluno, não há assimilação ativa, não há a razão de ser da educação escolar: o desenvolvimento do educando como pessoa humana.

3.2 – Paulo Freire: em defesa de uma prática educativa dialógica e afetiva

O grande educador brasileiro, reconhecido internacionalmente, Paulo Freire (1921-1997), defendeu uma práxis educativa que chamou de dialógica, comprometida com uma sociedade mais democrática e respeitosa. Criticava a pedagogia tradicional, que estabelecia relações autoritárias entre professor e aluno, entre conhecimento intelectual e conhecimento popular. A prática dialógica, no entanto, respeitava os saberes dos educandos e o direito de expressão de todos os envolvidos no processo educativo, a partir de relações respeitosas e afetivas.

Além disso, Paulo Freire (1997) afirmava que não há como exercer a prática docente de forma neutra. Pelo contrário, o professor deve assumir uma posição política, sem, contudo, usar de autoritarismo, impondo suas opções de maneira arbitrária aos seus educandos. Antes, envolve uma postura ética e democrática, deixando seus alunos conhecedores de outras perspectivas, além de reconhecer que seus alunos possuem o direito de assumir posturas, ter opiniões diferentes das suas.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (FREIRE, 1997, p.39).

O autor enfatiza, do mesmo modo, que o mau uso da linguagem pode “emperrar a prática educativa” (idem, p.55). Na sua concepção, “um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente.” (FREIRE, 1997, p.55).

Paulo Freire (1997, p.83) cita o seu próprio exemplo: “A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor”. Segundo expressa, desde o início da sua prática ele já possuía convicção na necessidade do diálogo e respeito ao aluno. “Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vivê-la com

meus alunos” (idem, p.83). Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural.

Portanto, se o relacionamento familiar é afetado de alguma maneira, o estudante sofre diretamente estas interferências, refletindo dessa forma em sala de aula. Para entender o aluno de hoje, não podemos deixar de observar como se situam as famílias desses alunos, para que assim, haja maior compreensão dos estudantes.

Nessa perspectiva, quando o relacionamento entre professor e aluno é feita de forma em que o indivíduo é valorizado na sua interação social, seja quem ensina ou quem aprende, o fim se torna a aprendizagem de ambas as partes. O professor não deve sustentar uma posição de detentor de todo o conhecimento, subestimando seus alunos e vice-versa – o que também pode acontecer, pois o aluno pode buscar obter uma posição de superioridade em relação ao professor. A relação entre professor e aluno não deve ser unilateral. O educando aprende, constrói seu conhecimento, à medida que a sua relação com o educador acontece.

Mas também é verdade que o professor é atingido nessa relação. De certa forma, ele aprende com seu aluno, na medida em que consegue compreender como este percebe e sente o mundo, e na medida em que começa a sondar quais os conhecimentos, valores e habilidades que o aluno já traz de seu ambiente familiar e de seu grupo social para a escola. É neste contato com o aluno que o professor amplia também o seu processo de conhecimento, no contato com o novo, com o diferente, com as ideias e pensamentos dos alunos que são, naturalmente, diferentes dos seus. Neste encontro de ideias, tanto o aluno, quanto o professor, desenvolvem-se mutuamente, numa relação benéfica para ambas às partes. Existe a importância do diálogo na relação professor/aluno. Por um lado está o professor, com seu saber organizado, seu conhecimento cientificamente estruturado, sua forma de se expressar na norma culta da língua. Do outro lado está o aluno, em uma posição quase que oposta ao professor, com seu saber não sistematizado, ideias não totalmente organizadas, com a sua própria maneira de falar, este encontro poderá trazer grandes avanços na construção da educação, ou, ao contrário, incorrer numa série de desentendimentos.

Na concepção freireana, a responsabilidade do professor é sempre grande:

O professor autoritário, o professor licenciado, 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. (FREIRE, 1997, p. 73).

Cada aluno que passa por um professor, carregará consigo os registros de tudo o que viveu no período da escola, das relações que ali desenvolveu e, caso a vivência tenha sido percebida como problemática, poderá surgir hostilidade da criança em relação aos próximos professores e ao ambiente escolar.

No capítulo 2, quando desenvolvemos algumas ideias da psicologia analítica, Saiani (2003) chamou a atenção sobre a importância da função sentimento do professor para que o clima da aula seja afetivo, próximo, respeitoso e fraterno.

Dessa maneira vale contar com a sintonia que deverá existir entre o docente e os alunos, permitindo que estes caminhem com confiança, estimulando e facilitando o ensino/aprendizagem. Professores que amam sua profissão e se comprometem com a produção do conhecimento e o rendimento dos alunos em sala de aula, os que não medem esforços promovendo a ação entre os seus alunos, os que estimulam a curiosidade, a reflexão, o questionamento e a descoberta, são essenciais. Sobre o exemplo do professor, Freire (1995, p. 38) afirma que:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Assim, fica evidente que principalmente para um professor vale muito seu exemplo, pois os alunos são atentos a tudo que ele faz e fala. Não há como falar e não agir diante dos educandos, pois é do exemplo que acreditam estarem certos.

