

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Daiane Cristini Moraes

As relações afetivas no processo de formação continuada de professores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2018

Daiane Cristini Moraes

As relações afetivas no processo de formação continuada de professores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob orientação da Profa. Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo
2018

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

AGRADECIMENTOS

Difícil conter as lágrimas ao lembrar-me do percurso para chegar aqui. Gratidão é o que fica pela oportunidade de realizar mais um sonho.

Agradeço a Deus, que dispensa comentários.

Aos que, primeiramente, trabalharam para que nós, Coordenadores Pedagógicos da Prefeitura de São Paulo, tivéssemos acesso ao mestrado do financiamento conquistado com luta e reconhecimento da categoria, aqui representados pela Profa. Dra. Emilia Cipriano e pelo ex-prefeito Fernando Haddad.

À Prefeitura do Município de São Paulo, pelo investimento ao financiar este Curso.

Aos professores que acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa e compuseram a Banca Examinadora.

Aos meus pais, meu eterno agradecimento, por cada palavra de incentivo e motivação, pela formação afetiva e de valorização aos estudos.

Às minhas filhas, pela compreensão das presenças ausentes e pela maturidade tão prematura, que possibilitou um companheirismo nesta jornada.

Aos que caminharam profissionalmente comigo ao longo desses anos. São muitos os excelentes profissionais que, acreditando na Educação, participaram das minhas aprendizagens e compartilharam sonhos.

Angela, amiga querida que sempre me motivou e acreditou, além de estar ao meu lado na gestão escolar, o que contribuiu significativamente para que as minhas ausências fossem permeadas pela segurança de saber que tinha uma profissional competente segurando a peteca.

Julia, pelas trocas, revisões e discussões em torno desta temática que vemos com a mesma importância, mas de manifestações diferentes.

Marco Antonio, pela presença em minha vida neste período, pelo companheirismo e apoio!

MORAES, Daiane Cristini. **As relações afetivas no processo de formação continuada de professores**. 2018. 98 fls. Dissertação de Mestrado Profissional (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2018.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar as formas de manifestação de afetividades que aparecem nos processos formativos dos professores, identificando se o professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem e indicando estratégias formativas que possam contribuir para que o professor se conscientize de que as relações afetivas têm implicações na formação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como instrumento para produção de dados a técnica do Incidente Crítico, sendo esses aplicados para 19 professores que participam do processo de formação continuada oferecida para os professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para o desenvolvimento da análise foram destacadas as manifestações de afetividade apresentadas pelos professores a partir dos Incidentes Críticos e com suporte teórico especialmente na literatura de: Almeida; Freire; Leite; Mahoney; e Placco. Essa investigação nos traz indícios de que os professores – sujeitos da pesquisa – percebem a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Porém, não conseguem se responsabilizar pelas consequências de um trabalho em que a afetividade esteja presente com manifestações negativas, atribuindo aos alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar. E, ao mesmo tempo, se contradizem e assumem serem capazes de transformar a realidade apresentada nos Incidentes Críticos a partir de mudanças nas práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de investimento na formação continuada com foco nessa temática. Pode-se inferir, ainda, fragilidades ao papel do Coordenador Pedagógico identificado como mediador de conflitos e pouco reconhecido como mediador do processo formativo. A pesquisa traz indícios de necessidades formativas e mudanças de práticas e de olhares, em que a afetividade possa ser ressignificada. O olhar, o ouvir ativo e a mensagem na primeira pessoa precisam ser resgatadas e trabalhadas, considerando que a afetividade também se aprende.

Palavras-chave: expressões de afetividade; formação continuada; relações interpessoais; coordenador pedagógico.

MORAES, Daiane Cristini. **The affective relationships in the teachers' continuing formation process**. 2018. 98 fls. Dissertation of Professional Master (Postgraduate Study Program in Education: Teachers Formation) – Pontifícia Universidade Católica of São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the affective manifestations ways which appear during the teachers' formation process, identifying if the teacher realizes the role of the affective relationships in the teaching-learning process and pointing formative strategies which may contribute for the teacher being aware of the implications that the affective relationships have on the education. It is a qualitative research which used the Critical Incident technique as a tool for the data production, which was applied to 19 teachers who participate of the continuing formation process offered for the effective teachers from the Municipal Education System of São Paulo. In order to develop the analysis, the affective manifestations presented to the teachers using the Critical Incidents were highlighted and the theoretical support from the literature came mainly from: Almeida; Freire; Leite; Mahoney; and Placco. This investigation brings us evidence of the teachers – research subjects – realizing the affectivity importance in the teaching-learning process. However, they do not get held themselves responsible for the consequences of a work in which the affectivity is present through negative manifestations, conferring to the students the responsibility for the school failure. And, at the same time, they contradict themselves and assume to be unable of transforming the reality presented by the Critical Incidents through changes in the pedagogical practices, indicating the need of investments on continuing education focused on this theme. One may still deduce fragilities in the Pedagogical Coordinator's role, identified as a conflict mediator, but not well recognized as a mediator in the formative process. The research offers indications of formative needs and changes of practices and viewpoints, in which the affectivity may gain new means. The vision, the active listening and the message in the first person have to be rescued e worked, considering that affectivity may also be learnt.

Key words: affectivity expressions, continuing formation, interpersonal relationships; pedagogical coordinator.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transcrição do Varal de Memórias produzido pelos professores.....	60
Quadro 2 – Análise do Varal de Memórias produzido pelos professores	62
Quadro 3 – Transcrição da análise dos professores no Incidente Crítico 1.....	65
Quadro 4 – Transcrição da análise dos professores no Incidente Crítico 2.....	66
Quadro 5 – Análise da pesquisadora, a partir da análise dos Incidentes Crítico 1 e 2 realizadas pelos professores	69
Quadro 6 – Sugestões apresentadas para resolver o problema identificado no Incidente Crítico 1	72
Quadro 7 – Sugestões apresentadas para resolver o problema identificado no Incidente Crítico 2.....	73
Quadro 8 – Análise das sugestões dos grupos para resolver os problemas identificados nos Incidentes Críticos 1 e 2.....	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEI	Centro de Educação Infantil
CP	Coordenadora Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EF-II	Ensino Fundamental II
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAP	Fundação de Apoio ao Preso
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
JBD	Jornada de Trabalho: Jornada Básica Docente
Pnaic	Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projetos Político Pedagógicos
SAS	Secretaria de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
Trajetória que leva à pesquisa.....	11
Justificativa	18
Objetivo geral.....	22
Objetivos específicos	22
CAPÍTULO I – O COORDENADOR PEDAGÓGICO	23
1.1 – Coordenador Pedagógico e formação continuada no espaço escolar.....	23
1.2 – Fortalecimento do grupo e formação continuada	28
CAPÍTULO II – AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	34
2.1 – Afetividade	34
2.2 – Adolescência, escola e afetividade	41
2.2.1 – Expressões de afetividade na prática docente.....	45
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 – Técnica do Incidente Crítico.....	50
3.1.1 – Incidente Crítico 1	51
3.1.2 – Incidente Crítico 2	52
3.2 – Caracterização do ambiente de pesquisa com base no PPP da escola.....	52
3.2.1 – Espaço físico.....	53
3.2.2 – As pessoas e suas expectativas	54
3.3 – Sujeitos da pesquisa.....	55
3.4 – Produção de dados: Varal de Memórias e Incidentes Críticos	56
3.4.1 – O Varal de Memórias	57
3.4.2 – A análise do Incidente Crítico pelos professores.....	58
CAPÍTULO IV – A AFETIVIDADE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR	60
4.1 – Incidentes Críticos	64
4.2 – Reflexões de uma pesquisadora iniciante: a afetividade no processo de formação de professores.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

APÊNDICES	86
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86
Apêndice B – Registro: Memória dos professores “quando eram alunos”	88
Apêndice C – Registro: Memória dos professores “vida profissional”	90
Apêndice D – Transcrição dos comentários dos professores sobre as Memórias	92
Apêndice E – Análise dos Incidentes Críticos	95

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trajetória que leva à pesquisa

Desde a Infância desejei ser professora. Desejo esse que durante a adolescência compartilhei com outros, nascidos de experiências vividas ao longo da vida: fazer Psicologia, Direito, Educação Física e Fisioterapia também foram ideias que elaborei por alguns períodos, mas a necessidade de ter uma profissão o quanto antes e as dificuldades para custear um curso superior me levaram a redenção pelo Magistério.

Cursei o Magistério em Escola Pública, que na época necessitava de vestibulinho para conseguir uma vaga. O curso era bastante tradicional e ainda cultivava práticas em que fazer pasta com atividades para as datas comemorativas, à época tido como um recurso moderno. Aulas baseadas em “faça o resumo do livro” e poucas discussões eram bem comuns. Acredito que poderia ter aproveitado um pouco mais do curso, porém a prática extremamente tradicional das aulas e a minha imaturidade reduziram uma apropriação mais profunda dos conceitos apresentados durante o curso.

Ainda cursando o Magistério, ministrei minhas primeiras aulas no que deveria ter sido um estágio de observação. Em 1994, como a falta de professor já era uma constante nas Escolas estaduais de São Paulo, ao iniciar o estágio de observação, por muitas vezes, os estagiários substituíam esse professor que faltava. Em 1997, iniciei o curso de Letras, afinal para os outros cursos também faltavam recursos financeiros e assim surgiram as aulas como professora eventual também na Rede Estadual e fui me apaixonando pelos desafios da sala de aula.

Poucos recursos, muitos alunos na sala, a minha pouca idade, estudantes com defasagens de aprendizagem em evidência e muitos que já haviam sido retidos diversas vezes, foram algumas das características encontradas no percurso. Contudo, foi nas salas de aula das Escolas estaduais que fui aprendendo a lidar com os desafios do Magistério e me formando professora. Então, fiz a opção por investir na carreira de servidora pública e comecei a fazer concursos com o objetivo de ser efetiva.

Meu primeiro concurso público foi para o cargo de professora no Sistema Penitenciário. A função era administrada pela Fundação de Apoio ao Preso (FUNAP) que

coordenava os espaços educacionais em todos os presídios do Estado de São Paulo e, em 2000, iniciei com as aulas.

Quando fui chamada, a vaga era para uma Penitenciária localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo e fazia parte do Complexo Penitenciário do Carandiru. Era uma das maiores penitenciárias do Brasil e precisavam de um professor. Por ordem de classificação do concurso eu era a professora da vez, porém neste presídio havia sido proibida a entrada de mulheres, pois a atuação de professoras dentro desta unidade prisional já tinha resultado em problemas de segurança para a professora.

Desta forma, fui chamada e aguardei a transferência para outra unidade. Fui direcionada ao Centro de Observação Criminológica, também no Complexo Penitenciário do Carandiru, porém em um pavilhão que recebia apenas presos em situação especial, todos executores de crimes hediondos: estupros, assassinatos de crianças e mulheres e muitos ex-policiais presos. Muitos eram analfabetos ou tinham cursado apenas as séries iniciais, outros tinham nível superior. Estes presos tinham o direito de estudar e lá concluírem o Ensino Fundamental ou Médio.

O início foi difícil e eu não contava com muita orientação ou ajuda. Éramos três professores contratados pela Fundação (cidadãos em liberdade) e os demais professores eram presos. As regras e as condições de trabalho eram passadas, para mim, pelos próprios colegas de trabalho e muito aprendi observando a rotina.

O professor não era um funcionário bem visto por funcionários que eram responsáveis pela área de segurança, estes nos viam com um olhar de desconfiança, já que o professor é o único que desenvolve uma proximidade com o preso.

Para garantir o direito de estudar, os presos precisavam vencer o olhar recriminador do guarda que diariamente os revistavam e olhavam como quem perguntava o que, de fato, queriam com o estudo e o conhecimento após uma vida de crimes, considerando que muitos não tinham perspectiva de liberdade.

Após alguns meses trabalhando como professora, tive a oportunidade de atuar como formadora dos presos que tinham concluído o Ensino Superior e desejavam lecionar na Escola da penitenciária. A formação contava com um pouco de didática e também com longas conversas em que se discutia como construir a relação professor/aluno entre dois detentos.

Esse trabalho era subsidiado por uma formação realizada mensalmente na Funap, destinada aos coordenadores de cada penitenciária.

Nas formações, discutíamos e estudávamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de presos através de bibliografias que, normalmente, se baseavam nas ideias e nos estudos de Paulo Freire.

No sistema penitenciário, vivi e aprendi muito. Algumas lições simples que ainda transformam o meu olhar para atividades diárias que poderiam passar despercebidas por quem nunca esteve em situação de privação da liberdade, como poder adoçar seu próprio café ou tomar uma água gelada. Foram cinco anos de muita aprendizagem. Fui apresentada à pedagogia de Paulo Freire e suas pesquisas, que não conheci no curso de Letras. A cada dia me encantava mais pela Educação.

Foi na experiência com jovens e adultos presos que aprendi o poder de transformação que o acesso à Educação e à Cultura podem proporcionar ao indivíduo. No entanto, vivenciei que só esse acesso não é o suficiente para que as transformações ocorram, mas a forma como as relações se desenvolvem é o essencial para a transformação do sujeito e para o processo de ensino-aprendizagem.

Klein (1996) defende que o conhecimento não existe fora das relações humanas e para chegar a esse conhecimento é necessário que o sujeito (aluno) se relacione com outros sujeitos, pois é nessa relação que os sujeitos estão constituindo o conhecimento pela função social que lhes atribuem.

Podemos encontrar nas literaturas estudos evidenciando que as relações humanas formam a essência do conhecimento, que só existe a partir das relações sociais.

Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. É através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido. Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos (TASSONI, 2000, p. 2).

Além das leituras e dos estudos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, vivenciei e compartilhei momentos que, fora do sistema penal, não teriam o mesmo

significado. Ainda no Centro de Observação Criminológica, participei das atividades culturais que eram desenvolvidas com os presos por meio das aulas de teatro que resultaram em montagens de espetáculos que foram para além dos muros da prisão, apresentadas no Teatro TUCA, Oficina e Procópio Ferreira. Participei das formações com o Centro de Teatro do Oprimido, com Augusto Boal e sua equipe, o que possibilitou abrir o meu olhar para outras metodologias pedagógicas.

Encerrei minha passagem pelo Sistema Penitenciário em 2005, pois as aulas passaram a ser atribuídas aos professores do Estado, e com isso o cargo de professor na Fundação entrou em vacância, tendo como consequência a grande defasagem salarial.

Fiz outros concursos públicos para professora, passei, ingressei e exonerei em alguns cargos, como Professora de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Cotia.

Em 2004, ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo como Professora de Desenvolvimento Infantil, cargo posteriormente renomeado para Professora de Educação Infantil. Trabalhava com crianças de 0 a 3 anos, oportunidade em que vivenciei o valor dos vínculos afetivos no desenvolvimento educacional e entrei em choque com as minhas concepções pedagógicas.

Apesar das experiências no Sistema Penitenciário, onde a prática da aprendizagem se dava a partir da constituição da afetividade, não havia em meus estudos o conhecimento teórico que me fizesse compreender a importância dos vínculos para o desenvolvimento da aprendizagem. Entendo que esse foi um desafio na minha jornada profissional.

[...] é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência (Wallon, 1978). Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação pai-mãe-filho e, muitas vezes, irmão(s). No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar (TASSONI, 2000, p. 3).

Tinha a experiência de alfabetizar jovens e adultos presos, trabalho em que era latente as dificuldades em estabelecer, de forma clara e explícita, um vínculo afetivo, decorrente das

expectativas de relações que o ambiente prisional gera. A experiência de ser professora eventual, que também enfrenta dificuldades para estabelecer uma relação afetiva, diante das rotinas escolares em que o professor apenas substitui os colegas ausentes, sem saber quando e onde serão as aulas naquele período.

Nesses momentos profissionais a afetividade já existia, porém velada, e as formas de manifestação nas relações de aprendizagem já era uma pergunta que se desdobraria nesta pesquisa.

Na Educação Infantil, a necessidade das crianças em desenvolverem o vínculo afetivo e a relação afetiva com o professor para, então, construir a aprendizagem se tornaram mais claras para mim. A autenticidade na transformação do olhar da criança quando, com ela, o professor constrói um elo é evidente. A diferença em ouvir um não da voz desconhecida e ouvir um não de alguém por quem se tem afeto é conhecida em qualquer fase da vida, mas na Infância é explícita.

Tive muita dificuldade em me vincular às crianças. Acreditava que era professora, e como tal não estava ali para dar carinho ou para dar colo. Achava desnecessário beijar um aluno ou fazer um cafuné no bebê enquanto ele mamava. Muitas vezes me recusei a acalantar e embalar a criança que ainda chorava o “abandono” da mãe durante aquele período de adaptação na Creche. O cuidar e o educar, hoje, entendidos como ações indissociáveis me confundiam na docência.

Na minha prática docente, na ânsia de me sentir professora, o entendimento de que “toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular” (TASSONI, 2000, p.4), era um conhecimento que se constituiria posteriormente e motivaria esta pesquisa.

O concurso pelo qual ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2004, era o primeiro da história da Educação municipal para professoras de Creche, pois nesse momento ocorria a transição das Creches que deixariam de estar vinculadas à Secretaria de Assistência Social (SAS) e passariam a pertencer à Secretaria Municipal de Educação (SME). Talvez por isso, eu vinculava a relação afetiva com assistencialismo, tornando ainda mais forte a minha resistência em aceitar o vínculo afetivo com os alunos, afinal, participávamos de uma luta histórica pelo reconhecimento da Educação Infantil (0 a 3 anos) como a primeira etapa da Educação Básica.

A partir das perguntas que surgiram ao desenvolver o papel de professora da Primeira Infância, fiz uma Especialização *Lato Sensu* em Educação Infantil para me ajudar a entender, com suporte da literatura, que a Educação se dá em um processo que vai muito além de apresentar as cores ou as letras às crianças, aos jovens ou aos adultos.

Aprendi que a empatia faz parte do processo educativo, que o respeito à dor do outro se faz necessário para que a aprendizagem encontre caminho em percursos percorridos. Aprendi que o outro não aprende exatamente o que gostaríamos que ele aprendesse ou da forma que idealizamos. Aprendi que a afetividade é fundamental para afetar a vida daquele que está construindo novos saberes. Aprendi que não há saberes certos ou errados, mas saberes diferentes.

Apesar de concursada para trabalhar na Educação Infantil, meu objetivo era investir na carreira do Magistério na Rede Municipal de São Paulo e ser Coordenadora Pedagógica (CP) e diretora de Escola. Como o concurso para estes cargos são de acesso (só participa quem já é da Rede), ingressei e seis anos depois tive a oportunidade de realizar o concurso para CP. Assim, em 2010, acessei nesse cargo e voltei a trabalhar em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que sempre foi o meu foco. Deparei-me com os desafios da Coordenação e com as dificuldades dos professores em lidar com os alunos que apresentam problemas de disciplina e/ou aprendizagem.

Posso dizer que encontrei nos professores as mesmas resistências vividas por mim ao longo da carreira docente e o pouco entendimento em relação ao processo afetivo-cognitivo que permeia as relações de aprendizagem.

A partir das dificuldades da Escola, elenquei prioridades e percebi o quanto os projetos e as atividades diferenciadas aproximavam os alunos da Escola e dos professores, minimizando os problemas relacionais e de aprendizagem. Fui observando que, quanto maior o vínculo do aluno com a Escola e com as propostas de Ensino, menor as dificuldades para o desenvolvimento delas, o que corrobora com a afirmação de Fernández (1991) em que “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos” (p. 47). “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (p. 52).

Em 2015, fui selecionada para ser formadora no Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do Governo Federal, e iniciei um processo de formações na Diretoria Regional de Educação (DRE).

Como formadora no Pnaic me deparei com inúmeros professores que, também em início de carreira, não compreendiam a educação escolar como um processo que vai além do ler e escrever. Professores que julgavam suas práticas como de excelência e compreendiam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos estavam relacionadas às questões familiares e sociais, não cabendo aos educadores nenhuma responsabilidade pelo fracasso escolar que tão naturalmente encontramos nas Escolas públicas.

Ao discutirmos, com os professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, era comum ouvir comentários e justificativas baseadas no senso comum que responsabilizam a família – “também com esta mãe”; “mas a mãe não está nem aí”; “família desestruturada”; “este povo tem filho pra eu criar”.

Crianças com contextos familiares singulares e peculiaridades, e com histórias que chegam a ser dramáticas, ocupam os assentos escolares e sofrem com o preconceito e a incompreensão dos professores que as atendem. Professores que encontram nas singularidades a resposta para toda e qualquer dificuldade de aprendizagem ou problemas disciplinares.

As conversas de sala de professores e as dificuldades em aceitar e intervir nas diversas realidades encontradas em nossas Escolas mostram a intolerância às diferenças sociais e às políticas de atendimento que visam uma Educação pública de qualidade para todos.

A dificuldade do professor em perceber a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem está presente em todos os níveis do Ensino, porém naqueles que atuam no Ensino Fundamental II (EF-II), os professores especialistas, esta dificuldade se encontra de forma mais latente. Talvez pela segmentação ou próprio formato do Ensino ao qual as Escolas estão submetidas, com aulas de 45 minutos e muitas disciplinas com poucas aulas na semana, proporcionando um certo afastamento do professor.

Este professor tem dificuldade em compreender que

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores,

conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (TASSONI, 2000, p. 4).