Segundo esse autor, existe também duas questões importantes que cabem aos professores refletirem: a aceitação do novo e a não discriminação. Sobre este assunto, Freire (1995) chama a atenção sobre o novo, para que o professor não rejeite algo inovado a ser implantado para uma melhor aprendizagem dos alunos ou ainda, sobre aquele aluno que acaba de chegar, para que ele seja bem recebido e possa render. É assim o professor comprometido, aquele que ama sua profissão e deixa de lado os preconceitos capazes de prejudicar um aluno ou seu próprio trabalho. Freire (1995, p. 39) argumenta que:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim, como critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Ainda de acordo com Freire (1995), o professor mesmo não batendo fisicamente no educando, pode golpeá-lo, impor-lhe desgosto e prejudicá-lo no processo educativo. O professor precisa saber escutar o aluno, e isso não significa que tenha que concordar com a sua leitura do mundo e a ela se acomodar, mas daí, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de pensar e agir no mundo.

O professor deve sempre olhar para seu aluno com atenção, observando a maneira e os propósitos que realiza determinadas coisas, os motivos ou a razão porque não está produzindo, percebendo se o mesmo se encontra desanimado, cansado, e tentar motivá-lo fazendo com que ele perceba que é um ser importante. Freire (1995, p. 48) chama a atenção que:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre min. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxe de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em min mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar.

Dessa maneira, observa-se que o professor por meio de um reconhecimento, de um gesto, de uma palavra incentivadora, de um elogio, pode fazer muita diferença na vida de uma criança, cuja qual, pode achar-se incapaz, rejeitado por todos, sem atenção de seus familiares e colegas, e assim acreditar e confiar que também é capaz e vale a pena sonhar. Uma criança

que recebe consideração e respeito do seu professor pode tornar-se uma criança mais feliz e poderá produzir e aprender melhor.

A comunicação também deve estar presente na relação professor aluno, pois ao dar oportunidade de comunicação, o educador dá espaço para o educando se pronunciar de acordo com o assunto em questão, expondo suas dúvidas e seus receios. Conforme Freire (1995) relata que, ao escutar o educando, aprende-se a falar com ele:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 1995, p. 135).

Conforme a citação acima, o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, dar respostas e a expor opiniões.

Para Freire (1995), tem que haver diálogo nos momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. É importante que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora enquanto fala ou ouve. Neste sentido, o bom professor é aquele que consegue, enquanto fala, obter a atenção e interesse do aluno, trazendo-o para a intimidade do movimento do seu pensamento, despertando sua curiosidade e participação. “Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dorme. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. (FREIRE, 1995, p. 96).

Com isso, todo professor que dialoga com seus alunos, deixa que participem com exemplos e histórias que se referem ao assunto, transforma sua aula interessante e curiosa, dando oportunidade de melhor entendimento e aprendizado.

Como temos apontado, o afeto desempenha papel indispensável no desenvolvimento da inteligência e, sendo assim, cabe ao professor, de acordo com a necessidade afetiva do aluno, proporcionar um momento de carinho, como um toque em seu rosto, uma palavra incentivadora, um elogio ou qualquer outro meio que possa se obter uma resposta positiva, a fim de que esse aluno se desenvolva com sucesso no processo ensino aprendizagem.

Freire (1995) confirma que o professor que realmente ensina, nega como falsa a fórmula do “faça o que eu mando e não o que eu faço”, pois quem age certo está cansado de saber que as palavras sem a corporeidade do exemplo, quase nada valem. O professor deve atuar com seriedade e deve saber acolher sua turma, identificando e trabalhando suas necessidades, interesses e sentimentos. Deve ter competência para escutar o aluno, aceitá-lo sem preconceito e vê-lo como um ser humano digno de atenção.

Além disso, os professores devem estar dispostos a amar seus alunos sem preconceito, pois:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1995, p. 67).

De acordo com Freire (1995), muitas vezes não imaginamos o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor, que talvez insignificantes a seu ver, mas que pode contribuir como força formadora ou contribuição a um maior desempenho. Muitas vezes um simples olhar terno, um sorriso para o aluno, são significações de que seu professor se importa com ele e daí, torna-se mais prazeroso o relacionamento e conseqüentemente influi no seu interesse em aprender.

Na relação professor aluno, o professor tem a responsabilidade de propor soluções, planejar atividades, organizar o ambiente, no entanto é importante ressaltar que nesta relação o professor também aprende e também ganha. Com isso, o professor não apenas transmite conhecimento. Os alunos e professores assumem posições distintas que podem resultar na aprendizagem e na educação em sala. Essas posições não são estáticas, e sim dinâmicas, interagem em favor dos dois, pois o aluno também ensina e o professor também aprende. Podemos considerar que o clima emocional da sala de aula depende muito do professor, embora não exclusivamente, como temos apontado nesse estudo.

Sabemos que muitos dos problemas que existem hoje na educação podem ser em grande parte resolvidos se observadas algumas questões importantes no relacionamento entre professor e aluno. Se a prática docente ou os estudantes adotarem uma postura unilateral, de

desrespeito ao outro, preconceitos e incompreensões, o relacionamento professor/aluno será afetado, cheio de embates e nada frutífero do ponto de vista da boa educação.