Como CP – na rotina de atendimento aos alunos, pais e professores e frente aos problemas de aprendizagem e desenvolvimento escolar; pensando nas dificuldades apresentadas pelos professores de EF-II em desenvolverem atividades pedagógicas que tenham significados e que possam ir além da transmissão de conteúdos; rompendo com as barreiras que foram criadas a partir da fragmentação do Ensino em diversas matérias; e tendo o aluno como um indivíduo que não pode ser dividido em um ser social e outro cognitivo – pode-se indagar:

- Quais as formas de manifestação de afetividade aparecem nos processos formativos dos professores?
- O professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem?
- Quais estratégias formativas podem contribuir para que o professor se conscientize de que as relações afetivas têm implicações na aprendizagem?

A dificuldade apresentada pelos professores de Ensino Fundamental II nas atividades desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito às relações professor-aluno, traz a mim uma necessidade de pesquisar as formas de manifestação de afetividade presentes no contexto escolar e pensar estratégias formativas que potencializem o trabalho pedagógico do ponto de vista das relações interpessoais.

Como tudo indica que um dos pontos nevrálgicos parece ser o afetivo, no sentido de acolher o aluno em suas diferenças e promover uma interação construtiva quando professor e aluno interagem de forma a respeitar as suas diversidades e construindo conhecimento, pensamos que trabalhar a relação professor-aluno a partir da afetividade pode contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Justificativa

Uma trajetória profissional permeada pela necessidade de aceitar os vínculos afetivos como parte indispensável do processo ensino-aprendizagem e a vivência nos contextos escolares onde a dificuldade dos professores em lidar com os alunos que apresentam

problemas de aprendizagem e indisciplina é tema constante nas formações continuadas, me motivaram a pesquisar as relações afetivas no processo de formação docente.

Podemos destacar dois fatores importantes na realidade escolar e que vêm sendo alvo de pesquisas e inquietações: a indisciplina na sala de aula como fator de desmotivação profissional do professor e o papel do CP na formação do professor.

Inúmeras são as exonerações de cargo e os casos de abandono ao Magistério, bem como se vê em queda o número de pessoas que fazem a opção primeira de investir nessa carreira, pois “muitas pessoas resolvem fazer a licenciatura por não encontrarem emprego na área que escolheram no bacharelado – por falta de opção acabam dando aula” (GATTI, 2018, p. 27). Além da baixa salarial e desvalorização profissional, as dificuldades em lidar com os alunos e os problemas nas relações interpessoais dentro da Escola são citadas como motivos para a desistência na carreira do Magistério.

Pesquisas realizadas por Gatti (2018) retratam que os cursos de licenciaturas – Pedagogia ou áreas específicas, de modo geral, são compostos por pouco ou nenhum título destinado a tratar da indisciplina escolar e tampouco das dificuldades na relação professor-aluno encontradas no cotidiano escolar. A autora afirma que durante pesquisas realizadas em 2008, ao solicitar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Instituições que oferecem o curso de licenciatura e verificar as ementas das disciplinas e as bibliografias dos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras e Ciências Biológicas, constatou-se que “não estavam formando professores nas licenciaturas. O predomínio era a formação teórica na área disciplinar do bacharelado [...] estava formando biólogos e não professores de biologia” (p. 26).

Ainda nas pesquisas de Gatti (2018) constatou-se o fato de prevalecer nas formações acadêmicas o Conteúdo em detrimento das Metodologias de Ensino. Essa formação reforça a ideia de que basta conhecer o conteúdo para saber ensinar e de que é possível ensinar sem as dificuldades presentes na sala de aula.

Sobre os problemas na formação do professor nos cursos de licenciatura, a autora relata que ainda persistem os

[...] problemas arraigados desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura no país e a mentalidade de que para formar o professor basta que ele domine os conhecimentos de sua área. Esse discurso relega o

conhecimento pedagógico. Professores com licenciatura em pedagogia geralmente trabalham com a educação infantil e a alfabetização de crianças e adultos. Para isso, estudam psicologia da educação e práticas de ensino. Mas em outras áreas, como língua portuguesa e biologia, que vão formar os professores para o ensino fundamental ou médio, os cursos de licenciatura não oferecem uma formação sólida em educação (GATTI, 2018, p. 26).

No dia-a-dia das Escolas, CPs relatam que, frequentemente, são solicitados para resolverem problemas disciplinares e da relação professor-aluno, solicitados pelos colegas que se deparam com alunos diferentes daqueles projetados ao se inserirem na profissão docente.

Perrenoud (2000) destaca a importância de uma formação de professores que esteja voltada às questões do cotidiano escolar, bem como à necessidade da permanente reflexão-ação da prática docente a fim de aprimoramento profissional. O autor retrata as competências necessárias para a prática docente, dentre as quais trabalhar em equipe e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Rios (2001, p. 12) provoca uma reflexão da importância do saber-fazer pedagógico e da necessidade de “recuperar o significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, à reapropriação do afeto no espaço pedagógico”.

Teses e dissertações tratam dos temas de forma separada – o papel do Coordenador Pedagógico; a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem; as relações interpessoais e sua interferência no processo de aprendizagem.

Considera-se, ainda:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente e vice-versa (NOVOA, 2018, p. 1131).

Em uma atividade realizada durante o horário de formação continuada, os professores participantes descreveram o que entendem por boa aula. Analisando essas descrições, percebe-se que expõem que há necessidade de recursos para o desenvolvimento das aulas, a importância do domínio dos conteúdos por parte do professor, o planejamento que precisa ser

feito com clareza dos objetivos e outras questões que se remetem diretamente aos conteúdos e às estratégias utilizadas para atingir os seus objetivos estabelecidos. Porém, não faz parte das descrições a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

É possível perceber também uma facilidade para descrição do que não é uma boa aula, sempre se remetendo às questões técnicas e de conhecimentos acadêmicos do professor. As respostas encontradas nessa atividade também motivam a realizar do presente e estudo com o objetivo de investigar quais as manifestações de afetividade aparecem nos processos formativos dos professores e se o professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem?

Pensando nas necessidades formativas e nas dificuldades do corpo docente em vincular-se ao aluno ou mesmo em propor atividades que facilitem a vinculação do aluno com o objeto de conhecimento, entendendo que

[...] as análises wallonianas evidenciam a relação recíproca entre os fatores orgânicos (características da espécie e predisposições geneticamente determinadas) e os fatores sociais, mostrando que a direção tomada pelo desenvolvimento depende do meio e dos grupos em que o indivíduo está integrado. Daí o importante papel da escola, que, para Wallon, é um meio funcional, porque tem como função trabalhar o conhecimento, fazer chegar à criança, ao jovem e ao adulto o acervo cultural que a humanidade já construiu, para que possam zelar por ele e expandi-lo. No meio escolar, estão os grupos, nos quais os alunos vão deixar de ser apenas um e passam a ser nós (ALMEIDA, 2016, p. 28).

Elaboramos uma pesquisa que possibilite identificar quais as formas de manifestação de afetividade aparecem nos processos formativos dos professores, se o professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem e quais estratégias formativas podem contribuir para que o professor se conscientize de que estas relações têm implicações na aprendizagem.

Cabe ressaltar que a proposta não esgota as necessidades formativas dos professores, tampouco as estratégias de ações formativas, mas busca identificar possibilidades de formação continuada que contribuam para a discussão da importância da afetividade nas relações pedagógicas nas Escolas.

Sendo assim, não há a possibilidade de esgotar o tema, nem ao menos de levantar todos os estudos que contemplam essa temática.

Objetivo geral

- Investigar as formas de manifestação de afetividade que aparecem nos processos formativos dos professores.

Objetivos específicos

- Identificar se o professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem.

- Indicar estratégias formativas que possam contribuir para que o professor se conscientize de que as relações afetivas têm implicações na formação.

CAPÍTULO I – O COORDENADOR PEDAGÓGICO

1.1 – Coordenador Pedagógico e formação continuada no espaço escolar

A formação do professor que atua no Ensino Fundamental II é dividida em inicial – cursos de licenciatura; e continuada – também realizada nas Escolas por meio da atuação do Coordenador Pedagógico.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Uma formação permanente, que se prolonga por toda vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

Os professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo têm duas opções de Jornada de Trabalho: Jornada Básica Docente (JBD) e Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Em JBD o professor tem atribuição de 25 horas/aula com alunos, sendo cinco horas/aula dedicadas à pesquisa e ao planejamento do trabalho. Em JEIF, o professor cumpre 38 horas/aula de trabalho semanais, sendo 25 horas/aula com alunos e 13 horas/aula que devem ser dedicadas à pesquisa e ao planejamento do trabalho.

Ao fazer a opção pela JEIF, este professor se compromete a participar de oito horas/aula de encontros formativos semanais, divididas em quatro encontros de duas horas/aula por dia. O Coordenador Pedagógico da Unidade Escolar é o responsável pela formação continuada do grupo e o seu desafio é contribuir para que esta formação seja realizada de forma qualitativa.

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola (PLACCO, 2001, p. 27).

Para organizar e realizar esta formação quase diária, o CP encontra algumas dificuldades, como por exemplo o interesse dos professores que, na maioria das vezes, não se relaciona com a formação propriamente dita e sim com a possibilidade de aumento no salário mensal.

Outra questão que traz dificuldades ao trabalho do Coordenador é o fato do cargo ser ocupado por um Pedagogo ou especialista em Gestão Escolar, um profissional que não tem, necessariamente, uma formação específica para a função de formar outros formadores.

O cargo do Coordenador Pedagógico é constituído por uma série de atribuições pedagógicas, dentre elas a organização da formação continuada. Diante da ausência de clareza do seu papel, pelo próprio profissional e pela equipe técnica – diretor e assistentes de direção – por vezes acontece uma priorização das demandas administrativas da Escola e perde-se o foco da formação continuada ou, ainda, a rotina o leva a dedicar-se ao atendimento de outras demandas.

Placco, Almeida e Souza (2011), em pesquisa realizada com os CPs, trazem dados importantes relacionados às dificuldades de sua atuação no cotidiano escolar.

O fato é que muitos coordenadores estão deslocados de suas reais funções nas escolas. A maior parte de sua rotina é ocupada com demandas administrativas e muitas vezes não se sabe qual é o seu campo específico de atuação: ficar à disposição dos pais, atender ao telefone, checar os materiais, substituir professores, chamar a atenção de alunos desobediente, fiscalizar o trabalho do grupo e etc. Enfim, quando não se sabe quais são suas atribuições e não se tem um campo definido de atuação, parece que tudo cabe. E nessas situações os coordenadores são engolidos por essas demandas e por esse cotidiano, pois não saberiam fazer de outro jeito e dessa forma também se sentem úteis na instituição (PLACCO, 2015, p. 70).

Faz-se necessário pensar em como contribuir para que este processo formativo alcance resultados na qualificação da ação docente, entender quais estratégias formativas podem coadjuvar para a formação continuada do professor no contexto escolar.

As pesquisas de Pimenta (1994) e Piconez (1991) revelam que a formação inicial tem se baseado no desenvolvimento de um Currículo formal distante das realidades encontradas nas salas de aula e pouco contribui para alterar a prática docente frente às exigências do mundo contemporâneo.

Schön (2000) propõe refletir sobre a distância encontrada entre as teorias para a prática docente e a prática propriamente dita, colocando a importância de escolher entre ficar na esfera da teoria ou desafiar-se a ultrapassar o referencial teórico e abraçar as necessidades turbulentas encontradas nas salas de aula.

Retomando a pesquisa de Gatti (2018), para a formação de professores de áreas específicas – como Matemática, Letras, Ciências Biológicas, História, entre outras – constata-se a utilização do Currículo voltado à formação de bacharéis, com investimento no conteúdo da disciplina em questão e a ausência de uma formação rica em Metodologia do Ensino nesses cursos de licenciatura.

Essa situação faz com que a formação continuada, oferecida na Rede de Ensino pública, nesse caso a Rede Municipal, estabeleça como o objetivo de formação também compensar o que faltou na formação inicial. “A concepção de formação continuada é um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. É um aprofundamento da formação. Mas no Brasil significa dar a formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas”, esclarece a pesquisadora Gatti (2018, p. 27).

Schön (2000) aborda ainda a profundidade da interferência de histórias de vida no olhar com o qual desenvolve-se o profissionalismo. Para além do Magistério, o autor explicita que um profissional se constitui não somente por seus conhecimentos acadêmicos, mas a partir da própria história e de suas referências sociais e políticas. Aborda ainda a importância da reflexão-na-ação, proporcionando ao professor a oportunidade de aprender a ser professor a partir da reflexão de sua ação docente.

Perrenoud (1993) defende que a formação do professor como profissional do Ensino deve compreender a articulação da teoria com a prática, bem como da prática alicerçada na teoria, sendo assim, cabe ao professor fazer a ligação entre os referenciais teóricos que os constituíram na formação acadêmica e as vivências as quais é submetido nas Escolas. Esclarece, ainda, a complexidade relacional com que a atividade docente está submetida, considerando que ocorre a total mobilidade da pessoa.

A importância do formador em favorecer o desenvolvimento da sensibilidade está clara quando trabalhamos “criando um clima de aceitação e compreensão, levando o formando a acreditar no seu centro interno de avaliação e ficar aberto às experiências” (ALMEIDA, 2012, p. 16).

A possibilidade de desenvolver as habilidades de relacionamento interpessoal e social, que não são habilidades natas, pode ser apreciada nos estudos de Placco (2012, p. 65).

Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto, e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas no nível da consciência, das atitudes, habilidades e valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e do trato com esse conhecimento, com a cultura – e assim processos identitários se constroem.

Considerando as diversas propostas de formação continuada encontradas nas literaturas e, também, a realidade escolar presente nas Escolas do município de São Paulo, *locus* desta pesquisa, onde a formação continuada é atribuída como responsabilidade do Coordenador Pedagógico, expõe-se aspectos importantes a serem considerados na elaboração de uma proposta de formação docente continuada. Esta deverá entender como necessária a qualidade das relações interpessoais e da afetividade entre o CP e os professores.

Souza (2001) retrata a importância de se constituir um grupo para que a partir dele o Coordenador pense em estratégias formativas que atendam à demanda do grupo com o qual está trabalhando, o que já representa os seus primeiros desafios nesta função.

Compõem a rotina do CP constituir um grupo, organizar os horários de estudo e se organizar para estar disponível nesses horários, superando demandas emergenciais que comumente desviam o Coordenador do atendimento ao professor e o leva a uma desorganização da rotina que contribui para o insucesso da formação continuada nas Escolas.

Superada a desorganização e estabelecidos os horários de formação em que o Coordenador estará com os professores, é necessário que haja um planejamento para acolher as demandas formativas deste coletivo,

Nesse sentido, o trabalho do(a) coordenador(a) não é muito diferente do do professor que, para fazer seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que não sabem e precisam aprender. O(a) coordenador(a) então, a essa altura, já deve ter observado as necessidades maiores dos professores, na relação com os alunos, com o ensino, com a visão de educação, com a concepção de aprendizagem e avaliação etc (PLACCO, 2012, p. 28).

Segundo Souza (2012) é necessário que o CP se atente a diversos aspectos e questões antes de iniciar a formação continuada: por qual demanda começar, como trabalhar a temática sem desanimar o grupo, quais estratégias formativas utilizar, entre outras. Nesse sentido, “o

que” e “como” devem ser perguntas permanentes como subsidio no planejamento do seu trabalho.

Além disso, este profissional deve estar atento para não realizar críticas ou apontar erros de forma direta aos professores antes de formar um vínculo, antes de constituir um grupo. Para contribuir com a transformação do grupo e das práticas pedagógicas é necessário que a relação do coordenador com o professor esteja fortalecida, apenas dessa forma o professor se sentirá apoiado e não acuado.

A existência de um grupo é a condição primeira para a atividade do (a) coordenador (a) pedagógico (a), uma vez que ele vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum, no caso professores. Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los (PLACCO, 2012, p. 28).

Questões de ordem prática e organizacional são importantes e interferem na qualidade da formação continuada. O CP deve elaborar uma pauta, pesquisar e estudar os referenciais teóricos que embasarão os estudos e as discussões previstas para realização durante a formação continuada, escolher estratégias de estudo que sejam aceitas pelos professores e desenvolver o interesse do grupo pelas atividades. Porém, antes de tudo isso, é necessário constituir um grupo, pois somente a partir do grupo constituído o Coordenador conseguirá promover uma formação efetiva e que proporcione mudanças.

Freire (1993) retrata a importância da constituição do grupo com a participação de toda comunidade escolar, para o caso da formação continuada se pensada com princípios na participação dos professores, na reflexão e nas relações interpessoais. Este autor divide o processo da constituição de um grupo em movimentos, estruturas, tipos e papéis que os seus integrantes podem desenvolver. Ressalta que os grupos se constituem nos movimentos, pois não há grupo estático. Em um primeiro movimento o grupo se caracteriza como pessoas que se encontram com a mesma finalidade, mas que não apresentam vínculos, denominado por esta autora como movimento de “amontoado de pessoas”. Nesse momento, as pessoas se consideram iguais, não aceitam as suas diferenças e se posicionam a favor de tudo ou contra tudo, aparentando homogeneidade. Vêm o CP como alguém que irá prover as necessidades do grupo de professores.

No segundo movimento o grupo já se percebe como pessoas com ideias diferentes, percebem suas limitações e respeitam as dificuldades. Em um terceiro movimento o grupo

não apresenta medo das críticas, inclusive quando estas vêm do CP. O grupo percebe suas fragilidades e aceita o movimento de aprendizagem. Quanto à estrutura desse grupo, Freire (1993) discorre sobre a simbiótica presente no primeiro movimento do grupo, quando se une contra as críticas e se protege adotando um posicionamento defensivo, como se estivesse contra o formador; e da estrutura diferenciada que aceita as diferenças e possibilita o desenvolvimento das individualidades e da autonomia de cada um dos indivíduos que compõe o grupo.

Os papéis que aparecem desenvolvidos pelos integrantes do grupo são descritos por Freire (1993) a partir de um estudo de Pichon Rivière:

- O silencioso – aquele que silencia as dificuldades do grupo, não se expõe e deixa que os outros se posicionem sobre as questões que estão sendo discutidas ou trabalhadas.
- O líder de mudança – enfrenta os conflitos e se encarrega de levar adiante os combinados e as decisões tomadas com o coletivo, contribui para que o grupo avance nas suas questões, busca soluções e se arrisca.
- O líder de resistência – age em contraposição ao líder de mudança, impede que o grupo avance quando retoma questões que já foram discutidas pelo grupo e poderiam ser dadas como superadas.
- O porta-voz – traz para o coletivo as questões e as dificuldades que estão sendo enfrentadas pelo grupo, o que está silenciado ou trazendo desconforto, sendo mantido em segredo. Este faz questão de dizer e, muitas vezes, percebe e antecipa situações e desconfortos que ainda não estão claros.
- O bode expiatório – responsável por tudo que está errado no grupo, assume as questões que o grupo não quer ou não consegue enfrentar.

Faz-se necessário que o CP esteja atento e identifique os movimentos, a estrutura e os papéis presentes no grupo com o qual está trabalhando, pois está em constante movimento e não apresenta um representante estático dos papéis mencionados. A cada discussão ou desafio, pessoas diferentes assumem os diversos papéis, sendo o CP responsável por identifica-los e proporcionar condições de participação e respeito a todos.

1.2 – Fortalecimento do grupo e formação continuada

O Coordenador Pedagógico (SOUZA, 2012) é aquele que irá trabalhar as estruturas do grupo, intervindo nelas para que as diferenças e as semelhanças apareçam, possibilitando que todos se posicionem e contribuam para o crescimento e o fortalecimento do grupo, bem como

para que sejam garantidas as reflexões em torno das demandas apresentadas na sua realidade, proporcionando uma formação continuada que seja capaz de proporcionar mudanças.

Quando um grupo de professores se reúne para discutir sua prática, para estudar, várias pessoas se posicionam, relacionando-se entre si, o que implica a expressão de pontos de vista diversos. Essa expressão precisa ser garantida pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a), visando à igualdade de participação. Isso significa “controlar” os mais falantes, “dar voz” aos silenciosos, viabilizar a crítica construtiva, sempre tendo como objeto uma tarefa (PLACCO, 2012, p. 34).

Este trabalho de construção do grupo (SOUZA, 2012) torna possível o fortalecimento e o crescimento do próprio grupo e das pessoas que fazem parte dele, por meio da possibilidade de vivenciar os diferentes papéis e de identificar e aprender a trabalhar com as diferenças, em um movimento que é contínuo. E assim os vínculos serão construídos.

No desafio da formação continuada nas Unidades Escolares, o CP precisará aprender a qualificar as relações interpessoais para constituir e manter o grupo com o qual se pretende trabalhar, considerar que

[...] professores e alunos são pessoas com trajetória de vida e de formação diferenciadas. Quando chegam à escola trazem conhecimentos, sentimentos, valores, sonhos para serem partilhados e confrontados. É impossível não haver embates de subjetividades. Mas é possível amenizá-los (ALMEIDA, 2017, p. 31).

A autora, ao retratar a importância das relações interpessoais na atuação deste profissional como formador no ambiente escolar, inicia sua reflexão com o trecho de um poema de Willian B. Yeats (ALMEIDA, 2017, p. 29):

Tenho apenas os meus sonhos.
Espalhei-os, então, a teus pés.
Caminha com cuidado,
Pois pisas sobre meus sonhos.