Como a educação ocorre por meio de relações entre indivíduos, então a motivação de criar um bom diálogo entre professor/aluno (e vice-versa) deve ser buscada por ambas as partes. Se a educação é vista apenas como profissão (para os professores), e obrigação (para os alunos), o processo de ensino/aprendizagem se tornará cada vez mais desgastado, com enormes obstáculos e pouca eficiência.

Portanto, preocupando-se em obter um bom convívio, tanto alunos como professores estarão contribuindo para que haja uma construção do conhecimento com maior qualidade e melhor rendimento, proporcionando assim, cada um da sua maneira, a construção de um indivíduo dotado de consciência crítica e mais preparado para enfrentar novas relações sociais em outras instituições que futuramente possam estar inseridos. De qualquer forma, independente de onde estejam e sem tentar apontar as falhas na relação professor/aluno para um determinado grupo, é importante haver maior conscientização em todos os setores da sociedade que envolva a educação e assim, formular estratégias e métodos que melhor contribuam para uma aprendizagem que promova o indivíduo, seja ele aluno ou professor. E talvez as teorias estudadas nessa pesquisa possam contribuir para essa busca.

3.3 Reflexões sobre uma escola democrática e afetiva

Concordamos com Ranghetti (2002) que o professor tem que despertar o interesse do aluno pelo processo de aprender e que isso apenas ocorre por meio da afetividade. “Viver afetividade na educação é propiciar um locus de magia e encantamento em meio à objetividade e a racionalidade da ciência para que os sujeitos deste processo sintam-se instigados a participar em conjunto no desvelar do desconhecido”. (p. 89)

Além disso, não podemos pensar que as emoções e a afetividade acontecem nas relações sociais como algo natural e cultural, pois também ocorrem os “desencontros emocionais” nas interações com a família ou cultura. Quando uma criança sofre esse desencontro emocional cotidianamente no ambiente familiar e/ou na escola, isso pode gerar conflitos na sua vida. Ela cresce como uma criança incapaz de participar de relações interpessoais naturais de mútua aceitação e respeito na vida adulta. Nesse momento, o papel do professor deveria ser o de tentar mudar esse processo, estabelecendo uma relação de

aceitação, mostrando para o aluno como é bom ter uma relação de afeto com os outros sujeitos, atitudes que ele pode desconhecer, pois em sua vida pode não ter tido esse tipo de contato frequentemente. As relações de brincadeiras com os colegas e até mesmo com o professor, podem ajudar para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, podemos dizer que a afetividade humana significa a busca de uma relação com o outro: um diálogo, uma permuta, tal como foi valorizado por Paulo Freire. Pode-se dizer que a criança precisa de um lar afetivo, de relações familiares respeitadas e acolhedoras, necessita de um ambiente emocional que permita ter a oportunidade de se realizar e desenvolver. Caso isso não ocorra, a escola pode ser essa fortaleza que ela precisa, porque a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais da pessoa.

No desenvolvimento do sujeito, as necessidades afetivas tornam-se cognitivas, e a integração afetividade e inteligência permite à criança ser mais ativa e criativa, pois o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo desse desenvolvimento. De acordo com a nossa pesquisa, o professor deveria entender a importância do aspecto afetivo nesse momento, pois o mesmo tem papel fundamental para realizar esse estímulo em sala de aula. A escola é uma das primeiras e mais importantes aprendizagens do meio social para a criança, a qual acarreta muitas experiências afetivas.

No decorrer do desenvolvimento infantil, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor e o ambiente escolar, na nossa cultura, surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. A criança chega à escola carregada de emoções, sentimentos, inclusive o do medo, daí a importância do período adaptativo das crianças com o mundo escolar. Sendo que o tempo que ela necessitará para envolver-se neste novo universo é diferente para cada criança e dependerá das relações afetivas que terá com sua professora e colegas. Nesse momento inicial, o profissional tem que ser afetivo, ter amor pelo que faz, gostar de sua profissão e de trabalhar com crianças, pois se a criança não se sentir bem querida naquele ambiente, provavelmente não desejará mais voltar. Então, cada dia na escola será uma tortura para a criança, e como consequência, ela não se desenvolverá bem, podendo se tornar o que é chamado de aluno problemático.

O pedagogo em formação tem que ter consciência que ele vai se tornar o mediador entre os valores éticos universais, entre a criança e as leis, entre a criança e a aprendizagem,

entre a criança e a ação criativa no mundo. O educador tem que entender que ser afetivo não é ser a professora boazinha que deixa fazer tudo, porém estar articulado aos sentimentos de amor e de carinho, significando também dar limites. Abraço, beijo e carinho são tão fundamentais quanto o limite, ambos fazem a criança se sentir segura. Moran (2009, p. 55) também afirma isso:

Os limites são importantes, mas as relações pedagógicas afetivas é fundamental. Aprendemos mais e melhor quando fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, **dentro das regras organizacionais**. (grifos nossos)

O professor tem que compreender a importância de perceber a individualidade da criança e que ela estabelece vínculos afetivos de maneiras diferentes com cada pessoa. Pois, isso depende de como se dá o processo de identificação e consciência de si e do outro.