A autora fala da Escola como local de aprendizagem, assim já constituído e reconhecido socialmente, porém destaca que

[...] aprender é conviver, não só com os conteúdos escolares, mas com os professores, com os colegas, com os amigos, com a instituição. [...]. São muitos os lugares do aprender, mas a escola ainda permanece um espaço privilegiado para o conhecimento. Trabalhar para que o outro aprenda, ou seja, ensinar, é a intencionalidade da escola. O uso dizer que uma escola com essa intencionalidade claramente definida, que aceita investir na qualidade

das relações interpessoais para facilitar o acesso ao conhecimento, é uma escola em que professores, demais profissionais e alunos não pisam nos sonhos uns dos outros. Caminham com cuidado (ALMEIDA, 2017, p. 30).

Caminhar com cuidado é essencial na atuação deste profissional durante o processo de formação continuada desenvolvida nas Escolas: constituir um grupo, organizar os horários de estudo e se organizar para estar disponível nesses horários, levantar as demandas do grupo, selecionar por qual demanda começar, montar a pauta, selecionar as referências bibliográficas que podem contribuir para atender às demandas, mas tudo feito sob a premissa de caminhar com cuidado.

Almeida (2017) traz alguns aspectos que devem ser tomados como princípios na atuação do CP que trabalha sob a perspectiva do caminhar com cuidado, da valorização e qualificação das relações interpessoais e da construção e manutenção do grupo que irá trabalhar junto e construir coletivamente um trabalho docente qualificado. A autora trabalha com as propostas de Thomas Gordon (1974/2001) para pontua algumas ações necessárias e possíveis de serem aprendidas, e que contribuirão para o desenvolvimento de uma formação continuada com qualidade. Estas ações foram baseadas nos estudos de Carl Rogers, psicólogo que exerceu, no Brasil, influencia significativa na Psicologia e na Educação em meados de 1960 a 1980.

No processo de aprendizagem as atitudes que precisam ser satisfeitas para o desenvolvimento pleno da pessoa foram operacionalizadas através de duas habilidades: o ouvir ativo e a mensagem-eu ou mensagem na primeira pessoa (GORDON, 1974/2001, apud ALMEIDA, 2017).

a) **OUVIR ATIVO:** nessa habilidade – ouvir ativo ou escuta ativa – é necessário que o formador, representado pela figura do CP, aprenda a ouvir o outro e procure compreender o que há por trás de cada fala e cada pergunta. É preciso ouvir não apenas o que é dito, mas as intenções com as quais a pergunta é feita, o sentimento que o levou aquela pergunta ou mesmo ao comentário ou colaboração dada pelo professor que participa da formação. O formador precisa ser um bom ouvinte e observador, captar o que ainda não foi dito, entender o que fala o olhar do outro. Não há escuta ativa quando o formador não é capaz de ouvir sem julgar, entender que os sentimentos são passageiros, praticar a empatia, compreender que as pessoas não se abrem de forma direta e quando conseguem compartilhar um problema ele deve ficar entre o formador e o professor, pois nada pode

ser mais prejudicial para a relação do que a exposição de algo que lhes foi confidenciado. O ouvir ativo não é espontâneo ou inato, mas é uma habilidade que deve ser aprendida.

b) MENSAGEM-EU OU MENSAGEM NA PRIMEIRA PESSOA: nessa habilidade muitos formadores trabalham deixando claro – ao outro – o que ele não quer ou não gosta ou ainda aquilo que os participantes da formação estão fazendo e que não agrada ao formador.

Gordon (1974/2001, apud ALMEIDA, 2017) classifica esta linguagem como uma linguagem da não aceitação, exigindo mudança por parte do outro, já que é com ele que – há – algo errado. Esta também é tida como uma linguagem não eficiente. A linguagem da não aceitação é a chamada de linguagem do você e pode ser expressa de três formas:

- Mensagens que dão solução: são as falas dos formadores que expressam uma ordem direta e podem trazer ordem, ameaça, sermão, argumentos lógicos ou solução, como por exemplo: chega, vamos encerrar este assunto.
- Mensagens que humilham: carregam avaliação, crítica, julgamentos, interpretação ou ridicularização, como por exemplo: Agora eu sei porque os seus alunos não aprendem.
- Mensagens indiretas: mensagens que satirizam, distraem e questionam, como por exemplo: Quando você irá parar de reclamar?

Essas mensagens, linguagens do você, focam no comportamento do aluno que é representado pelo professor que participa da formação e nada dizem sobre o formador que, nesta pesquisa é representado pelo CP.

A teoria de Gordon para qualificar a linguagem entre professor e aluno (coordenador e professor) propõe o diálogo em primeira pessoa, a mensagem-eu, quando o coordenador irá expor os seus sentimentos a respeito do comportamento do professor que o afeta. Na mensagem são necessários três componentes: dizer qual comportamento do professor esta afetando o coordenador, dizer o efeito que aquele comportamento ocasiona concretamente e o sentimento do coordenador por causa do efeito concreto do comportamento do professor, como por exemplo: Quando você chega atrasado, interrompe a formação e eu fico nervosa porque perdemos tempo.

Almeida (2017) destaca a importância do ouvir nas relações e nos processos formativos que ocorrem nas Escolas, viabilizados pela atuação do Coordenador Pedagógico.

A dificuldade do ouvir está presente no cotidiano escolar, as ações sempre exigidas a partir de emergências e situações não previstas dificultam o ouvir ativo e a mensagem-eu.

Porque uma escuta sensível exige esforço: o esforço de, por um momento, deixar de lado as próprias necessidades; o esforço de aceitar que cada um é portador de uma singularidade e que isso faz diferença na forma como expressa seus sentimentos e suas ideias, ou porque se cala (o calar pode ser tão eloqüente quanto o dizer); o esforço da atenção acurada para apreender os sentimentos do aluno ou do professor, conforme a situação seja da relação entre professor e aluno ou entre coordenador e professor. Uma fala inadequada ou um dito em momento inoportuno pode levar à não aceitação da ideia apresentada, ou até a uma ruptura de relacionamento. O ouvir ativo, sensível, dirige para uma fala que atinja o outro, ao expressar um sentimento genuíno, autêntico, empático (ALMEIDA, 2017, p. 47).

Assim, este Coordenador precisa pensar a formação continuada na perspectiva da valorização do trabalho coletivo, entendendo as relações interpessoais como fundamental para a constituição de um trabalho que resulte em possibilidades de transformação no ambiente escolar, qualificando as relações e tornando esse espaço um potencializador das aprendizagens.

As dificuldades na prática docente são diversas, tanto no que diz respeito à relação professor-aluno como à relação professor-coordenador, sendo necessário uma qualificação das relações e da formação continuada para contribuir com as mudanças na realidade escolar.

É com relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docente, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. Segundo Philippe Perrenoud, a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvido com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva – nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento nos conselhos de classe etc. – leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades (LIBANEO, 2015, p. 188).

Cabe ressaltar que não há receitas ou estratégias que trarão garantia de sucesso na formação continuada, assim como não há receitas para a atuação do professor em sala de aula, mas alguns pontos que podem ajudar na qualificação da atuação deste profissional que tem

como desafio compor a gestão escolar e contribuir, diariamente, na formação continuada dos professores.

Mas para essa aventura meus mapas não lhe bastam. Todos os diplomas são inúteis. E inútil todo o saber aprendido. Você terá de navegar dispondo de uma coisa apenas: os seus sonhos. Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, que eu mesmo não sei... E os seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem. O seu saber é um pássaro engaiolado, que pula de poleiro, e que você leva para onde quer. Mas dos sonhos saem pássaros selvagens, que nenhuma educação pode domesticar (ALVES, 2012, p. 35).

CAPÍTULO II – AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 – Afetividade

A palavra “afetividade” é encontrada no dicionário Aurélio como “faculdade afetiva; qualidade do que é afetivo” e ainda é compreendida popularmente como “amorosidade”, “carinho”. No entanto, quando discorremos sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem não estamos nos referindo às relações de carinho ou amor que podem existir nas ações e atividades escolares. Este estudo parte da ideia de afetividade desenvolvida por Henry Wallon, que a entende como a capacidade do ser humano de ser afetado pelo meio e pelas sensações agradáveis ou desagradáveis, podendo ser dividida em emoções, sentimentos e paixões. Apropriemo-nos da definição destes conceitos mais a frente.

Por séculos, o homem foi compreendido através da concepção dualista, que o entende como um ser repartido entre a razão e a emoção. Sendo assim, “os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objeto de estudos científicos” (LEITE, 2002, p. 356). Nesta perspectiva, dividido entre razão e emoção, compreendia-se que, ora o homem pensava, ora sentia, e estas ações não se vinculavam em nenhum momento. A dualidade, razão e emoção, levaram a uma hierarquização destas ações. Assim, a razão foi considerada superior a emoção e, por este motivo, a emoção não era alvo de considerações e estudos.

Leite (2002) ao discorrer sobre a afetividade nas práticas pedagógicas nos leva a pensar no quanto esta concepção influenciou as atividades escolares.

É inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo. Neste sentido, os currículos e programas desenvolvidos, nos diferentes momentos da nossa política educacional, centraram-se no desenvolvimento da dimensão racional cognitiva, através do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva (LEITE, 2002, p. 357).

Ao longo dos séculos, com o desenvolvimento da Ciência e pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, construiu-se um modelo teórico que possibilitou ver razão e emoção como indissociáveis. Assim, nasceu a concepção monista sobre a constituição humana.

Somente no século passado, com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, criaram-se as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem e, no nosso caso, das relações entre razão e emoção. O pensamento humano caminhou, assim, na direção de uma concepção monista, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente (LEITE, 2002, p. 357).

Poucos autores se dedicaram tanto a pesquisas que podem levar a compreender o desenvolvimento da afetividade e sua importância na formação do indivíduo como Henry Wallon. Registrou suas pesquisas e estudos em diversos livros, porém não é fácil o entendimento das concepções de Wallon sobre o desenvolvimento humano, talvez por se tratar de um estudioso que não era educador, mas médico. Encontramos referências bibliográficas que contribuem para que possamos compreender a teoria walloniana (DANTAS, 1990; MAHONEY, 1993; ALMEIDA, 1995) e é por meio destes olhares que se pretende dialogar sobre as perspectivas de Wallon acerca do desenvolvimento humano e da importância da afetividade neste processo.

Dantas (1990) enfatiza que a teoria de Wallon integra razão e emoção e que a sua vida integra a reflexão à conduta.

A formação de Wallon, que abrangia Filosofia, Medicina e Psicologia, enriqueceu seu olhar para o desenvolvimento humano e contribuiu para a sua teoria de que o biológico e o social são responsáveis pelo desenvolvimento humano, sendo assim indissociáveis.

Na teoria em que desenvolveu, conforme explica Mahoney (2005), Wallon propõe o que chamou de “conjuntos funcionais”, sendo eles os conjuntos: motor, cognitivo, afetivo e a pessoa, porém esclarece que o ser humano não se constitui por estes conjuntos isoladamente, mas que o desenvolvimento de cada um destes conjuntos funcionais complementa o outro, formando o indivíduo em sua integralidade. Estes conjuntos acompanham o desenvolvimento da pessoa, apresentando mudanças em cada estágio de desenvolvimento proposto por Wallon.

O conjunto funcional motor se desenvolve apresentando adequações cada vez mais específicas e que se ajustam ao meio e a necessidade da pessoa, conforme a fase de desenvolvimento em que se encontra “os movimentos vão se aperfeiçoando, e a criança vai percebendo as relações entre a função de cada parte de seu corpo e os objetos que a rodeiam” (ALMEIDA, 2012, p. 15).

O conjunto funcional afetivo

[...] tem origem nas sensibilidades internas de interocepção (referente às sensações viscerais) e de propriocepção (referente às sensações musculares). Essas sensações são responsáveis pela atividade generalizada do organismo que, junto com a resposta do outro (sensibilidade de exterocepção, isto é, sensibilidade ao que vem do exterior), vai se transformando em sinalizações afetivas cada vez mais específicas de medo, alegria, tranquilidade, raiva, etc. Assim, variações musculares vão indicando situações de bem-estar ou de mal-estar (ALMEIDA, 2012, p. 15).

O conjunto funcional afetivo está relacionado as sensações agradáveis ou desagradáveis que o ser humano pode sentir em decorrência de episódios que acontecem diariamente. A relação com o outro é fundamental para que a criança se desenvolva e se descubra através da transmissão de crenças, ideias e afetos existentes nas diversas culturas. Este conjunto é responsável pelas emoções, sentimentos e paixão.

A emoção surge desde o nascimento e pelas manifestações viscerais e musculares vão se diferenciando: alegria, tristeza, medo. O sentimento é a representação da emoção e os adultos possuem maior controle desta representação. São capazes de pensar antes de representar o que estão sentindo. A paixão “revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção” (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 21).

O conjunto funcional cognitivo permite “a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários” (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 20).

A pessoa é o resultado da integração dos outros conjuntos funcionais: motor, afetivo e cognitivo. Retomando que os conjuntos agem simultaneamente e apenas são separados para facilitar os estudos sobre eles e entender como funcionam.

A teoria nos aponta, então, conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora no processo de desenvolvimento. O afetivo, o motor, o cognitivo se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão como resultado a pessoa individual, única. O que define a pessoa é essa individualidade, consequência das relações internas, próprias de cada sujeito, com as situações objetivas que ele encontra ao longo do seu desenvolvimento (ALMEIDA; MAHONEY, 2012, p. 17).

Para Wallon, a afetividade representa a capacidade do ser humano ser afetado pelo meio e pelas sensações que podem ser agradáveis ou desagradáveis e podem ser divididas em emoções, sentimentos e paixões.

Wallon ainda divide o desenvolvimento humano em cinco estágios, dentre eles, o estágio que abrange a idade dos alunos de ensino fundamental II e que aqui discutiremos.

Conforme explicado por Mahoney (2012), os estágios propostos por Wallon são:

- a) Impulsivo emocional (0 a 1 ano de idade): estágio que se divide em duas fases. A primeira fase é chamada de impulsiva, vai do nascimento aos 3 meses, quando as atividades predominantes são aquelas que tem como objetivo a exploração do próprio corpo em relação as suas sensações internas e externas. O bebe busca através de movimentos bruscos e desordenados a satisfação das suas necessidades, o que representara em breve uma sinalização de bem-estar ou mal-estar. A segunda fase é chamada de emocional, vai dos 3 aos 12 meses, quando já conseguimos perceber as sensações expressadas pelos bebes através do corpo, como o medo, alegria, fome e outros. A comunicação através do corpo começa a tomar forma e formas de expressão.
- b) Sensorio-Motor e Projetivo (1 a 3 anos de idade): neste estágio a característica mais forte é a exploração dos espaços físicos através de ações concretas como o pegar, segurar e puxar, acompanhada ainda do desenvolvimento da linguagem oral que acontece junto aos gestos corporais. Período em que o desenvolvimento motor é latente e prepara a criança não apenas para o afetivo, mas também para os próximos estágios.
- c) Personalismo (3 a 6 anos de idade): neste estágio a criança começa a se perceber como diferente dos adultos e também de outras crianças. Estágio marcado pelas respostas que evidenciam as diferenças que estão sendo descobertas e pela necessidade de se colocarem para o adulto como um ser que tem as suas preferências e desejos. Característica comum das crianças neste estágio é dizer *não gosto, não quero, não vou, é meu*. Através da oposição ao outro e da sedução ao outro a criança vai construindo sua subjetividade. A afetividade esta latente e é o fio condutor do desenvolvimento.

- d) Categorical (6 a 11 anos de idade): estágio de desenvolvimento predominantemente intelectual, já superou a fase de descobertas e diferenciação do eu e do outro, compreende que pertence a grupos diversos e que em cada grupo há atividades e papéis variados. Estágio que coincide com o início do período de escolarização, o que também contribui para perceber os grupos que se diferem da família e ou demais grupos aos quais está habituada a conviver.
- e) Puberdade e Adolescência (a partir dos 11 anos de idade): desenvolvimento de uma identidade autônoma, que se caracteriza através do confronto e questionamentos aos adultos e submissão e apoio aos grupos que não compõem o núcleo familiar.

O foco do presente estudo está centrado neste estágio de desenvolvimento – os adolescentes, sendo o último vivido por estes antes de se tornarem adultos. É caracterizado pela necessidade de encontrar uma identidade autônoma e pela consciência de si, além da constante ambivalência de sentimentos e do questionamento de valores. Nesse estágio, encontra-se nos adolescentes o desenvolvimento da auto-afirmação e a contestação do que lhes é colocado pelos adultos.

A capacidade de representação mental amplia-se fortemente e levam à possibilidade tanto de reflexão sobre a razão e o valor das coisas, como de imaginação de situações, ações inusitadas. As necessidades do adolescente podem ser vivenciadas tanto no plano imaginário quanto no plano real. Os conflitos, as construções, as contradições de ordem moral são freqüentes neste estágio, pois a autonomia de pensamento, o desejo de mudança, o gosto pela aventura e a diferença de aspirações em relação aos adultos fazem com que o adolescente se oponha a eles. Ao mesmo tempo, há necessidade de filiação a outros jovens. Essa dinâmica dialética de identificação e oposição possibilita a construção da personalidade, que vem se diferenciando nas relações de incorporação e expulsão do Outro, dadas nos estágios anteriores. Portanto, entendidos como constitutivos do processo de desenvolvimento humano, os conflitos podem ser potencializados: O jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isso ocorra, é necessário que limites e sanções sejam estabelecidos de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão e elaboração (OLIVEIRA, 2005, p. 42).

Em cada estágio de desenvolvimento existe a predominância da emoção, sentimento ou paixão, contudo elas estão presentes em todos os estágios, em alternância, mas não de forma que a importância de uma seja minimizada pela outra.

Importante ressaltar que Wallon propõe a lei da alternância de predomínio de conjuntos funcionais, isto é, em cada estágio de desenvolvimento há predominância de um conjunto funcional, sendo o motor no estágio Impulsivo Emocional, o afetivo no Personalismo e na Puberdade e Adolescência e o cognitivo no Sensorio-Motor e Projetivo e no Categorical. As características dos conjuntos funcionais também sofrem alterações de acordo com o estágio e as experiências aos quais estão submetidas a pessoa, se alternam e estão presentes em todos os estágios, porém com intensidades diferentes.

Segundo Wallon, o desenvolvimento ainda está intrinsecamente ligado ao meio em que o sujeito está inserido, podendo a escola tornar-se um meio favorável para o desenvolvimento do indivíduo no aspecto cognitivo e afetivo.

Vygotsky também estuda a afetividade e sua importância no desenvolvimento da aprendizagem, tendo relevante importância nas ações pedagógicas da escola.

Ao abordarem o tema da afetividade, percebe-se que Wallon (1968; 1989) e Vygotsky (1998) apresentam pontos comuns. Ambos apontam o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Dessa maneira, vão se constituindo os fenômenos afetivos. Os autores defendem, também, a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente. Assim, evidenciam que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciarem os processos de desenvolvimento cognitivo (LEITE, 2005, p. 249).

Estes estudos possibilitam que possamos afirmar que as relações que acontecem nos espaços escolares são permeadas pela afetividade em diversas instâncias. Pesquisas como as de Tassoni (2000; 2001) estudam o papel da afetividade nas relações professor-aluno e na mediação do professor no processo ensino-aprendizagem e revelam que a afetividade se manifesta em diversas atividades escolares desenvolvidas pelo professor.

Leite (2005) em pesquisa realizada sobre a importância da afetividade nas práticas pedagógicas e na sua influência no processo ensino-aprendizagem diz que na sala de aula “os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que determinarão a futura relação que se estabelece entre eles e os diversos objetos de conhecimento” (p. 258). Sendo assim, podemos

dizer que as relações estabelecidas entre o professor e aluno irão influenciar de forma positiva ou negativa a aquisição do conhecimento e a relação do aluno com o objeto de conhecimento, que podemos entender como o conteúdo que se pretende ensinar.

Nesse sentido, a qualidade da mediação do professor pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e, avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação (LEITE, 2005, p. 258).

Mahoney e Almeida (2005) explicam a importância de se entender o processo ensino-aprendizagem como uma unidade (indissociáveis) e a importância da afetividade neste processo. Explicam o quanto compreender a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem podem contribuir para uma prática pedagógica que apresente resultados positivos e que esta clareza também pode contribuir nos programas de formação de professores.

Segundo Mahoney e Almeida (2005), no processo ensino-aprendizagem tem-se de um lado o professor e de outro o aluno, configurando dois pólos que são alvos de considerações ao se pensar a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

No pólo representado pela figura do professor as autoras colocam a necessidade do professor ter claro que para o bom desenvolvimento das práticas pedagógicas (considerando a perspectiva da afetividade) é necessário que o professor confie na capacidade do aluno aprender; entenda que não somente o aluno se desenvolve durante o processo ensino-aprendizagem, mas que o próprio professor está em desenvolvimento durante este processo; que a atividade docente envolve diferentes saberes; e que “as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade, em função dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12).

No outro pólo temos o aluno, o aprendiz, com diferentes motivações que justificam a sua permanência no contexto escolar. Suas fases de desenvolvimento têm características próprias, com conhecimentos construídos dentro das suas condições e a partir do meio no qual está inserido. É um ser humano que se desenvolve de forma integrada, com suas dimensões afetiva-cognitiva-motora entrelaçadas.

Surge, então, um grande desafio ao professor: ver o aluno em sua totalidade e integralidade. Um desafio difícil para aqueles formados na perspectiva dualista, com uma visão que não integra a afetividade ao processo de desenvolvimento cognitivo.

Será proporcionada condições de desenvolvimento para ambos quando houver entendimento de que “professor e aluno são afetados um pelo outro, e, ambos pelo contexto que estão inseridos” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12).

Placco (2012, p. 62) trata da importância das relações interpessoais no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Na sala de aula, a especificidade da relação professor-aluno precisa ser mais bem compreendida enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais, têm, em sua origem, a preocupação pedagógica e educativa.

A autora diz ainda que na escola, muitas vezes, a prática pedagógica é vista de forma separada das relações interpessoais, quando deveria ser vista de forma unificada, já que estas questões são indissociáveis.

No texto, a professora Vera Placco (2012) faz uma análise da visão dicotômica das relações que acontecem nas escolas, mais especificadamente, nas salas de aula. Relações que pressupõem um envolvimento das pessoas (professor e aluno) de forma integral, não sendo possível que as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem se desenvolvam em uma esfera e não se desenvolvam em outra. “Esta análise parte do pressuposto de que cada um dos âmbitos dos sujeitos – pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo -, em qualquer interação, está sincronicamente presente e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados” (p. 63).

2.2 – Adolescência, escola e afetividade

Uma das categorias desenvolvidas nos estudos de Henry Wallon é a adolescência. Wallon entende que a adolescência é a última etapa de desenvolvimento da criança antes de entrar na fase adulta. Assim como nas outras categorias, a adolescência é permeada por características muito próprias e o entendimento desta fase pode contribuir para nossa atuação

enquanto educadores. Na fase da adolescência acontecem mudanças físicas através do processo da puberdade que acentuam as diferenças entre os corpos femininos e masculinos.

Conforme descrevem Dér e Ferrari (2003, apud MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p. 60) “o jovem expressa seus sentimentos com o corpo todo. Mímicas, gesticulações exageradas tornam-se bastante frequentes, traduzindo a falta de habilidades para dominar todo o potencial de que o novo corpo é capaz, e orientam também seu comportamento exterior”.

Muitos comportamentos assinalados por Henry Wallon como características desta categoria podem ser observados, com facilidade, nos jovens atendidos diariamente nas Unidades Escolares e fazem parte de uma série de disparadores de conflitos que ocorrem entre os professores de Ensino Fundamental II (professores responsáveis pela formação dos adolescentes) e os alunos adolescentes, o que Henry Wallon (1975) chamou de signo do espelho, entendendo-o como a necessidade dos adolescentes em se examinar num espelho e observar as suas transformações. Um período em que muitos jovens apresentam dificuldades em lidar com o próprio corpo, diante de problemas como a obesidade, por exemplo.

A ambivalência de atitudes e sentimentos também são características marcantes na fase da adolescência, produzindo uma alternância no comportamento do jovem que se contrapõe entre a oposição e o conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura.

Uma palavra, uma alusão, um gesto bastam para provocar, por vezes, uma autêntica tempestade; enrubescem por nada, particularmente se esse nada diz respeito ao domínio sexual. Essa agitação emotiva pode não só perturbar o comportamento do jovem, mas também obscurecer sua atividade intelectual. A ambivalência de atitudes e sentimentos faz surgir as necessidades de conquista, de aventura, de independência, de ultrapassar a vida cotidiana, de surpreender, de se unir a outros jovens com os mesmos ideais. Essas necessidades podem ser satisfeitas tanto por ações imaginárias como por ações reais. Sonhos impossíveis e fantasias sentimentais habitam seu mundo interior e se revelam nos diários, nas confidências entre amigos, agora muito íntimos, nos cadernos escolares salpicados de corações flechados como o nome do ser amado, nas cartas de amor misturadas às lições de casa, expressando dessa forma a subjetividade do jovem (DÉR; FERRARI, 2003, apud MAHONEY; ALMEIDA, 2012, pp. 62-63).

Muitas vezes estes comportamentos ambíguos são os disparadores de conflitos que ocorrem entre os próprios adolescentes ou entre os adolescentes e os professores, criando um clima de tensão em sala de aula que acaba por desfavorecer a construção de um ambiente de aprendizagem.

Os comportamentos ambíguos e as histórias dos adolescentes que frequentam as escolas, sendo estes sujeitos com realidades diferentes umas das outras e muitas vezes diferentes das realidades daqueles que ocupam o lugar de educador, exigem um conhecimento e uma habilidade para o desenvolvimento das habilidades de relacionamentos interpessoais.

É ponto pacífico que, à medida que os sistemas educacionais expandem a escolaridade obrigatória (o que é justo e bom), dá-se o acesso à escola a alunos de diferentes meios sociais e econômicos, o que provoca necessidades educacionais mais diversificadas. Multiplicam-se os problemas que chegam à escola, o que leva principalmente professores e coordenadores pedagógicos a intervir em situações muito diferenciadas para as quais, grosso modo, não foram preparados. Sem desresponsabilizar as políticas sociais que desvalorizam os profissionais da educação e os alunos, acredito que é possível desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal que facilitem a convivência na escola e repercutam no clima escola (ALMEIDA, 2017, p. 30).

A dependência do adolescente em relação às orientações que são oferecidas por um adulto e a necessidade por eles sentida de serem independentes destes adultos acaba por também serem disparadores de conflitos.

Outras características que podemos perceber com pouca observação nos adolescentes são: questionamentos sobre a sua origem e destino, autorreflexão, discussões calorosas com colegas, interesse em relacionar-se com o outro, desenvolvimento da autonomia, reconstrução da sua identidade a partir das suas escolhas e das idas e vindas às origens.

Contudo, faz-se necessário que o professor atuante com os adolescentes conheça as características que naturalmente fazem parte dessa etapa da vida para, a partir desse conhecimento, elaborar estratégias de desenvolvimento das suas aulas que levem os adolescentes a uma transição criança-adulto menos sofrida e mais rica em vivências e descobertas.

O desconhecimento da naturalidade das características da fase da adolescência acaba contribuindo para um esgotamento do professor que se sente o tempo todo confrontado pelo aluno, como se fosse uma atitude de cunho pessoal.

O professor que trabalha com o aluno adolescente precisa entender o processo conflituoso no qual o aluno se encontra, lembrando-se diariamente que seu objetivo não é apenas transmitir conteúdos ou conhecimentos científicos, mas entender como o processo de

aprendizagem se desenvolve em sua turma e a partir deste entendimento construir novos saberes que possam contribuir para o desenvolvimento integral de seu aluno.

Na relação professor-aluno, é ele que acaba selecionando entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando ou não esses saberes efetivamente transmissíveis; é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época. Tanto a seleção dos saberes como sua transposição didática aos alunos dependem do compromisso e da competência do professor. O acesso do aluno à cultura depende, em grande parte, do professor. A interação com o outro e a interação com a cultura ampliam o conceito de socialização: a criança e o jovem tanto podem socializar-se relacionando-se com os membros da família, da vizinhança, do grupo da escola, como também lendo um livro, ouvindo uma música, apreciando uma pintura. Wallon ressalta que é dever da escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que há de melhor na cultura. [...]. Para Wallon, a idade adulta será a integração dos resultados da passagem pelos vários estágios. Portanto, a responsabilidade da escola não é só pelo momento que acolhe o aluno; sua atuação tem reflexos posteriores, na própria vida e na vida da sociedade (ALMEIDA, 2012, p. 81).

Sendo assim, compreendemos que a afetividade está presente na atuação do professor não somente na forma como ele se relaciona com o aluno, na compreensão das dificuldades que o aluno vive ao atravessar este ou aquele estágio, mas também em cada passo que antecede a sua atuação em sala de aula, a afetividade começa quando o professor escolhe o conteúdo que irá trabalhar, seleciona o texto ou a metodologia que irá utilizar com aquele agrupamento em especial. A afetividade permeia os caminhos desenhados pelo professor para que seja possível atingir os objetivos por ele proposto.

Para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva de forma efetiva, tendo como base um aluno visto como um indivíduo completo, superando a ideia de trabalhar apenas conteúdos ou desenvolver somente o cognitivo, considerando-o na sua integralidade a afetividade e o desenvolvimento das emoções, considerar que

A emoção é contagiosa, alimenta-se dos efeitos que produz; para que ocorra a aprendizagem, é necessário reduzir a temperatura emocional; o par razão-emoção perdura a vida toda, e seu equilíbrio é precário, voltando a emoção a dominar toda vez que o indivíduo se vê numa situação de imperícia (ALMEIDA, 2012, p. 82).

Almeida (2012) inspira a refletir sobre como é necessário que o professor aprenda a racionalizar a sua atuação docente, lembrando que a pessoa racionalizada é aquela que reconhece suas emoções e leva em consideração os sentimentos e emoções do grupo.

A afetividade também apresenta uma evolução e se manifesta de diferentes formas ao longo da vida, na adolescência a necessidade afetiva se apresenta na demanda de ver no outro o respeito às suas idéias, respeito à solidariedade e a justiça, é uma exigência racional das relações afetivas durante o estágio da adolescência.

Almeida (2012) ressalta a importância do meio para o desenvolvimento das atividades escolares e o papel do professor na organização da aula.

O meio é importante fator do desenvolvimento; nada pode ser analisado deslocado da situação em que está. O professor observará atentamente as relações das crianças com seu meio e os momentos mais propício à explosão de conflitos (professor fora de classe, cansaço acumulado, ausência de tarefas, fome são alguns deles). Entra aí seu papel de organizador do ambiente, transformando um frio ambiente físico em um ambiente acolhedor, cheio de atrativos, que desperte o interesse da criança e proporcione atividades significativas, demonstrando que o professor está percebendo as necessidades de seus alunos naquele momento (ALMEIDA, 2012, p. 84).

Entender as características de cada estágio de desenvolvimento bem como as relações afetivas no processo ensino-aprendizagem pode ajudar os professores a planejarem estratégias que os possibilitem de conhecerem os seus alunos e aprenderem a lidar com as dificuldades encontradas em sala de aula, pois “a sala de aula tem de ser uma oficina de convivência, e o professor, um profissional das relações. Este é um imperativo de sua prática. Além disso, ele, queira ou não, é um modelo para o aluno e como tal será imitado em suas atividades, em suas convicções, em seu entusiasmo” (ALMEIDA, 2012, p. 85).

2.3 – Expressões de afetividade na prática docente

A afetividade não está presente apenas no contato físico entre o professor e o aluno. Dantas (1993), explica que com o desenvolvimento da criança as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da “afetividade da lambida” se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade” (DANTAS, 1993, p. 75).

Adaptar as atividades para atender as necessidades dos alunos, oferecer instrumentos que possibilitem a realização das atividades acreditando que o aluno é capaz, preocupar-se com as dificuldades e limitações dos alunos demonstrando interesse em ajudá-los edemonstrar

atenção às suas dificuldades e problemas, reforçando os aspectos positivos e as potencialidades dos alunos, deixando claro para eles que o professor acredita e conhece suas habilidades são formas de comunicação afetiva. Dantas (1992, 1993) nomeia estas práticas interativas de "cognitivização" da afetividade.

Na adolescência é preciso “ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem” (ALMEIDA, 1999, p. 108). Ainda que se conserve o contato corporal como forma de afetividade, reconhecer e verbalizar a capacidade do aluno, enaltecer o seu desenvolvimento, valorizar o seu esforço são maneiras que constituem formas cognitivas de vinculação afetiva.

Contudo, antes mesmo das relações interpessoais, a afetividade se apresenta no contexto da aprendizagem quando o professor, ou aquele que irá mediar o processo de aprendizagem, planeja as suas ações. Segundo Leite (2002) as ações desenvolvidas pelos professores apresentam implicações marcadamente afetivas, estas ações são divididas pelo autor que as destacam em cinco fases presentes no planejamento:

Os objetivos de ensino: a escolha dos objetivos de ensino não é técnica, mas apresenta as concepções de valores e crenças de um professor ou de uma escola. Leite (2002) destaca que quando a escolha dos objetivos não considera a realidade da população que será atendida, obrigando os alunos a se envolverem com temáticas que não lhe dizem respeito ou que não tem relação com a sua realidade há uma dificuldade no desenvolvimento de vínculos afetivos entre o aluno e o objeto de ensino, bem como com o mediador da aprendizagem, inviabilizando uma aprendizagem efetiva.

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Isto significa que se defende um ensino pragmático e superficial, mas reassume-se que o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica em objetivos e conteúdos relevantes, tornando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos (LEITE, 2002, p. 17).

Conhecimento prévio do aluno: Ausubel (1968) propôs o conceito de aprendizagem significativa vinculando-a ao fato do professor investigar os conhecimentos prévios dos alunos e partir deles para ensinar de forma conseqüente.

Saber o que o aluno já sabe sobre o objeto de ensino é fator importante para proporcionar condições de aprendizagem, permitindo que o professor parta do que o aluno já sabe sobre o que se pretende ensinar e viabiliza uma aprendizagem significativa, “promovendo o sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento” (LEITE, 2002, p. 17). Este sucesso, ou insucesso, no processo ensino-aprendizagem apresenta implicações afetivas entre o aluno e o objeto do conhecimento e cabe ao professor decidir iniciar o ensino somente após uma avaliação diagnóstica.

A organização do conhecimento: ao professor cabe a organização dos conteúdos e em qual ordem estes conteúdos serão ministrados.

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno. Em algumas situações, a falta de organização lógica pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como conseqüência a, já citada, deterioração das relações entre o aluno e o referido objeto em questão (LEITE, 2002, p. 18).

A escolha das atividades/procedimentos de ensino: quais atividades desenvolver com esta ou aquela turma? Quais informações ou orientações são necessárias para que os alunos possam desenvolver a atividade com êxito? Quais adequações são necessárias para que os alunos tenham sucesso no desenvolvimento das atividades? Decisões importantes e que impactam o desenvolvimento e o envolvimento dos alunos com as atividades propostas. Não é suficiente escolher objetivos adequados àqueles alunos se os procedimentos adotados são desmotivadores.

[...] pode ocorrer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de feed-back por parte do professor, etc. Tais problemas, quando ocorrem com alta freqüência, podem transformar a atividade escolar em um verdadeiro martírio para o aluno, produzindo frequentemente efeitos indesejáveis como a tentativa de se esquivar ou fugir da situação, enganar o professor, etc. Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto pode apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto (LEITE, 2002, p. 18).

Avaliação contra ou a favor do aluno: na proposta de avaliação tradicional ela é desenvolvida com o objetivo de promover ou reprovar o aluno, desresponsabilizando o professor do resultado da avaliação. Nela o professor é responsável por ensinar e o aluno por aprender, sendo estas ações separadas e desconectadas. Em muitas escolas ainda pode ser encontrado esse modelo de avaliação. A proposta de avaliação diagnóstica, utilizada como meio de favorecer o processo de aprendizagem do aluno (LUCKESI, 1984) traz a possibilidade da avaliação proporcionar condições para o professor desenvolver atividades adequadas para mediação da aprendizagem, possibilitando ainda um envolvimento afetivo do sujeito com o objeto de ensino.

Podemos então afirmar que a afetividade está presente nas principais atividades desenvolvidas pelos professores ao planejarem as ações a serem desenvolvidas em sala de aula.

Leite (2002) afirma que a qualidade da mediação realizada pelo professor pode determinar a relação entre o aluno e o conteúdo que se propõe ensinar e que pesquisas recentes apontam que muitos resultados positivos no processo ensino-aprendizagem contaram com a mediação afetiva entre o indivíduo e o objeto de ensino.

Estas mediações, que podem ser realizadas por um professor ou outro adulto,

[...] devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE, 2002, p. 20).

A afetividade permeia não somente as relações interpessoais nas salas de aula, mas toda e qualquer decisão do professor que busque desenvolver seu trabalho de forma a possibilitar o sucesso de todos os seus alunos.

Desde o planejamento do professor até a maneira como ele se dirige ao aluno, da forma como ele pensa a aprendizagem a disposição em praticar o ouvir ativo em sala de aula, todas as ações são permeadas pela afetividade e interferem positiva ou negativamente na relação do sujeito com o objeto de ensino, possibilitando ou inviabilizando o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (2013) elegem cinco características da investigação qualitativa, as quais podemos identificá-las nesta pesquisa, sendo:

- I. O pesquisador como instrumento principal, sendo o ambiente fonte direta para recolher os dados, por meio de diferentes técnicas: não apenas a atividade que será desenvolvida para coleta de dados, mas também o ambiente escolar e a descrição deste espaço podem contribuir para a análise da pesquisa. O espaço-lugar onde os sujeitos da pesquisa passam parte dos seus dias compõem o cenário que faz fundo ao olhar investigativo do pesquisador na busca por respostas ou pistas que ajudem na compreensão da temática aqui desenvolvida;
- II. Pesquisa descritiva, de modo a obter pistas para melhor compreender os fenômenos em tela, os dados podem ser recolhidos a partir de fotografias, vídeos, transcrição de entrevistas; notas de campo, documentos pessoais, memorandos e documentos oficiais: utilizaremos o incidente crítico como instrumento para coleta de dados;
- III. O procedimento é mais significativo do que os resultados, ou seja, o foco está no processo;
- IV. Os dados levantados não objetivam a confirmação de hipóteses, mas servem para orientar quais pontos são relevantes para a pesquisa, pois

[...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, no seu contexto ecológico natural (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 16).

- V. O ponto crucial da investigação qualitativa é o significado que as pessoas atribuem às coisas e às suas vidas, sempre na tentativa de alcançar a perspectiva dos participantes, o que implica examinar como eles percebem o que está sendo focado, ou seja, como os sujeitos da investigação interpretam as situações que eles vivenciam: neste aspecto o incidente crítico como instrumento para coleta de dados tem muito a contribuir, pois, através da reflexão e análise das situações propostas é possível que o pesquisador

possa ter acesso as ideias que os sujeitos de pesquisa tem em relação à temática desenvolvida.

3.1 – A técnica do Incidente Crítico

Por incidente entende-se qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas conseqüências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos (FLANAGAN, 1954, p. 166).

A técnica do incidente crítico pode ser utilizada para coleta de dados e como estratégia formativa, já que possibilita aos participantes a reflexão do tema apresentado e permite o registro das reações dos participantes frente às situações descritas.

Almeida (2009) explica o incidente crítico como uma narrativa detalhada de um fato ou uma situação, de forma que o leitor possa visualizar a situação e elaborar uma opinião ou alternativa para a problemática explicitada. Pode-se dizer que o participante da formação ou da pesquisa é convidado a refletir sobre a situação-problema descrita e a colocar-se no lugar do outro, propondo possibilidades de enfrentamento ou resolução da questão exposta.

A autora evidencia o uso dos incidentes críticos como ferramenta de coleta de pesquisa já que facilita o posicionamento do participante em relação ao problema investigado, tendo em vista que haverá uma análise do problema vivenciado pelo outro, o que possibilita uma maior liberdade na exposição das suas próprias concepções, sentimentos e emoções.

Os incidentes críticos utilizados nesta pesquisa foram elaborados com o objetivo de permitir aos sujeitos da pesquisa refletirem sobre os conflitos no cotidiano escolar, para isso, na elaboração dos incidentes críticos a pesquisadora baseou-se em ocorrências registradas no contexto escolar.

Evidencia-se na elaboração dos incidentes críticos, a afetividade dos alunos nas suas relações escolares, através da expressão de sentimentos bons e ruins, como a sensação de acolhimento, a vergonha, a raiva e as conseqüências destas relações, como a facilidade ou dificuldade em estabelecer os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto de ensino (conteúdo). Pois,

[...] a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos. [...] o processo pelo qual as crianças vão se apropriando dos objetos culturais ocorre a partir das experiências vividas entre as pessoas à sua volta (LEITE, 2002, p. 20).

Ainda que a base dos incidentes críticos tenha sido as ocorrências registradas no contexto escolar, a utilização da voz do estagiário permite uma leitura neutralizada, já que com o relato na voz de um aluno, professor, coordenador ou diretor poderia influenciar no posicionamento do participante da pesquisa.

Os professores, em grupos, receberam o relato do incidente crítico para leitura e discussão nos grupos. A partir das discussões feitas nos pequenos grupos, os professores fizeram o registro escrito de como analisavam o incidente crítico e de algumas propostas que pudessem indicar caminhos para a resolução dos conflitos apresentados nos incidentes críticos.

A partir da análise das respostas registradas pelos professores, buscou-se identificar quais as formas de manifestação de afetividade aparecem nos processos formativos dos professores, identificar se o professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem.

Seguem os incidentes críticos utilizados para a produção de dados.

3.1.1 – Incidente Crítico 1

“Um estagiário de licenciatura em Educação Física relatou que durante o estágio percebeu que alguns alunos se recusavam a realizar as atividades. Disse que em uma das aulas perguntou à aluna porque ela não estava participando. A aluna contou que nunca gostou muito de atividades físicas, porque tinha dificuldades em praticar esportes. Disse ainda que estudou em uma escola (no 6º ano) em que o professor de educação física trabalhava com jogos cooperativos, onde se sentia acolhida e até gostava das aulas, porém, naquele ano, o professor só aplicava jogos esportivos. Sentia que o professor e os colegas não aceitavam as dificuldades que ela tinha para jogar e, em todas as aulas, os colegas riam dela porque sempre o time em que estava perdia. Continuou dizendo que sentia vergonha de não conseguir realizar as atividades com êxito e que, na última aula, o professor mandou treinar chute no gol, mas, errou todos os chutes, e o professor e os alunos riram dela. Relatou que saiu da aula com vergonha e raiva do professor, chorou muito. A partir de então havia decidido que nunca mais iria participar das aulas de educação física e que perdeu a vontade de ir à escola nos dias em que há aulas dessa disciplina.”