A afetividade se produz a partir de trocas, em dar e receber, na relação de significante e significado. É o ponto inicial para o processo de aprendizagem, é quando se estabelece o vínculo entre a criança e o educador.

Para o aluno, é fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. No entanto, a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações entre professor e aluno. Entende-se que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, pela escola e pela sociedade, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. Por exemplo, o espaço educativo, os materiais utilizados nas relações de ensino-aprendizagem, as formas de avaliação, o conteúdo do ensino, a qualidade dos livros didáticos, e muitos outros fatores que poderiam ser citados.

No entanto, compreendemos, com Morin, que é necessário uma nova educação no século XXI, que não separe conhecimento e afetividade, que inclua a discussão sobre ética, a partir de uma compreensão complexa do ser humano e da vida. E, com Freire, reafirmamos a necessidade de uma educação comprometida com uma sociedade diferente, respeitosa, democrática, dialógica. Um ensino ético, amoroso, vivo.

Capítulo 4 – PESQUISA DE CAMPO: A AFETIVIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR, SEGUNDO PROFESSORES E ALUNOS

Realizei a pesquisa de campo por meio de um questionário com respostas abertas, que foi entregue a dez professores e alunos da rede pública, que teve como objetivo compreender as interações afetivas presentes no cotidiano escolar. Tivemos a intenção de descobrir o que pensavam sobre essa temática e de que forma percebiam como expressavam, ou não, o afeto entre si. A investigação foi realizada com quatro professores e cinco alunos, sendo que, entre os docentes, três são do sexo feminino, duas lecionando na educação infantil e uma no ensino fundamental I; e um pertencente ao sexo masculino, que atua no ensino médio. Registro, ainda, que o menor tempo de experiência no magistério entre os professores foi de 6 anos, e o maior tempo, de 13 anos.

Em relação aos alunos, o mais novo tinha seis anos e o de mais idade, quinze anos, sendo duas meninas e três meninos, quatro estudando no ensino fundamental e apenas um no 1º ano do ensino médio.

Para uma melhor análise das respostas dos questionários, transcrevo-os abaixo.

4.1 – Questionário realizado com os professores

Professor A: Quinze anos de magistério, formada em Pedagogia, leciona na educação infantil.

Professor B: Treze anos de magistério, formação normal, cursando Pedagogia e com curso de extensão na área, já lecionou no 2º e 3º anos, atualmente está na educação infantil.

Professor C: Seis anos de magistério, formação normal, cursando a Faculdade de Pedagogia, leciona no 1º ano do ensino fundamental.

Professor D: Oito anos de magistério, licenciado em matemática e educador de Física ?, leciona no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, com a disciplina Resistência dos Materiais.

1- Para você, o que significa afeto?

Professor A: Carinho, Cuidado, Atenção etc...

Professor B: Carinho, Atenção, compreensão...

Professor C: Dar carinho, atenção e respeito.

Professor D: Relações interpessoais geridas pela subjetividade humana.

2. Como e em quais momentos demonstra afeto pelos seus alunos?

Professor A: Quando planejo, quando escuto, quando medio conflito, quando dou limites.

Professor B: Normalmente, quando se aproximam, mas também quando sinto que eles precisam.

Professor C: Estou sempre presente em sala de aula, brincando, conversando e sempre ensinando o respeito ao outro.

Professor D: Nas conversas sobre as experiências acadêmicas/ profissionais e pessoais.

3. Como e em quais momentos percebe o afeto do seu aluno?

Professor A: Na observação, brincadeiras, colocando sua opinião em sala, na postura diante das atividades.

Professor B: Normalmente nas rodas de conversa e trabalhos em grupo, onde eles mostram cooperação.

Professor C: Muitas vezes quando eles chegam à sala de aula após um final de semana, esse momento para mim é tipo um termômetro, pois ali você consegue observar se o aluno está bem e se ele sentiu falta da escola.

Professor D: Na frequência e comprometimento.

4. Quais atitudes de seu aluno você não considera afeto?

Professor A: Brigas, mordidas, exclusão do outro.

Professor B: Não compreensão, não cooperação, não saber ouvir e respeitar o espaço do outro.

Professor C: Quando ele fala que sou linda após eu chamar atenção dele. (risos)

Professor D: Quando justificam o descumprimento das tarefas que lhes são distribuídas.

5. Você considera importante uma relação afetiva entre professor e aluno? Por quê?

Professor A: Para a construção de uma relação afetiva é necessária entregar com confiança, que são as chaves mestras da educação. O afeto está ligado diretamente a isso em minha opinião, sendo assim muito importante.

Professor B: Sim, é mais fácil trabalhar quando há uma relação afetiva de ambas as partes.

Professor C: Sim, porque é a partir desta troca de afeto que o professor pode ensinar melhor, pois assim o aluno se torna aberto às coisas novas, o professor consegue despertar o interesse dele facilmente.

Professor D: Sim, as atividades interpessoais são características naturais do comportamento humano.

6. Que atitudes do cotidiano contribuem afetivamente na relação professor-aluno?

Professor A: Recepção educada, escutar, respeito, carinho, etc...