Como vocês analisam este caso?

Vocês acreditam que o professor poderia mudar essa situação? Como?

3.1.2 – Incidente Crítico 2

“Um estagiário de licenciatura em matemática relatou que durante o estágio percebeu que alguns alunos se recusavam a realizar as atividades. Disse que em uma das aulas perguntou para uma aluna porque ela não estava fazendo os exercícios. Ela disse que tinha muitas dificuldades em matemática e que, além das dificuldades, a sala era barulhenta e a professora vivia irritada. Disse que a professora chegava e nem esperava os alunos entrarem para a sala. Não falava nem bom dia. Enchia a lousa de lição e queria que os alunos adivinhassem o que fazer, enquanto ela esperava sentada em sua cadeira. A aluna contou que na aula anterior estava conversando com uma amiga, tentando entender a lição com a ajuda dela, e a professora pediu que fosse à lousa e fizesse o exercício. Quando disse que não havia terminado ainda, aos gritos, a professora disse que ela estava conversando a aula toda e que era óbvio que não seria capaz de resolver nada. Disse que ouviu mil desaforos e ainda foi mandada para a diretoria. Na ocorrência, escreveu que a aluna nunca fazia nada e que naquele dia ainda desafiou a professora ao ter se negado a fazer o exercício na lousa. A coordenadora também falou um monte de desaforos e ninguém quis saber como ela poderia fazer uma lição que não aprendeu. Disse ainda que se sentiu ofendida e desrespeitada e que, daquele dia em diante, olhava para a professora e sentia ódio. Que não tentaria mais aprender matemática.”

Como vocês analisam esse caso?

Vocês acreditam que o professor poderia mudar essa situação? Como?

3.2 – Caracterização do ambiente de pesquisa com base no PPP da Escola

Ainda que não seja escopo da pesquisa, a análise do meio onde ela ocorreu e a possibilidade de entender o contexto social e físico contribuirá no processo de análise dos dados, pensando na temática da pesquisa, as relações afetivas no processo de formação continuada de professores, entendemos ser importante esta contextualização, que desenha a realidade onde vivem os professores que participam dela. Vivem? Sim. Professores e alunos vivem e convivem em um espaço físico que pode contribuir na reflexão proposta. Alunos e professores passam parte dos seus dias neste ambiente. Acredito que visualizar os espaços de convivência enriqueça nossa análise e discussão, pois “*o meio é importante fator do desenvolvimento; nada pode ser analisado deslocado da situação em que está*” (ALMEIDA, 2012, p. 84).

As informações que serão apresentadas neste capítulo foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

3.2.1 – Espaço físico

Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na Cidade de São Paulo, zona Oeste e que atende 1070 alunos, compreendendo o Ciclo de Alfabetização, o Ciclo Interdisciplinar e Autoral no período diurno. Atende ainda alunos da Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Possui 17 salas que atendem estas turmas, além da Sala de Recursos, Sala de Recuperação Paralela, Informática e Leitura.

Tem também sala de professores, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, direção e secretaria.

Existem outros espaços que foram criados ao longo dos anos de funcionamento da escola, espaços “improvisados”, embaixo de escadas e em corredores. Nestes espaços estão localizados almoxarifados e depósitos de materiais diversos.

O prédio é antigo e apresenta diversas demandas de reformas e melhorias, a pintura está velha, há problemas elétricos e principalmente na rede de esgoto, o que causa um odor contínuo no espaço escolar.

Na área externa ha duas quadras, sendo uma coberta e uma descoberta. Um terreno amplo e também com problemas estruturais, com rachaduras e entupimento de todas as canaletas que contornam o espaço, o que provoca o constante empoçamento de água.

A escola não apresenta acessibilidade e não possui espaços de recreação ou parque.

No refeitório, as mesas e cadeiras são improvisadas e não são o suficiente para o atendimento dos alunos, mesmo dividindo os horários de intervalo, não há como acomodar todos sentados para as refeições.

Existe um banheiro feminino, que foi reformado recentemente através dos recursos provindos da Diretoria de Ensino. Este banheiro fica no 2º piso. O banheiro masculino fica no 1º piso e também passou por uma simples reforma que foi realizada apenas para dar condições de uso ao banheiro. Ainda contam com dois banheiros adaptados para os cadeirantes e banheiros feminino e masculino para uso de professores. Também há um vestiário para os funcionários das empresas terceirizadas e uma cozinha para os funcionários e uma copinha que está acoplada a sala dos professores.

Não há extintor nas paredes, o bebedouro do refeitório foi arrancado, as caixas de hidrante estouradas e apresenta partes pontiagudas que podem causar acidentes aos alunos. As grades dos ralos no refeitório estão enferrujadas e com buracos que provocam acidentes, pois os alunos afundam os pés nestas grades (grelhas).

3.2.2 – As pessoas e suas expectativas

Para a elaboração da caracterização da comunidade escolar utilizei um texto produzido pelos alunos da EJA, o texto está inserido no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

O Bairro

“Vamos contar um pouco da história da nossa comunidade. Moramos no Jardim d’Abril, bairro da zona Oeste da Cidade de São Paulo.

Embora seja uma comunidade que enfrenta dificuldades, podemos encontrar casas bonitas e bem cuidadas.

A maioria das pessoas moram em casas alugadas por não terem condições de comprar sua própria moradia. Algumas famílias são muito antigas na região, enquanto outras vivem chegando ou indo embora.

Vivemos uma vida difícil, mas nunca deixamos de lado nossa fé e as tradições. Em nossa comunidade tem quermesses, cultos na praça, procissão e excursões para Pirapora de Bom Jesus e Aparecida do Norte.

No início, as coisas eram muito diferentes, os búfalos ocupavam as praças onde hoje existem escorregador, cavalinhos e aparelhos de ginástica divididos entre crianças e idosos. Temos água encanada, energia elétrica, calçamentos, telefone e igrejas evangélicas e católicas.

Alguns de nós, vivem aqui há mais de quarenta anos. De lá pra cá, o povo continua enfrentando enchentes, violência nas ruas, assaltos, descaso e sofrimento, mas nunca desistiu de lutar.

Hoje temos mercados, bancos, transporte público e a oportunidade de concluir os estudos na única escola do bairro, a nossa escola.

A segurança é precária, assim como falta assistência médica, remédio e limpeza nas ruas. O lixo é encontrado em todos os lados ou lugares. A população sofre com a falta de respeito, desemprego e não há vagas nas creches, para todas as nossas crianças.

Não há investimento público em pavimentação, transporte coletivo, educação e moradia. Os pombos trazem doenças e mau cheiro ao lugar e nos deparamos com animais abandonados e ratos por todos os lados.

Mesmo assim, não desanimamos diante das dificuldades. Apesar de tudo, encontramos pessoas determinadas em buscar um futuro melhor através do trabalho e força de vontade. O planejamento familiar já é uma realidade entre nós, a escola oferece o ensino fundamental beneficiando crianças e adultos.

Temos esperança em dias melhores. Esperamos morar num bairro arborizado, limpo, agradável, onde o povo possa desfrutar de ar condicionado no ônibus, caminhe com tranquilidade na periferia.

Através dos textos produzidos pelos alunos, jovens e adultos, podemos perceber a luta por melhorias na qualidade de vida e a continuidade na busca por condições melhores. A escola aparece como um dos poucos recursos auxiliares nesta busca.

O apresenta poucos equipamentos e espaços de lazer, não possui quadras ou espaços de área verde onde a comunidade possa aproveitar os momentos livres. São vários os pedidos de abertura da escola (para uso da quadra) aos finais de semana e dias não letivos.

Existe no bairro uma UBS, que trabalha em parceria com a escola e que está trabalhando para aproximar e alinhar ações que possam beneficiar a comunidade atendida.

Também no bairro há um colégio particular, que se mostra disponível para ajudar a escola em algumas questões. Nos anos anteriores, o colégio ofereceu a locação de ônibus para atividades de estudo do meio e contribuiu para a realização de festas, como Festa do Dia das Crianças.

No bairro há um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Ensino.

No Projeto Político Pedagógico (2017) da escola consta uma avaliação realizada pela direção da escola com os professores, alunos, pais e funcionários, indicando uma série de expectativas em relação ao trabalho da Direção escolar. Foi o primeiro ano em que esta avaliação foi realizada. Neste sentido foi elencado que a direção deve trabalhar de forma a atender as necessidades diárias da unidade escolar através do diálogo como ferramenta de construção de uma administração que atue com vistas a gestão democrática. A comunidade escolar se posicionou demonstrando que anseia por momentos em que possam ser ouvidos e atendidos, dentro dos princípios legais que norteiam a atuação da direção escolar.

3.3 – Sujeitos da pesquisa

Com o objetivo de investigar as formas de manifestação de afetividade que aparecem nos processos formativos dos professores e identificar se o professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem escolhemos aplicar a pesquisa aos

professores da rede municipal de ensino de São Paulo, que atuam com o Ciclo Interdisciplinar e Autorial, sexto ao nono ano, e participam da jornada que oferece formação continuada, nesta rede, denominada Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Na escola onde esta pesquisa foi aplicada, a formação ocorre de segunda a quinta-feira das 11h55 as 13h25. Participaram da pesquisa 19 professores.

Os professores, durante a produção de dados, se apresentaram dizendo os nomes, a formação inicial, o tempo de experiência no magistério, o tempo em que trabalham nesta escola e a quanto tempo participam da JEIF.

Todos têm formação em nível superior e são efetivos no serviço público municipal, 03 possuem de 0 a 10 anos de experiência no magistério, 08 possuem de 11 a 20 anos de experiência no magistério, 06 possuem de 21 a 30 anos de experiência no magistério e 02 possuem mais de 30 anos de experiência no magistério.

Apenas 5 destes professores estão na unidade escolar há menos de 5 anos, os demais estão na mesma unidade há mais de 10 anos. Vale lembrar que os professores efetivos da Prefeitura do Município de São Paulo podem pedir para mudar de unidade escolar anualmente, participando de um concurso de remoção escolar.

No grupo, as disciplinas de atuação dos docentes eram diversas: língua portuguesa, matemática, educação física, história, artes e professores alfabetizadores. Ainda que o foco da pesquisa estivesse dirigido aos professores que atuam com adolescentes, achou-se prudente não excluir do grupo os quatro professores alfabetizadores, pois o grupo estava formado e trabalhando em conjunto desde o início do ano letivo.

3.4 – A produção de dados: Varal de Memórias e Incidentes Críticos

A coleta de dados foi realizada em um dia de formação continuada no qual os professores já participam cotidianamente. Os encontros têm duração de 1h30 e acontecem na unidade escolar em que a pesquisa foi realizada, onde atuam os professores participantes da pesquisa.

Iniciamos o encontro retomando a importância das atividades para esta pesquisa. Os professores já haviam concordado em participar e já haviam assinado o termo de livre

consentimento. Explicamos como se desenvolveria o encontro deste dia, com a realização de duas atividades, uma com o objetivo de sensibilizar o grupo para a temática da pesquisa e a análise dos incidentes críticos.

Explicamos ainda que o encontro seria gravado para facilitar o registro da participação dos professores.

3.4.1 – O Varal de Memórias

Antes de apresentar os incidentes críticos para os professores, realizamos uma sensibilização ao assunto, em uma conversa sobre as memórias escolares e com a construção de um “varal de memórias”.

Ao elaborar esta atividade, que compõe o encontro com os professores, foi pensou-se em desenvolver uma ação que pudesse contribuir para os professores recordassem suas lembranças afetivas e a importância das relações afetivas que desenvolveram com os seus professores e com os seus alunos. Dessa forma, ao analisarem os incidentes críticos, mobilizados por suas lembranças, pudessem perceber os sentimentos dos alunos e as conseqüências das relações afetivas no processo da aprendizagem.

Para que tal sensibilização acontecesse, inicia-se o encontro solicitando que os professores pensassem nas suas vidas durante a escolarização, tentando lembrar dos momentos que marcaram as suas vidas e que ainda se lembram. Os professores foram convidados a recorrerem as suas memórias e escreverem, de forma sucinta, um fato marcante nas suas vidas escolares no período em que eram alunos.

Cada professor deveria escrever em um papel, entregue pelo pesquisador, uma memória, aquela que considerassem a mais marcante e os professores penduraram este papel em um varal que estava feito na sala, compondo assim um “varal de memórias”.

Em um segundo momento os professores registraram um fato marcante nas suas vidas, remetendo-se a experiência no magistério. Essas memórias também foram escritas em um papel e foram penduradas no varal que tinha na sala, compondo assim o “varal de memórias”.

Na seqüência os professores foram convidados a ler as memórias dos colegas, que estavam penduradas no varal. Os professores caminharam em torno do varal, lendo as memórias que estavam escritas, de forma sucinta, nos papéis.

A ideia inicial era finalizar neste momento a atividade do varal de memórias, porém os professores comentavam com bastante emoção e entusiasmo as memórias registradas pelos colegas. Nesse momento, as expressões de afetividade foram tomando conta do espaço, os professores se entristeciam com algumas das memórias e riam com outras. Os professores voltaram a se sentar no círculo formado no início do encontro e foi inevitável abrir uma roda de conversa para as possíveis observações que sentiam o desejo de fazer.

Ao serem indagados, sobre a vontade de comentarem os relatos que tinham lido o grupo conversou, contou, chorou e riu. Muitos retomaram o que tinham escrito no papel, contando mais detalhes da situação descrita, respondendo aos questionamentos dos colegas e explicando os motivos de terem guardado aqueles fatos. O grupo que já participa da JEIF há anos apreciava o momento e participava, entusiasmadamente, resgatando importantes aspectos afetivos que compuseram as suas histórias.

A conversa foi registrada em gravação e transcrita, compondo o Apêndice B.

Na sequência os professores se dividiram em grupos de três pessoas, sem interferência da pesquisadora na formação dos grupos. O objetivo da formação livre era proporcionar um conforto ao trio para que registrassem suas ideias a respeito do incidente crítico.

3.4.2 – A análise do Incidente Crítico pelos professores

Formaram-se sete grupos, sendo cinco trios e duas duplas. Quatro grupos receberam o Incidente Crítico1 para análise e três grupos receberam o Incidente Crítico 2. A formação de trios e duplas tinha como objetivo possibilitar a discussão em relação ao incidente crítico e garantir que pudesse ser registrada opiniões diversas. Os grupos foram orientados que, caso não houvesse consenso na análise eles poderiam registrar as opiniões diversas, sem a necessidade de identificar o autor de cada análise.

A distribuição dos incidentes críticos foi feita de forma aleatória, tendo em vista que os grupos eram mistos e compostos por professores de diversas disciplinas e também de diferentes tempos de experiência e participação na JEIF.

Cada grupo analisou o incidente crítico recebido e fez a discussão com os seus pares, nos pequenos grupos, registrando as ideias dos grupos na folha que receberam com a descrição do incidente crítico, desta forma, recebemos sete folhas de respostas.

A ideia inicial da pesquisa era propor que os grupos socializassem suas opiniões a respeito dos incidentes críticos para que pudesse conversar sobre as análises e as sugestões, porém, os professores solicitaram para apenas escreverem suas impressões, sem abrir um momento para expor as discussões que foram realizadas entre os pares. Justificaram a solicitação com dois argumentos:

- o primeiro foi a questão de tempo, como a participação do grupo foi bastante positiva e interativa na reflexão a respeito das memórias que compuseram o varal, o tempo para discussão dos incidentes críticos ficaria escasso ou se estenderia para o pós horário de trabalho, o que muitos não concordavam;
- o segundo foi a exposição aos colegas ao serem “obrigados” a opinarem publicamente, alguns professores se posicionaram dizendo se sentirem mais a vontade em não expor a opinião ao grupo todo.

Avaliando a situação no momento acredita-se que a veracidade das opiniões estaria mais preservada caso não tivessem que expor suas ideias publicamente, sendo assim, os professores registraram, por escrito, as ideias levantadas nos grupos e entregaram ao pesquisador.

CAPÍTULO IV – A AFETIVIDADE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

No início da produção de dados, ao realizarmos a atividade de compor o “varal de memórias”, com o objetivo de sensibilizar os professores para a temática da pesquisa, podemos perceber a presença de expressões de afetividade nas memórias apresentadas nas lembranças relatadas.

Memórias compartilhadas através de poucas palavras como “a forma como a professora recebia os alunos”, “me valorizou” e “me acolheu”, indicam algumas expressões de afetividade que ficaram guardadas na memória dos professores.

Embora não haja uma descrição da forma como a professora valorizou e acolheu o aluno, identifica-se o que a autora Dantas (1993) chama de cognitivização da afetividade, ou seja, a ação motivadora do professor em ressaltar os aspectos positivos dos alunos e potencializar as suas habilidades e possibilidades de superação das dificuldades.

Quadro 1 – Transcrição do Varal de Memórias produzido pelos professores.

MEMÓRIAS DOS PROFESSORES COMO ALUNOS	MEMÓRIAS DOS PROFESSORES COMO PROFESSORES
Lembro do meu primeiro dia de aula com 6 anos, me encantei com a forma que a professora recebia os alunos e a organização do armário da sala de aula (Prof. A).	Lembro do segundo ano em que trabalhei nesta escola. Momento onde fizemos a primeira dança e apresentação coletiva com todos os alunos do fund1. Foi uma troca de energia boa entre eu e eles, me fez acreditar ainda mais que vale a pena o esforço e dedicação (Prof. D).
Minhas memórias: Cheiro da comida da escola (Fundamental 1); Amigos; Cheiro da professora da 2 série (cheiro maravilhoso) (Prof. B).	As crianças que chegam no 1 ano – aluno Alexandre indo ao palco em 2007 para cantar uma música – 9 anos depois em sua formatura ele cantou novamente a mesma canção quando eu me lembrei daquele dia. Foi lindo. “Você sabe o que é folclore, vou te dar explicação” (Prof. E).
Fui marcada em minha infância escolar pela professora Olimpia... Estudei os três primeiros anos com ela, e foi pela pessoa e profissional que ela expressava ser que desejei ser professora. Ela me acolheu, quando todos os colegas me rejeitavam. Ela me valorizou e isso eu não esquecerei jamais (Prof. C).	Memória recente: a aluna Sthefany (aluna cadeirante) me fez descobrir um lado em mim que não tinha percebido. A satisfação de poder fazer a diferença na vida de alguém com dificuldades especiais (Prof. F).

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Basicamente as memórias registradas no “varal de memórias” remetem a lembranças positivas, muitas relatando cheiros e sensações que, mesmo tendo sido vivenciadas há muitos anos, continuam permeando as lembranças dos participantes da pesquisa. Poucos foram os registros de situações negativas ou tristes. Alguns se lembraram de seus professores e da importância deles na formação dos participantes.

As marcas registradas também estão mais ligadas às vivências da infância e da adolescência, apenas dois professores registraram memórias da vida escolar na universidade, inferindo uma reflexão da importância do Ensino Fundamental e da Educação Básica.

A partir das expressões de afetividade que aparecem nos fatos compartilhados pelos professores como momentos marcantes de suas vidas, destacam-se duas categorias para análise:

a) Expressões de afetividade nas relações interpessoais entre o professor e o aluno: ouvir ativo

O ouvir ativo é representado pela ação do professor em ouvir o seu aluno, buscando entender o que o aluno quer dizer e também em ouvir o que o aluno não diz mas expressa de alguma forma, as vezes através de um olhar.

As expressões de afetividade nas relações interpessoais são essenciais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Leite (2002) afirma que esta relação, se permeada por uma afetividade negativa, pode levar o aluno a desejar nunca mais se relacionar com o objeto de estudo, causando um bloqueio no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores apresentam em suas memórias momentos em que foram ouvidos pelos seus professores.

b) Expressões de afetividade no planejamento da ação docente: objetivos, consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, escolha das atividades e avaliação em prol do aluno

As expressões da afetividade estão presentes no planejamento do professor quando ele contempla aspectos importantes para os alunos, contribuindo com a criação do vínculo do sujeito com o objeto, nesta análise representados pelos alunos (sujeito) e conhecimento (objeto). Respeitar a origem dos alunos, seus conhecimentos prévios, os interesses do público

ao qual o conteúdo será dirigido, pensar em atividades que despertem o interesse dos alunos e usar a avaliação em prol do desenvolvimento do aluno são, conforme destacado por Leite (2002), evidências de uma educação baseada na afetividade.

Quadro 2 – Análise do Varal de Memórias produzido pelos professores.

<p>EXPRESSÕES DE AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: OUVIR ATIVO</p>	<p>EXPRESSÕES DE AFETIVIDADE NO PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE: OBJETIVOS, CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS, ESCOLHA DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO EM PROL DO ALUNO</p>
<p>Lembro do meu primeiro dia de aula com 6 anos, me encantei com a forma que a professora recebia os alunos e a organização do armário da sala de aula (Prof. A).</p>	<p>Lembro do trabalho de uma professora de matemática que me marcou muito na 8 série. Fez um projeto com um livro paradidático sobre Pitágoras e nesse projeto fazia experiências práticas. Depois disso, por onde eu andava, via triângulos, retângulos e o teorema nos objetos, nas construções, enfim, em tudo que eu olhava. Entendi pela 1 vez na vida o que era aprendizagem e significativa (Prof. J).</p>
<p>Fui marcada em minha infância escolar pela professora Olimpia... Estudei os três primeiros anos com ela, e foi pela pessoa e profissional que ela expressava ser que desejei ser professora. Ela me acolheu, quando todos os colegas me rejeitavam. Ela me valorizou e isso eu não esquecerei jamais (Prof. C).</p>	<p>Em 1990: 15 alunos do Estado prestaram a FUVEST e conseguiram entrar. Eu fiz parte e sou grato (Prof. R).</p>
<p>Lembro de uma professora na faculdade que sempre acreditou no meu talento. Acho que ela acreditava mais que eu. Num momento em que eu ia desistir, foi ela que conversou comigo e me inspirou a seguir. Sou grata a ela (Prof. D).</p>	<p>A primeira vez que alfabetizei uma classe 100%!! Em 2004... (Prof. S).</p>
	<p>Adoro a sensação (emoção com arrepio) quando o aluno compreende o que você está explicando. Percebo uma troca de olhinhos brilhando e um belo sorriso! (Prof. L).</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quando os professores relatam que se lembram da maneira como os seus professores os recebiam, como os encorajavam, percebendo quando estavam desanimados e os incentivando a continuar, estão relatando expressões de afetividade através do ouvir ativo, expressões desenvolvidas por seus professores e que afetaram as suas vidas de tal forma que ainda se lembram de suas ações e, principalmente, ações de seus professores que os levaram a

estabelecer um vínculo afetivo com o objeto de conhecimento, proporcionando condições de aprendizagem e levando-os a serem professores.

Quando registram momentos marcantes de suas vidas profissionais, trazem a lembrança de objetivos que elencaram e alcançaram, objetivos que foram elaborados considerando as necessidades dos alunos e que certamente afetaram a vida deles de forma positiva, o professor descreve a emoção ao ver seus alunos serem aprovados na FUVEST, ao alfabetizar 100% dos alunos e a emoção que sentem quando percebem que os alunos estão aprendendo. Percebemos indícios de afetividade através do planejamento que considera as necessidades de seus alunos. A professora J revela ainda ter sido afetada pelas atividades desenvolvidas na adolescência e que a levou a entender as formas geométricas, atividade desenvolvida através da realização de um projeto e que indica a expressão da afetividade a partir das atividades adequadas para um determinado grupo de alunos e que seja capaz de criar um vínculo entre o aluno e o conhecimento, afetando-os.

A discussão em grupo trouxe vida às memórias que subsidiaram risos e o resgate de uma infância cercada de afetividade. O medo, a tristeza, a alegria e a surpresa estão presentes nas memórias destes professores.

O diálogo em torno das memórias dos professores participantes da pesquisa fluiu de forma descontraída e animada, despertou o riso de muitos que iniciaram a participação desconfiados e instigou olhares surpresos às declarações de medo, dor, alegria, solidão, amor e surpresas que a vida escolar lhes trouxeram. O diálogo promoveu a comparação do tempo passado e do tempo vivido hoje, de como os olhares mudam para a mesma situação e para a ausência de mudanças nas vivências escolares. Aparentemente, a escola continua a mesma de anos atrás no que diz respeito aos sentimentos e sensações dos estudantes que chegam pequenos nas escolas grandes e despreparadas para o acolhimento. A naturalização do cotidiano escolar se sobrepõe as expectativas e inseguranças dos pequenos e grandes alunos.

Resgatar histórias e compartilhar com os colegas a própria infância foi atividade prazerosa e envolvente. A atividade deu sinais de que, a partir do compartilhamento das memórias, os colegas puderam descobrir fatos que justificam ou respondem o comportamento atual de alguns dos professores, por outro lado, surpreendeu ouvir os colegas contando a própria infância, pois ao olhar o adulto professor perde-se a referencia de que aquele profissional também já foi uma criança.

Ao comentarem os registros expostos no “varal de memórias”, os colegas se impressionam com as lembranças uns dos outros e principalmente com as lembranças de fatos ocorridos há tantos anos. Uma das participantes destaca sua percepção de que situações tristes ocorridas na vida escolar podem ser carregadas para sempre.

O que me chamou atenção, é as lembranças tristes que as pessoas têm, chato isso.... decepcionante saber que no ambiente escolar aconteça tantas coisas ruins e as pessoas não esquecem nunca, porque vocês já estão velhos e se não esqueceram ainda significa que não vão esquecer mais (Comentário da Prof. S).

4.1 – Incidentes Críticos

Ao dar continuidade à pesquisa, com a aplicação dos Incidentes críticos para análise pelos professores o clima de euforia que envolveu os participantes durante a atividade de composição do varal de memórias se esfriou e as emoções demonstradas nos comentários sobre as memórias dos professores foram relativamente contidas.

Para possibilitar uma visualização melhor das análises feitas pelos professores e das sugestões que se apresentaram como alternativas para mudar a situação de conflito, são elaborados quatro quadros, os dois primeiros constando a análise dos incidentes críticos e os dois seguintes com as sugestões apresentadas. Esta divisão foi necessária para tornar mais clara as contradições que aparecem nas respostas.

Incidente crítico 1

Um estagiário de licenciatura em Educação Física relatou que durante o estágio percebeu que alguns alunos se recusavam a realizar as atividades. Disse que em uma das aulas perguntou à aluna porque ela não estava participando. A aluna contou que nunca gostou muito de atividades físicas, porque tinha dificuldades em praticar esportes. Disse ainda que estudou em uma escola (no 6º ano) em que o professor de educação física trabalhava com jogos cooperativos, onde se sentia acolhida e até gostava das aulas, porém, naquele ano, o professor só aplicava jogos esportivos. Sentia que o professor e os colegas não aceitavam as dificuldades que ela tinha para jogar e, em todas as aulas, os colegas riam dela porque sempre o time em que estava perdia. Continuou dizendo que sentia vergonha de não conseguir realizar as atividades com êxito e que, na última aula, o professor mandou treinar chute no gol, mas, errou todos os chutes, e o professor e os alunos riram dela. Relatou que saiu da aula com vergonha e raiva do professor, chorou muito. A partir de então havia decidido que nunca mais iria participar das aulas de educação física e que perdeu a vontade de ir à escola nos dias em que há aulas dessa disciplina.

Como vocês analisam este caso?

Vocês acreditam que o professor poderia mudar essa situação? Como?

Quadro 3 – Transcrição da análise dos professores no Incidente Crítico 1.

GRUPO 1	Pelo relato o foco dele era sempre no esporte e na competição. Ele não percebeu suas dificuldades e a excluiu das aulas, inclusive contribuindo com o constrangimento pelo qual ela passava.
GRUPO 2	A postura do professor em rir da aluna juntamente com os alunos foi errônea.
GRUPO 3	Analisamos que essa é uma situação corriqueira que acomete vários alunos seja do ensino público ou particular. Agindo assim, o professor pode causar um desinteresse ou mesmo um bloqueio por atividades esportivas e até mesmo dificuldades de socialização.
GRUPO 4	O professor desconsiderou as dificuldades da aluna e suas experiências de movimentos anteriores que envolviam jogos que a intenção não é a vitória de um grupo, mas sim a participação de todos. A aluna esforçou-se para realizar a tarefa, entretanto seus esforços não foram valorizados, dessa forma ela desistiu de continuar. A aluna precisava adquirir segurança naquilo que está fazendo, inclusive percebendo que o erro é uma forma de aprendizagem.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Incidente crítico 2

Um estagiário de licenciatura em matemática relatou que durante o estágio percebeu que alguns alunos se recusavam a realizar as atividades. Disse que em uma das aulas perguntou para uma aluna porque ela não estava fazendo os exercícios. Ela disse que tinha muitas dificuldades em matemática e que, além das dificuldades, a sala era barulhenta e a professora vivia irritada. Disse que a professora chegava e nem esperava os alunos entrarem para a sala. Não falava nem bom dia. Enchia a lousa de lição e queria que os alunos adivinhassem o que fazer, enquanto ela esperava sentada em sua cadeira. A aluna contou que na aula anterior estava conversando com uma amiga, tentando entender a lição com a ajuda dela, e a professora pediu que fosse à lousa e fizesse o exercício. Quando disse que não havia terminado ainda, aos gritos, a professora disse que ela estava conversando a aula toda e que era óbvio que não seria capaz de resolver nada. Disse que ouviu mil desaforos e ainda foi mandada para a diretoria. Na ocorrência, escreveu que a aluna nunca fazia nada e que naquele dia ainda desafiou a professora ao ter se negado a fazer o exercício na lousa. A coordenadora também falou um monte de desaforos e ninguém quis saber como ela poderia fazer uma lição que não aprendeu. Disse ainda que se sentiu ofendida e desrespeitada e que, daquele dia em diante, olhava para a professora e sentia ódio. Que não tentaria mais aprender matemática."

Como vocês analisam esse caso?

Vocês acreditam que o professor poderia mudar essa situação? Como?

Quadro 4 – Transcrição da análise dos professores no Incidente Crítico 2.

GRUPO 1	Para análise do caso seria necessário ouvir a professora e a coordenadora também por que o que vemos evidenciado é a falta de diálogo. Considerando o que foi apresentado pelo estagiário.
GRUPO 2	Não sabemos se é pertinente ao estágio a postura do moço sobre a atitude da aluna. O professor de fato, pode ter uma prática pouco adequada para desenvolver um conhecimento matemático na aluna, mas não justifica a total aversão da mesma para a realização das práticas escolares. A coordenadora agiu de forma precipitada, ouviu somente uma versão.
GRUPO 3	Um caso clássico e tendencioso! Analisaríamos de duas formas: do relato colocar o professor como despreparado, sem didática, sem metodologia e culpado pelo fracasso na aprendizagem. Porém, precisamos analisar de uma outra forma: é incoerente quando o relato fala que a sala era barulhenta e a professora “briga” apenas com ela. A aluna tinha a percepção de que a professora passava muita lição, não explicava, etc, mas não tinha a iniciativa de pedir ajuda para professora ou até para sua família. Era um comodismo geral.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A afetividade relatada pelos professores, presentes em suas memórias e que foram constituídas por seus professores através da prática do ouvir ativo, da empatia, do olhar à dor do outro e da importância de pensar a própria atitude a fim de evitar conflitos e facilitar o processo ensino-aprendizagem, as memórias afetivas e a consideração de que o aluno é uma criança ou adolescente e o professor é o adulto da relação aparecem de forma suavizada na análise dos incidentes críticos.

Os mesmos professores que ressaltaram momentos movidos por sentimentos e se divertiram com suas lembranças escolares, analisaram os incidentes críticos e não consideraram, em nenhuma das análises, os sentimentos de seus alunos e as marcas de afetividade que ficarão nestes adolescentes, sendo levadas para a vida adulta.

Nos incidentes críticos elaborados para a análise dos participantes da pesquisa são evidenciados os sentimentos vividos pelos alunos: vergonha, raiva, irritabilidade e ódio, além das ações que seriam motivadoras destes sentimentos: gritos, humilhação, ofensas e indiferença.

As situações retratadas nos incidentes críticos não causaram estranhamento ou surpresas para os participantes da pesquisa, ao contrário, foram situações analisadas como “casos clássicos”. Mesmo o incidente crítico que relata o professor rindo das dificuldades da

aluna e expondo-a de forma vexatória foi considerado como uma ocorrência que acontece “corriqueiramente”.

Analisamos que essa é uma situação corriqueira que acomete vários alunos seja do ensino público ou particular. Agindo assim, o professor pode causar um desinteresse ou mesmo um bloqueio por atividades esportivas e até mesmo dificuldades de socialização (Análise do incidente crítico 1 – Grupo 3).

Ao mesmo tempo em que os professores analisam a ação do professor como expressão de uma afetividade negativa, podendo inclusive criar uma aversão da aluna com o objeto de estudo, há um olhar de naturalização para com esta ação, indicando uma necessidade de discussão e formação em relação ao tema pesquisado.

Nas análises é possível identificar que os professores conhecem a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, mas se recusa a aceitar as suas responsabilidades nas conseqüências de uma relação com a presença de uma afetividade negativa pois não aceitam relacionar a postura do professor e a maneira como ele lida com as dificuldades dos alunos com a falta de interesse na aprendizagem ou com a dificuldade do aluno em aprender. Os participantes da pesquisa relatam que a postura do professor não justifica a aversão da aluna à aprendizagem.

Talvez, como forma de defesa, em uma tentativa de se desresponsabilizarem do fracasso escolar, tão divulgado e questionado na sociedade, os professores caminham no sentido da culpabilização do aluno e da família pelas dificuldades retratadas nos incidentes críticos apresentados. O grupo 3, analisando o incidente crítico 2, sugere que a aluna poderia pedir auxílio para a família como iniciativa que demonstraria interesse em aprender, pois esperar que só o professor resolva suas dificuldades caracterizaria comodismo da aluna.

Conforme nos referenciais teóricos,

É ponto pacífico que, à medida que os sistemas educacionais expandem a escolaridade obrigatória (o que é justo e bom), dá-se o acesso à escola a alunos de diferentes meios sociais e econômicos, o que provoca necessidades educacionais mais diversificadas. Multiplicam-se os problemas que chegam à escola, o que leva principalmente professores e coordenadores pedagógicos a intervir em situações muito diferenciadas para as quais, grosso modo, não foram preparados. Sem desresponsabilizar as políticas sociais que desvalorizam os profissionais da educação e os alunos, acredito que é possível desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal que

facilitem a convivência na escola e repercutam no clima escola (ALMEIDA, 2017, p. 30).

Esta afirmação não parece clara para os professores participantes da pesquisa, percebemos uma tentativa de justificar os sentimentos dos alunos como demonstração de desinteresse e comodismo, ao invés de consequência das relações professor-aluno.

Um caso clássico e tendencioso! Analisaríamos de duas formas: do relato colocar o professor como despreparado, sem didática, sem metodologia e culpado pelo fracasso na aprendizagem. Porém, precisamos analisar de uma outra forma: é incoerente quando o relato fala que a sala era barulhenta e a professora “briga” apenas com ela. A aluna tinha a percepção de que a professora passava muita lição, não explicava, etc, **mas não tinha a iniciativa de pedir ajuda para professora ou até para sua família. Era um comodismo geral** (grifo da pesquisadora).

Em outra análise realizada pelos professores relata-se a necessidades do aluno entender que cabe a ele perceber o erro como forma de aprendizagem, reforçando a ideia de que o professor não tem responsabilidades nas consequências do processo de aprendizagem, no que diz respeito a relação professor-aluno e a afetividade negativa ou positiva. Quando se diz que

A aluna precisava adquirir segurança naquilo que está fazendo, inclusive percebendo que o erro é uma forma de aprendizagem (Análise do Incidente Crítico 1 – grupo 4).

Percebemos uma tentativa de responsabilizar o próprio aluno adolescente pelas dificuldades de aprendizagem e pela falta de habilidade em resolver os conflitos. Estes podem ser indícios da necessidade de uma formação continuada que prepare o professor para lidar com a afetividade presente nas salas de aula.

Conforme as categorias apresentadas, observa-se que nas análises dos incidentes críticos os professores citam as expressões de afetividade nas relações interpessoais (ouvir ativos) e as expressões de afetividade no planejamento da ação docente (objetivos, conhecimentos prévio dos alunos, escolha das atividades e avaliação em prol do aluno) de forma bastante sucinta, bem como a análise da situação apresentada foi realizada de forma breve, apresentando um desconforto dos professores em analisar uma situação em que precisariam apontar as dificuldades de uma situação que, conforme eles apontaram, lhes é comum.

Quadro 5 – Análise da pesquisadora, a partir da análise dos Incidentes Crítico 1 e 2 realizadas pelos professores.

EXPRESSÕES DE AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: OUVIR ATIVO	EXPRESSÕES DE AFETIVIDADE NO PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE: OBJETIVOS, CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS, ESCOLHA DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO EM PROL DO ALUNO
[...] contribuindo com o constrangimento [...]. (Grupo 1 – Incidente crítico 1).	O professor não percebeu suas dificuldades (Grupo 1 – Incidente Crítico 1).
A postura do professor em rir da aluna juntamente com os alunos foi errônea (Grupo 2 – Incidente Crítico 1).	O professor desconsiderou as dificuldades da aluna e suas experiências de movimentos anteriores (Grupo 2 – Incidente Crítico 1).
	O professor de fato, pode ter uma prática pouco adequada para desenvolver um conhecimento matemático na aluna (Grupo 2 – Incidente Crítico 2).

Fonte: elaboração da pesquisadora.

No incidente crítico 1, os grupos 1 e 2 apresentam o fato do professor não perceber as dificuldades que a aluna tinha para desenvolver as atividades, o que representa a expressão de afetividade no planejamento do professor, que não contemplou as necessidades dos alunos e não considerou os conhecimentos prévios dos alunos. O grupo também citou o fato do professor ter contribuído para o constrangimento da aluna. Ainda no incidente crítico 1, o grupo 2 faz a consideração de que o professor, ao rir da aluna por ela não conseguir fazer o exercício, pode ter contribuído para o seu constrangimento.

Na análise do incidente crítico 2, o grupo 2 aponta para o fato do professor não ter uma prática adequada para desenvolver o conhecimento matemático na aluna, indicando a categoria de expressão de afetividade no planejamento do professor.

As ausências de um olhar para os sentimentos dos alunos nas respostas dos professores ao analisarem os incidentes críticos também podem indicar uma dificuldade em perceber a afetividade no processo ensino-aprendizagem

Em nenhuma análise foi feita considerações em relação aos sentimentos dos alunos, que foram destacados na elaboração do incidente crítico.

Relatou que saiu da aula com **vergonha e raiva** do professor, chorou muito. A partir de então havia decidido que nunca mais iria participar das aulas de educação física e que perdeu a vontade de ir à escola nos dias em que há

aulas dessa disciplina (Trecho do Incidente Crítico 1) (grifo da pesquisadora).

Disse ainda que se sentiu ofendida e desrespeitada e que, daquele dia em diante, olhava para a professora e sentia ódio (Trecho do Incidente Crítico 2).

Considerando a proposta de iniciar o encontro com os professores realizando a atividade de compor o varal de memórias e procurando contribuir para que eles se sensibilizassem com as suas lembranças e trouxessem para a consciência a importância da afetividade percebendo que os sentimentos dos alunos, explícitos nos incidentes críticos, serão carregados para a vida toda, constatar que o objetivo da atividade não foi alcançado, pois ainda que tenham se envolvido com a estratégia e participado ativamente, a atividade não foi o suficiente para promover um olhar do grupo para os sentimentos dos alunos.

Outra ausência que é perceptível na análise dos incidentes críticos é a consideração de que os professores estão trabalhando com alunos adolescentes, fase da vida cheia de especificidades. Nenhum grupo aponta para os fatos dos alunos estarem passando por este período, caracterizado pelas dificuldades em aceitar as transformações que acontecem rapidamente no corpo e na mente, assim como a sensibilidade para os conflitos nas relações interpessoais, sejam elas entre os próprios colegas ou entre os adolescentes e os adultos.

Ao situarmos estes professores no espaço em que a pesquisa foi realizada, considerando que a escola em questão apresenta visível falta de cuidado nos seus aspectos físicos e o descuido está em todos os lados, a autodefesa do grupo docente pode ter sido desenvolvida como forma de proteção para aqueles que sofrem com o caos.

Os grupos, formados por professores experientes e que estão nesta unidade escolar há anos, apresentam um olhar de naturalização para as relações interpessoais entre professores e alunos, apresentadas nos incidentes críticos e permeadas de conflitos e de uma afetividade negativa.

Além da ausência de menção aos sentimentos dos alunos, também não houve nenhuma reflexão que considerasse os processos formativos para o professor lidar com os conflitos em sala de aula, tanto relacionada com a formação inicial como com a formação continuada.

Dois grupos colocam o coordenador na função de mediador das relações entre o professor e o aluno.

O coordenador deve agir com rigor, mas o seu papel é de facilitar e mediar essas relações. Acreditamos que o coordenador deve agir com menos rigor que o professor (Análise do Incidente Crítico 2 – grupo 2).

O coordenador no caso, deveria mediar o conflito, que neste caso não foi feito. Propondo novas posturas e atitudes para ambas as partes (Análise do Incidente Crítico 2 – grupo 3).

Ressalta-se a ausência de clareza no papel do coordenador pedagógico, que muitas vezes é visto pela comunidade escolar (professores, pais, alunos) como mediador de conflitos e, engolido pelas demandas emergenciais da escola, não consegue organizar e preparar uma formação continuada de qualidade. Placco (2015) ressalta que o deslocamento dos coordenadores de suas funções faz com que a rotina de trabalho seja ocupada por atividades diversas, dentre as quais a de resolver conflitos entre professores e alunos, o que conseqüentemente favorece uma desqualificação da formação continuada.

Novamente destaco as ausências de respostas em que os professores se responsabilizam pelas relações interpessoais no contexto da sala de aula ou que demonstre que as reações dos alunos são conseqüências destas relações, desconsiderando os sentimentos dos alunos e demonstrando entenderem que não cabe a eles o desafio de qualificar estas relações, mas atribuindo ao coordenador pedagógico esta mediação.