Professor B: Conversar, saber ouvir e respeitar o espaço/ tempo do aluno.

Professor C: O respeito, carinho, a troca e o ouvir o outro.

Professor D: As trocas de experiências através de depoimentos de ambos e o buscar do educador por compreender a humanidade do educando.

7. Com que rotina é trabalhada atividades direcionadas a interação e a afetividade, e quais seriam estas atividades?

Professor A: Diariamente, roda de conversa, dramatização, atividades corporais, brincadeiras de faz de conta entre outras.

Professor B: Eventualmente, trabalhos em grupos é o que mais acontece na intenção de aproximar aluno/aluno a professores. Mas também as rodas de conversa, dinâmicas e até mesmo recreação, brincadeiras que proporcionam uma melhor aproximação.

Professor C: Em minha sala de aula a todo o momento quando é possível. Eu realizo atividades em grupo ou em duplas, o aluno ajudante do dia, a mesa da conversa que é feita duas vezes ao mês, uma frase que eu uso muito para trabalhar com eles em sala é: “ se fosse com você, você ia gostar?”.

Professor D: Diariamente não existe, fórmula de tipo causa e consequência, cada ser é um ser diferente com demandas distintas, com subjetividade própria a confissão. Construções dos laços de afetividade são desenhados a cada relação própria do ato docente, cabe aos gestores desse nicho afetivo respeitar identidades encontradas nos sujeitos desse processo e de alongar através de ações que compartilham ou pelo menos remetam a cultura que esses sujeitos estão adaptados.

Algumas reflexões sobre as respostas dos docentes

Percebi que esses professores tem consciência da importância do afeto na relação entre professor e aluno, tal como muitos dos autores pesquisados nessa investigação, como Vygotsky, Wallon entre outros, mesmo que de maneiras diferentes. Contudo, realizei esse estudo sobre afetividade no ambiente educativo, justamente porque percebo que no cotidiano escolar, muitas vezes a afetividade não é valorizada. Será que a prática docente desses professores, de fato, está de acordo com as respostas dadas? Até podemos entender que as dificuldades do dia a dia e os inúmeros problemas que os docentes enfrentam, como baixos salários, falta de respeito pela profissão, etc., dificultam uma interação mais afetiva em sala de aula, mas defendemos a ideia de que o professor não deve deixar que isso o impeça de estimular positivamente seu aluno, pois o professor serve de exemplo para esses alunos.

Carinho e atenção foram as palavras mais utilizadas pelas professoras da educação infantil e do ensino fundamental, para o significado de afeto. Segundo o professor do ensino médio, afeto significa “relações interpessoais geridas pela subjetividade humana”. Todas as respostas estão ligadas as relações interpessoais, mas o professor cujo público maior é de adolescentes, não o descreveu como carinho e atenção, atitudes características apenas da relação com crianças? A forma de perceber e demonstrar afeto é diferente em cada idade e grau de ensino? A teoria piagetiana e a de Wallon nos ensinam a situar fases de desenvolvimento e atitudes na criança, e, conseqüentemente, na maneira de se relacionar pedagogicamente com esses alunos, embora as teorias tenham focos diferenciados. Talvez essa questão das diferenças entre os estágios e níveis de ensino estejam relacionados com o conteúdo das respostas dos professores.

Percebi ainda que as respostas em relação as atitudes dos docentes e alunos e as ligadas as rotinas escolares que envolvem afeto, também foram mais semelhantes entre as professoras da educação infantil e ensino fundamental, em comparação com a do professor do ensino médio. Enquanto as primeiras priorizaram o respeito, carinho, o saber ouvir, citando as

rodas de conversas, dinâmicas e as brincadeiras no cotidiano escolar; o professor relatou que as atividades direcionadas a interação e a afetividade não existem diariamente, mas que “construções dos laços de afetividade são desenhados a cada relação própria do ato docente”. Esse professor também valorizou a troca de experiências entre professor e aluno, e citou como forma de falta de afeto “quando justificam o descumprimento das tarefas que lhes são distribuídas”.

Podemos questionar: Não fazer o dever seria falta de afeto pelo professor e/ou pelo conhecimento escolar, ou por ambos? Nossos estudos apontam que todas essas possibilidades poderiam estar corretas.

Duas professoras, uma da educação infantil e outra do ensino fundamental I, avaliam que a afetividade no ambiente escolar favorece o aprendizado. Professor B: “é mais fácil trabalhar quando há uma relação afetiva de ambas as partes”. Professor C: “é a partir desta troca de afeto que o professor pode ensinar melhor, pois assim o aluno se torna aberto às coisas novas, o professor consegue despertar o interesse dele facilmente”. Será que um processo ensino-aprendizagem bem sucedido está mais ligado ao afeto que existe entre professor ou aluno? E o que será que os alunos expressaram em palavras sobre essa temática?

4.2 – Questionário realizado com os alunos

Consideramos que seria interessante organizar as respostas dos alunos de forma crescente, dessa forma, o aluno A é o mais novo, com 6 anos, e o aluno E, o mais velho, com 15 anos.

Aluno A: cursa o 1º ano do ensino fundamental I e tem seis anos de idade, sexo feminino.

Aluno B: cursa o 4º ano do ensino fundamental e tem nove anos de idade, sexo feminino.

Aluno C: cursa o 7º ano do ensino fundamental II e tem doze anos, sexo masculino.

Aluno D: cursa o 8º ano do ensino fundamental II e tem treze anos, sexo masculino.

Aluno E: cursa o 1º ano do ensino médio e tem quinze anos de idade, sexo masculino.

1- Para você, o que significa ser afetivo com uma pessoa?

Aluno A: Fazer carinho, brincar com ela.

Aluno B: Ser boa com a amiga.

Aluno C: Não brigar sempre.

Aluno D: Ter carinho, conversa.

Aluno E: Amizade.

2- Como e em quais momentos demonstra afeto com seu professor?

Aluno A: Quando chego à escola dou um beijo nela, ajudo-a na sala.

Aluno B: Quando ela pede pra ficar quieto eu fico, quando a ajudo na sala.

Aluno C: Quando eu faço uma brincadeira com ele.

Aluno D: Quando ele pede atenção para explicar a matéria.

Aluno E: Quando fico quieto, quando ele pede.

3- Como e quais momentos percebe afeto do seu professor?

Aluno A: Quando a tia me chama de meu amor na sala.

Aluno B: Quando ela faz uma brincadeira ao chegar à sala todo dia.

Aluno C: Quando o professor faz brincadeiras ou piadas na sala.

Aluno D: Quando ela chamava nossa atenção para as matérias com brincadeiras.

Aluno E: Quando o professor explica a matéria direito.

4- O que você acha que o professor deve fazer para ser um bom professor?

Aluno A: Tem que ser legal e não gritar.

Aluno B: Ser boa, legal, esperta.

Aluno C: Passar menos dever, explicar mais, explicar devagar e dar atenção aos alunos.

Aluno D: Legal.

Aluno E: Ser paciente.

5- O que você admira nos professores que mais gosta?

Aluno A: E que ela é bonita e não briga na sala de aula.

Aluno B: Eu gosto quando ela brinca ou leva a gente para o passeio.

Aluno C: A atenção que eles dão para o aluno quando quer fazer uma pergunta e também as brincadeiras.

Aluno D: Quando faz brincadeiras que tenha haver com as matérias.

Aluno E: Engraçado.

6- Quais atitudes dos professores você não gosta?

Aluno A: Quando ela falta, e temos que ficar com outro professor.

Aluno B: Quando ela se irrita com a turma e fica brava.

Aluno C: Não conversa com o aluno, Não explica a matéria quando o aluno tem dúvidas, faz cara feia quando o aluno faz muitas perguntas ou demora pra entender a matéria, professor não dar atenção ao aluno.

Aluno D: Quando o professor não passa matéria e ficava conversando com outros alunos.

Aluno E: Briga, faz piadas com algum colega.

7- Você cumpre com suas tarefas e estuda igualmente para todas as disciplinas, ou tem diferença com os professores que você mais gosta? Por quê?

Aluno A: Sim.

Aluno B: Sim.

Aluno C: Não, tenho diferença dos professores que gosto. Porque a matéria é mais legal e o professor também.

Aluno D: Tudo igual.

Aluno E: Não, porque os professores explicam muito bem a matéria.

8- *Você gosta quando o professor conversa com você? Quais os assuntos que você gosta de falar com os professores?*

Aluno A: Sim, o que fizemos no final de semana.

Aluno B: Sim. Sobre o final de semana ou às vezes na mesa da conversa onde podemos falar de varias coisas ao mesmo tempo.

Aluno C: Sim. Conversa sobre a matéria, mas de um jeito divertido dando exemplos de coisas que os alunos conhecem.

Aluno D: Sim. Futebol.

Aluno E: Sim, faculdade.

Algumas reflexões sobre as respostas dos alunos

As respostas obtidas dos alunos só vêm reforçar minha pesquisa, pois mostra que o aluno gosta de afeto sim, sendo com uma palavra, um gesto ou até mesmo uma rotina que trabalhe o afeto. O aluno se sente querido quando o professor se preocupa com ele de alguma forma, seja com um carinho, com atenção ou quando acha que é paciente e explica bem a matéria.

Chamou a atenção nas respostas dos alunos, quando, mesmo com idades diferenciadas, valorizam a brincadeira, o lúdico, como uma atitude afetiva por parte do professor. Por exemplo, quando, na questão número 3, o aluno B expressa que percebe afeto do seu professor, “quando ela faz uma brincadeira ao chegar à sala todo dia”, o aluno C diz “quando o professor faz brincadeiras ou piadas na sala” e o aluno D explica “quando ela chamava nossa atenção para as matérias com brincadeiras”. Ou ainda, na questão de número 5, quando responderam sobre o que admiravam nos professores que mais gostam: aluno B, “eu gosto quando ela brinca ou leva a gente para o passeio”; aluno C, “a atenção que eles dão para o aluno quando quer fazer uma pergunta e também as brincadeiras”; aluno D, “quando faz brincadeiras que tenha haver com as matérias”; e o aluno E, “engraçado”. Interessante que o aluno A, o mais novo, com 6 anos, expressa essa ideia desde o início, quando responde a

primeira pergunta, sobre o significado de ser afetivo com uma pessoa: “Fazer carinho, brincar com ela”.