Porém, esta atribuição não aparece como necessidade formativa, para ser atribuída como função do coordenador, mas como necessidade de mediação das relações.

A formação continuada com foco nas estratégias que possam qualificar o grupo docente para as relações em sala de aula não aparece em nenhuma análise ou sugestão dos grupos. Não houve professor que pensou nesta possibilidade, ainda que todos estejam participando da formação continuada ao longo de anos, não colocaram a necessidade do coordenador pedagógico usar o espaço de formação continuada para discussão dos problemas de relação interpessoal ou dos conflitos em sala de aula.

Entender que as relações interpessoais e a afetividade podem ser aprendidas para favorecer o processo ensino-aprendizagem é ponto que parece não estar claro para o grupo.

É com relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docente, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Segundo Philippe Perrenoud, a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvido com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva – nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento nos conselhos de classe etc. – leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades (LIBANEO, 2015, p. 188).

A importância da formação continuada é destacada por Placco (2001) que aponta para os desafios do coordenador pedagógico em proporcionar uma formação que possa qualificar o trabalho docente nas unidades escolares e adequar a formação para proporcionar uma educação que atenda as necessidades atuais dos alunos e professores.

Na contramão das resistências dos professores durante a análise dos incidentes críticos, que justificam as ações docentes, bem como vêm os conflitos e as relações interpessoais entre os professores e alunos como algo corriqueiro e comum na rotina escola, sem que as agressões lhes causem estranhamento, todos os grupos acreditam que os professores podem mudar a situação apresentada e fazem sugestões que remetem a necessidade de estreitamento da relação professor-aluno.

Quadro 6 – Sugestões apresentadas para resolver o problema identificado no Incidente Crítico 1.

GRUPO 1	Procurando novas metodologias para incluí-la nas aulas. O professor poderia ter trabalhado com jogos cooperativos onde todos contribuem para a solução de um determinado problema. É importante ressaltar que o ideal é encontrar o equilíbrio entre os tipos de problemas a resolver (não condenar o esporte e a competição, por exemplo) entre a prática do esporte a inclusão de todos na atividade desenvolvendo o espírito de grupo e a solidariedade entre todos.
GRUPO 2	Ele deve trabalhar com atividades diferenciadas para abranger todos os alunos. O professor tem que dialogar com os alunos, explicando as dificuldades e habilidades de cada um, e mostrar que cada um tem um potencial.
GRUPO 3	Acreditamos que o professor pode mudar essa situação. Ele precisa conhecer seus alunos: habilidades, preferências etc, para elaborar o seu planejamento podendo assim, inserir a todos, propondo atividades diversificadas onde o potencial de cada aluno, seja ele pequeno ou grande, será desenvolvido trabalhando a socialização e promovendo o coletivismo.
GRUPO 4	Diante do ocorrido o professor precisaria mudar sua prática pedagógica, criando novas estratégias de trabalho. A aluna precisava adquirir segurança naquilo que está fazendo, inclusive percebendo que o erro é uma forma de aprendizagem.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quadro 7 – Sugestões apresentadas para resolver o problema identificado no Incidente Crítico 2.

GRUPO 1	Em primeiro lugar é fundamental que haja um resgate, tanto da aluna como do professor/gestão. Perder um sujeito é declarar a falência da escola e da educação.
GRUPO 2	O professor sim, devia mudar a postura e cativar o aluno, a professora, no caso, foi muito grosseira e deveria ajudar a aluna no enfrentamento de suas dificuldades. O coordenador deve agir com rigor, mas o seu papel é de facilitar e mediar essas relações. Acreditamos que o coordenador deve agir com menos rigor que o professor.
GRUPO 3	O coordenador no caso, deveria mediar o conflito, que neste caso não foi feito. Propondo novas posturas e atitudes para ambas as partes.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nota-se uma contradição na análise feita por alguns grupos. O grupo ao mesmo tempo em que relatam a necessidade de mudança no comportamento do professor, negam que o desinteresse da aluna seja consequência desta afetividade negativa.

O professor de fato, pode ter uma prática pouco adequada para desenvolver um conhecimento matemático na aluna, mas não justifica a total aversão da mesma para a realização das praticas escolares. O professor sim, devia mudar a postura e cativar o aluno, a professora, no caso, foi muito grosseira e deveria ajudar a aluna no enfrentamento de suas dificuldades (Análise do Incidente Crítico 2 – grupo 2).

Os professores destacaram as expressões de afetividade no planejamento da ação docente como alternativa para resolver os conflitos expostos nos incidentes críticos e apresentaram indícios de que compreendem

[...] a sala de aula tem de ser uma oficina de convivência, e o professor, um profissional das relações. Este é um imperativo de sua prática. Além disso, ele, queira ou não, é um modelo para o aluno e como tal será imitado em suas atividades, em suas convicções, em seus entusiasmos (ALMEIDA; MAHONEY, 2012, p. 85).

Quando afirmam que cabe ao professor proporcionar condições para transformar os fatos relatados no incidente crítico, porém, contraditoriamente procuram compartilhar esta responsabilidade com os próprios alunos e com a família dos alunos.

Os professores sugerem que ações como conhecer melhor os seus alunos e as necessidades de aprendizagem deles podem melhorar o processo ensino-aprendizagem; um grupo cita a possibilidade de mudança de postura dos professores para evitar este tipo de

situação. Mudança de prática, diálogo e investimento em novas metodologias aparecem nas sugestões para mudanças nos quadros de conflitos apresentados. Logo, percebemos que ao analisar a situação descrita no incidente crítico o grupo sente a necessidade de defender os professores que aparecem no texto e justificar as ações dos colegas culpabilizando o aluno e a família, no entanto, ao se perguntarem sobre a possibilidade de mudança da situação entendem que o professor é capaz de transformar esta realidade escolar através da transformação da postura docente e de investimento nas metodologias aplicadas em sala de aula, tanto quanto da necessidade de conhecer os alunos e promover o diálogo em sala para que as relações de conflitos sejam minimizadas ou extintas.

Os professores, durante as discussões em grupo, questionaram o pesquisador sobre a necessidade de se posicionarem abertamente para os colegas com relação as opiniões e sugestões que colocariam no papel, disseram se sentir mais a vontade para responder se não tivessem que publicizar suas opiniões a cerca dos fatos que estavam discutindo, deixando claro que o fato serem “obrigados” a exporem os seus pensamentos mudaria a forma de análise do incidente crítico.

Sendo assim, não houve discussão acerca das análises. Esta insegurança em opinar frente aos colegas de trabalho pode ser considerada como indício de que na verdade eles são conscientes das suas responsabilidades na relação professor-aluno e dos resultados obtidos em sala de aula, porém, se defendem do despreparo e da falta de habilidade para lidar com estas relações justificando o fracasso das relações escolares com a realidade social e familiar dos seus alunos.

Podemos entender que os professores percebem a importância da afetividade para a qualificação da aprendizagem no contexto escolar e, nas sugestões elencadas para solucionar os conflitos apresentados nos incidentes críticos, apresentam ações permeadas por expressões de afetividade.

Quadro 8 – Análise das sugestões dos grupos para resolver os problemas identificados nos Incidentes Críticos 1 e 2.

<p>EXPRESSÕES DE AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: OUVIR ATIVO</p>	<p>EXPRESSÕES DE AFETIVIDADE NO PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE: OBJETIVOS, CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS, ESCOLHA DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO EM PROL DO ALUNO</p>
<p>O professor tem que dialogar com os alunos, explicando as dificuldades e habilidades de cada um, e mostrar que cada um tem um potencial (Grupo 2 – Incidente Crítico 1).</p>	<p>Procurando novas metodologias para incluí-la nas aulas (Grupo 1 – Incidente Crítico 1).</p>
<p>O professor devia mudar a postura e cativar o aluno (Grupo 2 – Incidente Crítico 2).</p>	<p>Ele deve trabalhar com atividades diferenciadas para abranger todos os alunos (Grupo 2 – Incidente Crítico 1).</p>
<p>Novas posturas e atitudes para ambas as partes (Grupo 3 – Incidente Crítico 2).</p>	<p>Diante do ocorrido o professor precisaria mudar sua prática pedagógica, criando novas estratégias de trabalho (Grupo 4 – Incidente Crítico 1).</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora.

O diálogo e a mudança de atitude – para a qualificação da relação interpessoal entre o professor e aluno – são apresentadas como possibilidades para resolver os conflitos.

Os grupos não apresentam proposta estruturada indicando como deveriam ser estas atitudes ou quais poderiam ser estas ações, o máximo de indicativo apresentado foi a qualificação do diálogo.

Percebemos que os professores conseguem discorrer melhor sobre sugestões que indicam mudanças na prática pedagógica, no que diz respeito ao planejamento e na elaboração de atividades que possam ser mais atrativas para os alunos, possibilitando uma melhor interação dos alunos com o objeto de ensino.

Os professores sugerem mudanças nas práticas da sala de aula, indicando que conhecem a importância da afetividade no planejamento das atividades que serão desenvolvidas pelos professores, eles conseguem descrever os itens apontados por Leite (2002) como fatores importantes da expressão da afetividade na ação docente: conhecer os alunos, conhecer os conhecimentos prévios que os alunos têm em relação ao objeto de ensino, elaborar atividades que possam despertar o interesse dos alunos e usar a avaliação em prol do aluno. Conhecendo tais preceitos fica aqui a lacuna do porque, ainda que tenham este

conhecimento, os conflitos apresentados nos incidentes críticos não causaram estranhamento aos professores e são percebidos como situações comuns no contexto escolar.

Contudo, os dados nos revelam algumas formas de manifestação de afetividade e indicam que os professores identificam a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, porém a ausência de uma discussão mais efetiva sobre aspectos importantes, como os sentimentos dos alunos, pode indicar que é necessário o investimento na formação continuada destes professores em torno da afetividade, tendo em vista a aparente naturalização dos problemas apresentados nos incidentes críticos.

4.2 – Reflexões de uma pesquisadora iniciante: a afetividade no processo de formação de professores

Pensando no horário de formação continuada dos professores, inicialmente colocava-se como objetivo propor estratégias formativas que pudessem contribuir para a prática da reflexão-ação do professor e para a transformação da realidade escolar, porém no decorrer da pesquisa percebemos o quão complexo seria este processo e decidimos por destacar aspectos importantes a serem considerados no momento do planejamento e desenvolvimento da formação dos professores, afinal, não há como se estabelecer receitas para serem usadas nos processos formativos, considerando que cada grupo formativo se compõe pelas suas singularidades, tornando-os únicos e as estratégias utilizadas com sucesso em um determinado grupo pode não promover os mesmos resultados em outros grupos.

Faz-se necessário entender que a afetividade faz parte do processo ensino-aprendizagem e a afetividade é tudo aquilo que afeta o aluno, positiva ou negativamente. O que lhe afeta? O que afeta o professor no horário formativo? A organização do espaço, a organização da atividade, o olhar ativo do formador, o ouvir ativo do formador são questões que precisam ser vistos com atenção pelo coordenador pedagógico ao planejar a ação formativa.

A afetividade, como percebemos nas memórias citadas pelos professores quando falaram de suas histórias, do cheiro doce da professora a palavra amarga que vem para condenar, pode ser positiva ou negativa e é importante considerar, no planejamento das ações formativas, que toda ação produz reação.

Conforme explanado no capítulo anterior, os professores participantes da pesquisa se sentiram mais confortáveis na atividade desenvolvida com o objetivo de sensibilizar o grupo. Ao se depararem com uma atividade prazerosa e sentirem confiança em compartilhar suas histórias com os colegas, participaram, resgataram memórias, doaram-se ao momento, permitindo uma afetividade que inundou o espaço e os colegas que ali se encontravam.

Destacamos aqui a necessidade do formador, aqui representado pelo coordenador pedagógico, conhecer o grupo de professores, observar e saber avaliar quando uma estratégia formativa esta sendo produtiva, do ponto de vista de produzir conhecimento, e quando o grupo não está se deixando afetar ou está afetando-se de forma negativa.

Conforme explanado nos referenciais teóricos, no processo de formação continuada dos professores, a constituição do grupo precisa ser o objetivo primeiro do formador. Placco (2012) enfatiza que a primeira condição para a atividade qualitativa do coordenador pedagógico é a existência de um grupo haja vista que o coordenador pedagógico é um líder e precisará lidar com as diferenças existentes no grupo, construindo caminhos para enfrentar os conflitos e superar as dificuldades implicada neste trabalho.

Quando o formador tem um grupo e o conhece pode então pensar em objetivos de aprendizagem para ele, pois o trabalho do coordenador pedagógico é bastante semelhante ao do professor neste quesito, para que o coordenador faça um planejamento adequado da formação continuada é necessário conhecer o que os professores já sabem, o que eles ainda não sabem e o que eles precisam aprender (PLACCO, 2012).

A construção e o conhecimento do grupo docente, deve acontecer com vistas a oportunizar a participação de todos nos encontros formativos, controlando os falantes e dando voz aos silenciados.

Conhecendo o grupo de professores que participam do processo de formação é possível que o coordenador pedagógico identifique quais as necessidades formativas daquele grupo, elaborando estratégias formativas que possam ser significativas para ele.

As expressões de afetividade destacadas na análise de dados da pesquisa são as mesmas expressões de afetividade que precisam ser consideradas pelos coordenadores pedagógicos na elaboração e desenvolvimento das atividades nos horários de formação continuada.

Expressões de afetividade nas relações interpessoais: ouvir ativo e mensagens na primeira pessoa. As relações interpessoais entre o grupo docente e o coordenador pedagógico têm grande influência nos resultados dos processos formativos, é necessário que o coordenador saiba ouvir o grupo, assim como consiga mediar as discussões e enviar as mensagens na primeira pessoa.

É importante que o formador tenha uma escuta ativa para com o grupo. De acordo com os estudos de Almeida (2018) muitas pessoas buscam ser ouvidas e não estão encontrando quem às ouça, afinal a escuta exige daquele que se propõe a ouvir um esforço em reconhecer as singularidades de cada um, considerando os sentimentos daquele que fala, considerando as diversas situações e ponderando as reações. A partir do momento em que a escuta não é realizada com estas considerações a reação do formador, com uma fala inadequada ou inoportuna pode levar a criação de uma barreira no processo formativo. O ouvir ativo propicia uma reação empática, que potencializa a relação entre o formador e o professor.

A mesma necessidade de ouvir o aluno, contextualizada nas atividades descritas nos incidentes críticos, devem ser consideradas pelos coordenadores pedagógicos quando estiverem com os professores, ouvir o grupo, entender as suas necessidades formativas, compreender o que está por trás de cada colocação, falar de forma a contribuir para que o outro tenha uma ação de reflexão são pontos a serem considerados diariamente nas ações formativas oferecidas pelo coordenador pedagógico.

Na experiência de possibilitar que o professor se sinta ouvido, o coordenador pode contribuir para que o professor também aprenda a ouvir, pois “à medida que o aluno perceber, em seu professor, a preocupação com o ouvir ativo e com a mensagem na primeira pessoa, terá maior probabilidade de usá-las quando se relacionar com os outros” (ALMEIDA, 2018, p. 33).

Expressões de afetividade no planejamento da ação docente: objetivos, consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, escolha das atividades e avaliação em prol do aluno.

Organização, pontualidade, registro e avaliação das ações formativas, proporcionado condições do grupo perceber a eficácia da formação e aprender com a prática do coordenador pedagógico.

A afetividade no processo formativo dos professores pode ser percebida a partir das ações de planejamento do coordenador pedagógico, nas atividades desenvolvidas nos processos formativos e por fim na avaliação.

Faz-se necessário que o coordenador pedagógico, após conhecer o seu grupo e identificar as suas necessidades formativas, planeje atividades que possam proporcionar a reflexão da prática docente, assim como proporcione a relação teoria prática.

O horário de formação continuada precisa ser otimizado como oportunidade única dos professores discutirem as práticas pedagógicas de suas unidades escolares, com base nos estudos teóricos, que poderão fundamentar propostas de mudanças nas práticas pedagógicas e contribuir para a qualificação da educação oferecida na unidade escolar.

Conforme proposto por Schön (2000) e Perrenoud (1993) as formações docentes precisam proporcionar a reflexão na ação e uma prática alicerçada na teoria. Os momentos de formação continuada precisam potencializar a apropriação dos referenciais teóricos, articulando-os com as práticas desenvolvidas pelo grupo e proporcionando condições de mudanças nas ações pedagógicas da escola.

O coordenador precisa, através da escolha das temáticas, a partir da demanda do grupo com o qual trabalha, proporcionar ao professor a criação do vínculo dele com o objeto de estudo, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Ao proporcionar ao professor a oportunidade de uma aprendizagem significativa, através de ações cuidadosamente planejadas e direcionadas às necessidades formativas de cada grupo é possível desenvolver no professor um olhar atento as suas práticas em sala de aula, encorajando-os a olhar ativamente para os seus alunos, o seu espaço e as potencialidades que esperam por ele para serem desenvolvidas.

Como estratégia formativa, podemos indicar o uso dos Incidentes Críticos, aqui utilizado em horário formativo e como instrumento de coleta de dados, sendo possível de ser utilizado na formação continuada de professores, podendo ser constituído de fatos que possam permitir a análise, discussão e reflexão abrangendo qualquer temática necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei o mestrado com o objetivo de pesquisar a educação integral. Com o desenvolvimento dos estudos e o resgate das minhas memórias me dei conta de que a afetividade era o cerne das questões que me inquietavam e que pensar o aluno de forma integral está ligado a afetividade presente nas relações professor-aluno, seja esta afetividade positiva ou negativa.

Considerando minha trajetória profissional, rica em situações adversas aos padrões educacionais, estimulando o meu olhar para a importância das relações no processo ensino-aprendizagem e as minhas próprias resistências em entender a afetividade como condutora dos processos educativos busquei na pesquisa investigar as formas de manifestação de afetividade que aparecem nos processos formativos dos professores, identificar se o professor percebe o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem e indicar estratégias formativas que possam contribuir para que o professor se conscientize de que as relações afetivas têm implicações na formação.

Pelas ausências de estudos que valorizam a afetividade no processo ensino-aprendizagem, pensando nas dificuldades vividas nos espaços escolares no que diz respeito às relações professor-aluno e à naturalização dos conflitos que dificultam este processo, ao iniciar esta pesquisa considerou-se a hipótese de que encontraria na produção de dados indícios de que os professores desconhecem a importância da afetividade e as consequências das relações interpessoais que se estabelecem em sala de aula, principalmente considerando os alunos adolescentes.

A bibliografia aqui explorada possibilitou a compreensão da importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem e de como ela se manifesta no dia a dia da escola, ou dos espaços de aprendizagem. Entender que a afetividade no processo educacional está presente em todas as ações docentes, desde os objetivos das atividades propostas a avaliação do processo, tornou possível analisar os dados de pesquisa e encontrar respostas às perguntas que motivaram sua realização.

Utilizando os Incidentes Críticos como estratégia de produção de dados foi possível compreender que os professores participantes da pesquisa percebem o papel das relações afetivas no processo ensino-aprendizagem, porém, se desvinculam da responsabilidade de

qualificar as relações para ampliar as possibilidades de atingir os objetivos de ensino, dentre eles o objetivo primeiro de proporcionar aos alunos uma educação pública de qualidade. Se por um momento os professores responsabilizam os alunos e até a família pelo fracasso escolar e pelo insucesso das atividades desenvolvidas em sala de aula, no momento seguinte os professores assumem que são capazes de qualificar suas aulas por meio de mudanças na prática docente e do desenvolvimento de um planejamento afetivo.

No que diz respeito à formação continuada e à qualificação da ação docente a partir de uma formação que valorize a articulação dos saberes teóricos com a prática, a pesquisa indica uma possível ausência da credibilidade do professor no espaço formativo que ele se encontra inserido, tendo em vista que não há nenhuma manifestação que considere o CP como um possível mediador para qualificação do professor desenvolvendo habilidades de pensar uma educação baseada na afetividade.

O coordenador pedagógico é apresentado no referencial teórico como um profissional que ainda encontra dificuldades em ter clareza nas atribuições de sua função para o coletivo escolar, é visto pelos participantes da pesquisa como mediador de conflitos, reforçando a dificuldade encontrada pelos coordenadores em desvincular-se dos problemas do cotidiano escolar para que possam ter condições de prepararem uma formação de qualidade, que atinja afetivamente o grupo e reflita nas ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares.

A falta de estrutura da Escola, o descaso com o espaço físico e com as necessidades básicas de alunos e professores que “habitam” esta Unidade Escolar, assim como o olhar de naturalização e aceitação das relações conturbadas e regadas de desprezo apontam para a necessidade de uma reconfiguração da escola como todo. O currículo da formação continuada perpassa não somente as estratégias formativas utilizadas pelo coordenador pedagógico, mas toda estrutura administrativa da unidade escolar. A atuação da gestão escolar é capaz de contribuir no processo de formação continuada dos professores e demais profissionais que atuam na unidade escolar.

Olhar com naturalidade o caos, deixar de perceber o quanto o ambiente em que as atividades se desenvolvem é agressiva, aceitar dividir o espaço de trabalho com o lixo acumulado, se expor ao perigo de trabalhar em um local que não conta nem mesmo com um extintor de incêndio, ver colegas de trabalho atuar com desprezo aos alunos sem sentir-se incomodado e naturalizar o processo de não aprendizagem escolar exige transformações em

todas as esferas, a começar pela reorganização do espaço e reconstrução do projeto pedagógico que pode ser realizado a partir da qualificação da formação continuada.