A partir dessas respostas dos alunos, pode-se pensar que a afetividade na relação professor-aluno está muito ligada as brincadeiras, a alegria, ao aspecto lúdico da vida. No entanto, a escola e os professores não costumam valorizar muito a brincadeira no ambiente educativo, sendo que até os alunos tem uma imagem de bom professor no qual não citaram diretamente essa ludicidade. Na questão 4, para ser um “bom professor”, em ordem crescente do aluno A para o E: “Tem que ser legal e não gritar”; “Ser boa, legal, esperta”; “Passar menos dever, explicar mais, explicar devagar e dar atenção aos alunos”; “Legal” e “Ser paciente”.

Então o professor afetivo é aquele que brinca, mas o bom professor é o legal, paciente, que não grita que explica muito e devagar, que dá atenção e passa menos dever?

Ou podemos juntar essas respostas às de um professor afetivo, que brinca e dá atenção aos alunos? Que entra no universo infantil da criança, ao momento do lúdico e da criatividade? Um professor que respeita a criança interior que tem dentro de si mesmo e a sua função sentimento, como aborda a psicologia analítica?

Galvão (ano) fala da importância da sala de aula agradável, onde possa haver uma liberdade com limite, assim tornando uma aula, mais interessante para o aluno e também para o professor.

Muitas outras reflexões poderiam ter sido feitas, mas estas, neste momento, foram as que mais chamaram a minha atenção. Dessa forma, ao realizar as transcrições dos questionários, pude observar que tanto os professores como os alunos, atribuem importância ao afeto e consideram que o mesmo é parte do ensino-aprendizagem. Os professores entrevistados afirmaram que procuram desenvolver atividades para poder estimular o afeto em suas turmas.

Podemos considerar que a afetividade é ampla e que engloba sentimentos de origem psicológica e emoções de origem biológica. Como a teoria walloniana compreende, que para a criança a afetividade começa a surgir quando os elementos simbólicos aparecem, só assim começaria a transformação das emoções em sentimentos.

Considerando que é através das interações sucessivas entre pessoas e o meio cultural, como acentuou Vygotsky, que o processo de aprendizagem ocorre, portanto, é através do outro que o sujeito adquire novas formas de pensar e agir e assim se apropria ou constrói novos conhecimentos. Mas devemos levar em consideração, que a qualidade afetiva dessas relações sociais influem na relação do indivíduo com os objetos, lugares, situações e saberes, como sugeriram nossos estudos e as entrevistas realizadas.

CONCLUSÃO

Durante a nossa investigação, percebemos que a teoria piagetiana, embora não tenha privilegiado a temática da afetividade em seus estudos, entende que o afeto, como sinônimo de sentimento, convive harmoniosamente com a Razão no desenvolvimento do juízo moral na criança, ou seja, no juízo que estabelece as regras do convívio social. Podemos entender ainda, que Piaget considera importante a presença do afeto na relação professor-aluno, e que o afeto é inseparável do desenvolvimento cognitivo. O autor também fala que quando o ser humano recebe afeto dos outros quando criança, ele se torna um adulto seguro e determinado em seus objetivos.

Vygotsky avança no entendimento de que as dimensões afetivas e cognitivas do funcionamento psicológico devem ser percebidas de forma unificada. A abordagem de Vygotsky também não se preocupou em situar especificamente a questão afetiva no processo de aprendizagem, contudo, podemos compreender que, na sua teoria, as interações sociais são fundamentais nesse processo e que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e o sentido atribuído pelo sujeito, estão relacionados à questão da afetividade. O papel do professor é fundamental para instigar o aluno a aprendizagem, desde que seja com afeto, valorizando os sentidos dos conteúdos para os alunos.

A teoria walloniana trouxe contribuições significativas na valorização da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Wallon laborou uma teoria psicogenética para explicar o processo de desenvolvimento do ser humano de forma integrada, considerando que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. Além disso, a afetividade nas interações humanas, na escola, é percebida como essencial.

A psicologia analítica, uma teoria que compreende o ser humano em busca da totalidade e na qual a função sentimento é tão importante quanto os aspectos racionais, nos ajudar a perceber a necessidade de aprofundar as diferentes dimensões existentes na relação do professor-aluno. Entende essa relação em sua dimensão arquetípica, na qual mestre é quem aprende e se abre ao novo.

Morin levantou a preocupação do papel da educação nos dias atuais, valorizando a compreensão intersubjetiva, a ética, a afetividade em todas as relações humanas.

Freire nos falou da importância do diálogo e do respeito aos saberes do aluno, pois para ele o respeito é uma dimensão do afeto.

A pesquisa de campo veio reforçar o que pensei quando me interessei por esse tema e sobre o que os autores estudados refletem sobre a importância do afeto. Pude observar, a partir dos relatos dos alunos, que eles sentem falta quando o professor não é afetivo, e isso a qualquer momento na vida escolar do aluno, indiferente se for pequeno ou já um adolescente. A respeito dos professores, observei que todos relataram preocupação com suas atitudes em sala de aula, dizendo que buscam trabalhar o afeto no cotidiano escolar.

Dessa forma, percebo que não são poucas as dificuldades que a escola e o professor enfrentam atualmente em nossa sociedade - salas de aula super lotadas, políticas públicas desfavoráveis, indefinição dos objetivos pedagógicos etc. E, dado estas condições, não tenho pretensão nenhuma de, através dessas minhas reflexões e pesquisa, “ensinar” alguém a ministrar aulas ou ser professor. Pelo contrário, defendo a ideia de que cada professor, na sua realidade, com base no diálogo e respeitando a alteridade, tal como Freire e a teoria complexa do conhecimento, por exemplo, sugerem, procure o caminho mais adequado no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, considero importante que o docente pese na balança o salário, a carga horária, a quantidade de provas a corrigir, os problemas que irão aparecer no dia-dia, entre muitas outras coisas, pois outras vidas serão afetadas nessa decisão, na medida em que as atitudes dos professores em relação aos alunos são parte do processo ensino-aprendizagem. Saltini (1999, p. 100) contribui para a nossa compreensão de que o professor dentro da sala de aula passa a ser uma referência para o aluno:

(...) o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde

elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, Heloísa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- FAZENDA, Ivani. **Interciplinaridade - Dicionário em Construção**. 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GASPARELLO, Vânia M. **Os sujeitos da EJA em uma perspectiva complexa: trabalhando com a abordagem história de vida**. In: MEDEIROS, C.C.; YAMASAKI, A. A.; GASPARELLO, A.M. et al. *Educação de Jovens e adultos na diversidade: política e prática pedagógica*. Niterói: Intertexto, 2009.
- LA TAILLE, Y. de. **“O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget”**. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a.
- _____. **“Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget”**. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992b.
- MARTINS, Vicente. **“Decálogo do bom professor”**. s/d. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/pedagogia/decalogo-bom-professor.htm> Acessado em 05/11/2013 às 10:34.
- MORAN, Edgar - **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro** 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009.
- OLIVEIRA, M.K. de **Vygostky**. São Paulo, Scipione, 1993.
- _____. **Escolarização e desenvolvimento do pensamento**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), 2001.

_____. “O problema da afetividade em Vigotsky”. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1983.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

SALVADOR, C. C.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. **Psicologia da Educação**. Trad. de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: uma análise da relação professor-aluno**. 3.ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

VASCONSELOS, V. M. R., & VALSINER, J. (1995). **Perspectiva co-constructivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. (1994) **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes

WALLON, H. (1971) **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

_____. (1978) **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.

ANEXO A

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Faculdade de Formação de Professores – FFP

Departamento de Educação – Curso de Pedagogia

Pesquisa monográfica: Relação professor-aluno: quais os aspectos sociais e motivos que podem comprometer a afetividade entre professores-alunos?

Aluna: Aracele Rodrigues Alves

QUESTIONÁRIO PARA SER FEITO COM ALUNOS

Favor responderem essas perguntas de forma sincera, à identidade de vocês não será revelada. As questões serão utilizadas como pesquisa de campo na monografia de final do curso de Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Agradeço a sua contribuição.

Série: _____

Idade: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

1. Para você, o que significa ser afetivo com uma pessoa?
2. Como e em quais momentos demonstra afeto com seu professor?
3. Como e em quais momentos percebe o afeto do seu professor?
4. O que você acha que o professor precisa para ser um bom professor?
5. O que você admira nos professores que mais gosta?
6. Quais são as atitudes dos professores que você não gosta?
7. Você cumpre com suas tarefas e estuda igualmente para todas as disciplinas, ou tem diferença com os professores que você mais gosta? Por quê?
8. Você gosta quando o professor conversa com você? Quais são os assuntos que você gosta de falar com os professores?

ANEXO B

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Faculdade de Formação de Professores – FFP

Departamento de Educação – Curso de Pedagogia

Pesquisa monográfica: Relação professor-aluno: quais os aspectos sociais e motivos que podem comprometer a afetividade entre professores-alunos?

Aluna: Aracele Rodrigues Alves

QUESTIONÁRIO PARA SER FEITO COM PROFESSORES

Favor responderem essas perguntas de forma sincera, à identidade de vocês não será revelada. As questões serão utilizadas como pesquisa de campo na monografia de final do curso de Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Agradeço a sua contribuição.

Tempo de magistério:

Formação:

Leciona no ensino fundamental? _____ /Série: _____

E/ou no ensino médio? _____. Série e disciplina: _____

1. Para você, o que significa afeto?
2. Como e em quais momentos demonstra afeto pelos seus alunos?
3. Como e em quais momentos percebe o afeto de seu aluno?
4. Quais atitudes de seu aluno você não considera afeto?
5. Você considera importante uma relação afetiva entre professor e aluno? Por quê?
6. Que atitudes do cotidiano contribuem afetivamente na relação professor- aluno?
7. Com que rotina é trabalhadas atividades direcionadas à interação e a afetividade, e quais seriam estas atividades?