A pesquisa traz indícios de necessidades formativas e mudanças de práticas e de olhares, em que a afetividade possa ser ressignificada. O olhar, o ouvir ativo e a mensagem na primeira pessoa precisam ser resgatadas e trabalhadas, considerando que a afetividade também se aprende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda R. de. Contribuição de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda R. de, MAHONEY, Abigail A. A psicogenética walloniana e sua contribuição para a Educação. In: AZZI, Roberto G, GIANFALDONI, Mônica H.T.A (org.). A Psicologia e Educação: Casa do Psicólogo, 2011.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2012. pg 69 - 80

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2012. Pg 78 - 87

ALMEIDA, L. R. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Loyola, 2012.p.28-38

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

CARVALHO, José Sérgio. Por uma pedagogia da dignidade: memórias e crônicas sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016. pg 35.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon. Temas em Psicologia, Sociologia Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, 1993, pg 73-76.

FLANAGAN, Jhon C. A técnica do incidente crítico. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/16975/15786>. Ultimo acesso em 13/02/2018.

FREIRE, Madalena. Grupo: indivíduo, saber e parceria. São Paulo, Espaço pedagógico, 1993

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FURLANETTO, EcleideCunico. A recuperação da história de vida da instituição: um projeto de formação. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2015. pg 64

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2012. pg 69 – 79.

LEITE, Sérgio A. Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa Psicólogo, 2006

LEITE, S. A, TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor, 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> . Acesso em: 31maio de 2018

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: Teoria e Prática. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, n. 61, nov-dez, 1984, pg 6-15.

MAHONEY, Abigail A, ALMEIDA, Laurinda R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon: Psicologia da Educação. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, nº 20, 1º sem. de 2015, p.11-30

MAHONEY, Abigail A, Almeida, Laurinda R. de (org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2016

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, Stela. (coord.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papyrus. 1991.

PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática? São Paulo, Cortez, 1994.

PLACCO, V. M. N. S. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A constituição identitária de professores em contexto. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Loyola, 2012. pg 53

PLACCO, V. M. N. S. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R., SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, v.1, n. 2, 2011. Pag, 227-287.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHON, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professor. In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L.R. (org.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: A importância da Afetividade no processo ensino-aprendizagem

Pesquisador Responsável: Daiane Cristini Moraes R.G. 30.193.224-4

Nome do participante: _____

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “A importância da Afetividade no processo ensino-aprendizagem”, de responsabilidade da pesquisadora Daiane Cristini Moraes.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo pesquisar a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.
 2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em participar do encontro formativo na escola onde trabalho, dentro do meu horário, participar da dinâmica proposta e realizar a análise do incidente crítico.
 4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a pesquisa que poderá futuramente contribuir para a qualificação dos espaços formativos, especialmente a formação continuada.
 5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de 1h30.
 6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
 7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.
 8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde
 9. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
-

10. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de Dezembro de 2017.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Apêndice B – Registro: Memória dos professores “quando eram alunos”

Registro dos dados produzidos

MEMÓRIA DOS PROFESSORES

Quando eram alunos...

Registre uma memória da sua vida de estudante!

- Lembro do meu primeiro dia de aula com 6 anos, me encantei com a forma que a professora recebia os alunos e a organização do armário da sala de aula.
- Fui marcada em minha infância escolar pela professora Olimpia... Estudei os três primeiros anos com ela, e foi pela pessoa e profissional que ela expressava ser que desejei ser professora. Ela me acolheu, quando todos os colegas me rejeitavam. Ela me valorizou e isso eu não esquecerei jamais.
- A nota 10,0 em matemática na 5 série em 1970.
- No curso de formação, ralei para resolver um exercício e o professor “Senhor de todo o poder” e “mestre dos saberes”, desfez do meu trabalho. Fiquei algum tempo com raiva dele até perceber que ele era um verdadeiro babaca!
- Uma memória marcante pra mim foi o estudo do meio para Itu, realizado com a turma do 2 ano do CEFAM.
- Aula de música – Prof. Wanderley. Aprendi a tocar flauta e participei da fanfarra da escola.
- Aulas de Língua Portuguesa – Prof. Marco Aurélio Nonato.
- Minhas memórias: Cheiro da comida da escola (Fund1); Amigos; Cheiro da Prof. Da 2 série (cheiro maravilhoso).
- Aulas e flauta, coral, com professora de arte.
- Eu não conseguia aprender matemática. Então a professora me colocava de castigo, o que piorava ainda mais a minha situação. Como criança eu não entendia aquela atitude como, repressora e autoritária. Achava que era realmente culpada por não aprender. Lembro do meu constrangimento e tristeza por estar todos os dias de castigo.
- Minha professora da 1 serie disse que eu não ia servir nem pra ser lixeira! Que eu era burra!
- Olimpíada de matemática no 3 ano (Fund 1) – Ganhei 2 lugar
- As amizades
- Meu primeiro dia de aula na educação infantil, ver minha mãe indo embora gerou um impacto negativo que me recordo até hoje.

- Piquiniqui
- Memória: professora chegando com um sacola cheia de livros para fazer pesquisa para o trabalho da faculdade.
- O perfume gostoso da professora do 1 ano.
- Aulas centradas no conhecimento do professor, considerava-se pouco as experiências dos alunos. Pouca liberdade de expressão.
- Nunca vou me esquecer da minha professora Sueco Morigutida 4 série que tôo mundo adorava. Ela sabia dar aula, ninguém falava, todos ouviam. Era muito enérgica, cheia de regras, mas tinha o coração mais doce do mundo. Sempre serei grata a ela.
- Lembro de uma professora na faculdade que sempre acreditou no meu talento. Acho que ela acreditava mais que eu. Num momento em que eu ia desistir, foi La que conversou comigo e me inspirou a seguir. Sou grata a ela.
- Lembro do trabalho de uma prof. de matemática que me marcou muito na 8 série. Fez um projeto com um livro paradidático sobre Pitágoras e nesse projeto fazia experiências práticas. Depois disso, por onde eu andava, via triângulos, retângulos e o teorema nos objetos, nas construções, enfim, em tudo que eu olhava. .. Entendi pela 1 vez na vida o que era aprendizagem e significativa.

Apêndice C – Registro: Memória dos professores “vida profissional”

Registro dos dados produzidos

MEMÓRIA DOS PROFESSORES

Vida profissional (docente)

Registre uma memória da sua vida profissional (docente)!

- Meu 1 dia de aula como especialista, não sabia nada a respeito dos alunos que ia atender. Estava apavorada, e lógico os alunos perceberam e na hora do recreio, uma aluna me trancou na sala e jogou a chave fora... fiquei sem ação e quando vi os alunos espiando pela janela, comecei a rir, e eles também, e resolveram abrir a porta. Foi super legal.
- Lembro do segundo ano em que trabalhei nesta escola. Momento onde fizemos a primeira dança e apresentação coletiva com todos os alunos do fund1. Foi uma troca de energia boa entre eu e eles, me fez acreditar ainda mais que vale pena o esforço e dedicação.
- O retorno de um aluno na escola anos depois da sua formação, para me ver e agradecer o carinho.
- Enquanto professora um memória marcante, foi recentemente quando dei aula no Amorim Lima, no ano passado para uma turma do 2 ano.
- A primeira vez que alfabetizei uma classe 100%!! Em 2004...
- 1991 – 7B Muitas afinidades
- Um aluno escreveu uma palavra de guache vermelho no peito em protesto para me defender antes de entrar no palco! E depois, todos cantavam em minha homenagem no mesmo palco!
- Quando um pai faleceu. Tive uma homenagem linda da gestão junto aos meus alunos falando sobre minha pessoa.
- Lembro-me de uma aluna que tive no 4 ano de 2008, que me ajudava muito com os colegas, inclusive com um aluno especial, tenho contato até hoje com ela.
- Meu primeiro dia como professora.
- Afetividade dos alunos. Companheirismos dos colegas.
- Memória recente: a aluna Sthefany me fez descobrir um lado em mim que não tinha percebido. A satisfação de poder fazer a diferença na vida de alguém com dificuldades especiais.

- Minha primeira aula na Rede Estadual: passei a noite anterior sem dormir direito, formulei inúmeras alternativas para caso não desse certo. Por fim, me recordo de ir embora buzinando de felicidade, ao ver que tudo deu certo e que sim, eu era capaz!
- Memória como docente: aluna que foi estuprada pelo pai.
- Em 1990: 15 alunos do Estado prestaram a FUVEST e conseguiram entrar. Eu fiz parte e sou grato.
- Quando fui convidada para participar de um curso, como formadora sobre práticas de geometria em sala de aula. Pode ser besteira, mas senti a valorização do meu trabalho e pesquisa.
- Na época em que havia reprovação nas escolas estaduais e reprovei um aluno que ficara somente em Português em todos os bimestres!
- Adoro a sensação (emoção com arrepio) quando o aluno compreende o que você está explicando. Percebo uma troca de olhinhos brilhando e um belo sorriso!
- As crianças que chegam no 1 ano – aluno Alexandre indo ao palco em 2007 para cantar uma música – 9 anos depois em sua formatura ele cantou novamente a mesma música quando eu me lembrei daquele dia. Foi lindo. “Você sabe o que é folclore, vou te dar explicação...”
- Ver um aluno que não gostava de ler procurando livros na biblioteca. Então, me perguntou se eu ficava muito triste quando estava lendo um livro que gostava e estava chegando ao fim e aí ia lendo mais devagar para não acabar. Ele tinha se tornado um verdadeiro leitor.
- 1. A invenção de projetos como a gincana em comemoração a outubro que organizamos em 3 dias, correndo com a proposta apresentada para cada colega que aceitou prontamente, criando um desafio prático de sua matéria e montamos cantos de aprendizagem para o Fund II... aquele dia, aprender foi uma festa, espalhados, correndo em grupo pela escola, dando muita risada, comemorando cada desafio solucionado, cumprido, sem vencedores e nem vencidos. Todos chegaram juntos e felizes ao presente final. 2. Os alunos que viram a praia pela 1 vez.... a aluna cadeirante na areia, com colegas e a Auxiliar de Vida Escolar ajudando, sorrindo com as ondas do raso, vindo e voltando, algo novo, feliz, sorrindo, e o que nunca havia experimentado...
- *Muitas memórias....1 os alunos se apaixonando pelo conhecimento criando desafios com perguntas que modificaram totalmente a aula e viravam debates. Os alunos realizando pesquisas, trabalho em grupo do 6 ano pelas mesas, chão, correndo atrás dos outros prof (artes, matemática) para desenhar proporcionalmente os hominídeos da Pré-história e alimentar o painel da sala ambiente. Os demais alunos, das outras salas, entrando, admirando o trabalho, e lembrando de seus anos anteriores, com brilho nos olhos....

Apêndice D – Transcrição dos comentários dos professores sobre as Memórias

**TRANSCRIÇÃO DOS COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES SOBRE AS
MEMÓRIAS**

Pergunto se alguém quer fazer algum comentário. Silêncio. Alguns segundos depois, quando decido fazer a próxima parte da atividade, uma professora começa a falar.

“Eu nunca imaginei que eu seria professora na minha vida, então eu coloquei la (no papel em que registrou a memória) o meu primeiro dia como professora, porque eu tinha 20 anos de idade, e ai eu assumi uma sala de aula (uma colega brinca dizendo que então faz muito tempo, a professora diz que sim e), faz muito tempo e eu não sabia nada e foi muito marcante pra mim porque eu tinha outros objetivos pra minha vida e acabei mudando depois pra ser professora, então foi muito marcante este primeiro dia na minha vida.

Pergunto se marcante positiva ou negativamente

Positivo, os alunos jogaram bolinha em mim (os colegas riram) e ai eu decidi que daquele dia em diante nunca mais ninguém ia tacar bolinha em mim. Entendeu, isso foi muito marcante pra mim.

Aí a minha coordenadora da época me orientou e foi assim.”

“O que me chamou atenção, é as lembranças tristes que as pessoas tem, chato isso... decepcionante saber que no ambiente escolar aconteça tantas coisas ruins e as pessoas não esquecem nunca, porque vocês já estão velhos e se não esqueceram ainda significa que não vão esquecer mais.”

(os colegas concordam e dizem que fatos muito bons ou muito ruins ficam marcados para sempre na vida das pessoas)

“Na 1 série cheguei na escola e vi o tamanho da escada, eu tinha medo de subir as escadas da escola, uma escada enorme, vazada e quando eu olhava para trás e via minha mãe indo embora eu entrava em desespero. Dai na 5 serie eu já não tinha medo e corria pelas escadas. (os colegas riem e comentam que é revelador saber que esta professora corria pelas escadas quando jovem, já que ela é tão seria, a professora brinca com os colegas dizendo que toda criança brinca e corre e que ela não nasceu velha e manca)”

“Este tamanho de escada também me remete a uma lembrança, eu estudei em uma escola que eu achava a escada enorme, quando eu chegava assim era aquela coisa intransponível e eu voltei la agora e é uma escadinha.”

“Eu acabei de falar isso pra colega, que escola tem isso, as memórias que a gente tem, tem cheiro, tem cor, tem tamanho, tem sabor e quando as crianças vêm pequenas imaginam que a escola é enorme, tudo grande, a minha professora é muito grande, ela é muito cheirosa, ela é muito tudo e você vê que não era tudo aquilo depois, que não era tão grande as escadas, que a escola não era tão grande.”

Outra professora comenta....

“Vocês falam de professores cheirosos, mas também tem aqueles professores fedidos, que chegam perto de você e estão fedidos, ou aqueles que quando falam fica aquela gosminha

branca no canto da boca, horrível, você nem consegue prestar atenção no que ele está falando, fica só olhando...”

Os colegas começam a comentar que já tiveram professores assim e uma colega discorda...

“Minhas professoras eram todas lindas, cheirosas.”

E a outra comenta...

“Claro, você estudava em escola particular.”

A professora rebate, dizendo que era industrial e não particular. Os colegas não concordam e dizem que não é igual escola pública e a colega fica irritada: “Mas gente pelo amor de Deus, tá bom, tá bom, fiquei quieta; eu nunca posso falar nada”.

Os colegas falam concomitantemente até que outra colega destaca a sua fala....

“Eu me lembro que fiz a minha escolha profissional, porque a escola me proporcionava tanto esta coisa de poder me apresentar e sempre tinha aquela coisa de, a chama a fulana e a ciclana para fazer que elas são boas nisso e é por isso que eu incentivo as minhas alunas também a fazer porque a minha escolha profissional veio deste lugar de poder me apresentar diversas vezes durante todo o fund 2, era tipo Xuxa mesmo, e eu adorava.”

As professoras riem e falam simultaneamente novamente comentando que a colega em questão sempre gostou de fazer “show”, ela comenta que agora só não sobre mais na mesa, mas adora o microfone e proporcionar estes momentos com os seus alunos.

Outra professora continua a conversa:

“Mas a minha memória, que eu coloquei lá, foi de uma professora de matemática da 8 série que fez um projeto prático de Pitágoras junto com o livro didático e depois do trabalho onde eu olhava eu via o triângulo, o retângulo, teorema, tava andando na rua, pegava a caixinha de remédio, as vezes estava sentada e eu via assim as formas, ela me deixou totalmente pirada. (risadas)”

Uma professora faz uma intervenção na fala comparando com o processo de alfabetização:

“E você fez como as crianças que aprendem a ler, que as mães relatam, que quando saem com as crianças que aprenderam a ler, elas saem lendo todas as placas e saem lendo tudo”.

E a professora volta contiuna:

“E eu coloquei na minha prova, professora eu tô meio doida, onde eu olho eu vejo triângulo, retângulo e teorema.”

A colega faz novamente uma intervenção:

“Você foi alfabetizada geometricamente”.

E a professora conclui:

“E na avaliação dela, na hora da correção, ela colocou (na época a gente não colocava “kkkk” e “rsrsrs”) mas ela colocou “nossa, adorei”! E eu acho que foi a minha primeira consciência do que é uma aprendizagem significativa.

“Mas este negócio aí, você me fez lembrar, falando do “adorei” “que lindo” “coraçõzinho” “estrelinha”, na minha primeira série era só assim: “Incompleto”, “Incompleto”, “Incompleto”, “Incompleto”. (os colegas riem muito e comentam simultaneamente)” “Então, é uma coisa minha, eu já melhorei muito agora, mas imagine na primeira série, eu não

conseguia copiar, eu viaja né, a professora não esperava e apagava a lousa. Aí era só bilhete, só bilhete, só bilhete, aquela caneta vermelha no meu caderno.”

Outra professora faz uma intervenção na fala:

“Ah eu também não conseguia terminar a lição nunca, minha mãe queria me matar”

(os professores falam simultaneamente comentando e rindo das dificuldades para acompanhar as atividades no início da vida escolar)

Uma professora chama os colegas dizendo, gente ouve essa:

“Eu lembro até hoje de um pesadelo que eu tive na pré-escola, olha isso, eu sonhei que eu estava andando no pátio com mais duas ou três crianças e eu via a Cuca pulando o muro da escola e correndo atrás de mim. Naquela época eu era pequena e assistia o Sítio do Pica Pau Amarelo né, e eu lembro da personagem pulando o muro e correndo atrás de mim, olha gente.”

Os colegas comentam e comparam com a lenda da “loira do banheiro”.

Apêndice E – Análise dos Incidentes Críticos

INCIDENTE CRÍTICO 1

"Um estagiário de licenciatura em Educação Física relatou que durante o estágio percebeu que alguns alunos se recusavam a realizar as atividades. Disse que em uma das aulas perguntou à aluna porque ela não estava participando. A aluna contou que nunca gostou muito de atividades físicas, porque tinha dificuldades em praticar esportes. Disse ainda que estudou em uma escola (no 6º ano) em que o professor de educação física trabalhava com jogos cooperativos, onde se sentia acolhida e até gostava das aulas, porém, naquele ano, o professor só aplicava jogos esportivos. Sentia que o professor e os colegas não aceitavam as dificuldades que ela tinha para jogar e, em todas as aulas, os colegas riam dela porque sempre o time em que estava perdía. Continuou dizendo que sentia vergonha de não conseguir realizar as atividades com êxito e que, na última aula, o professor mandou treinar chute no gol, mas, errou todos os chutes, e o professor e os alunos riram dela. Relatou que saiu da aula com vergonha e raiva do professor, chorou muito. A partir de então havia decidido que nunca mais iria participar das aulas de educação física e que perdeu a vontade de ir à escola nos dias em que há aulas dessa disciplina."

Como vocês analisam este caso?

Vocês acreditam que o professor poderia mudar essa situação? Como?

Resposta do Grupo 1:

Sim, procurando novas metodologias para incluí-la nas aulas. Pelo relato o foco dele era sempre no esporte e na competição. Ele não percebeu suas dificuldades e a excluiu das aulas, inclusive contribuindo com o constrangimento pelo qual ela passava. O professor poderia ter trabalhado com jogos cooperativos onde todos contribuem para a solução de um determinado problema.

É importante ressaltar que o ideal é encontrar o equilíbrio entre os tipos de problemas a resolver (não condenar o esporte e a competição, por exemplo) entre a prática do esporte a inclusão de todos na atividade desenvolvendo o espírito de grupo e a solidariedade entre todos.

Resposta do Grupo 2:

Sim. Ele deve trabalhar com atividades diferenciadas para abranger todos os alunos. A postura do professor em rir da aluna juntamente com os alunos foi errônea. O professor tem que dialogar com os alunos, explicando as dificuldades e habilidades de cada um, e mostrar que cada um tem um potencial.

Resposta do Grupo 3:

Analisamos que essa é uma situação corriqueira que acomete vários alunos seja do ensino público ou particular. Agindo assim, o professor pode causar um desinteresse ou mesmo um bloqueio por atividades esportivas e até mesmo dificuldades de socialização.

Acreditamos que o professor pode mudar essa situação. Ele precisa conhecer seus alunos: habilidades, preferências etc, para elaborar o seu planejamento podendo assim, inserir a todos, propondo atividades diversificadas onde o potencial de cada aluno, seja ele pequeno ou grande, será desenvolvido trabalhando a socialização e promovendo o coletivismo.

Resposta do Grupo 4:

O professor desconsiderou as dificuldades da aluna e suas experiências de movimentos anteriores que envolviam jogos que a intenção não é a vitória de um grupo mas sim a participação de todos. A aluna esforçou-se para realizar a tarefa entretanto seus esforços não foram valorizados, dessa forma ela desistiu de continuar.

Diante do ocorrido o professor precisaria mudar sua prática pedagógica, criando novas estratégias de trabalho. A aluna precisava adquirir segurança naquilo que está fazendo, inclusive percebendo que o erro é uma forma de aprendizagem.

INCIDENTE CRÍTICO 2

"Um estagiário de licenciatura em matemática relatou que durante o estágio percebeu que alguns alunos se recusavam a realizar as atividades. Disse que em uma das aulas perguntou para uma aluna porque ela não estava fazendo os exercícios. Ela disse que tinha muitas dificuldades em matemática e que, além das dificuldades, a sala era barulhenta e a professora vivia irritada. Disse que a professora chegava e nem esperava os alunos entrarem para a sala. Não falava nem bom dia. Enchia a lousa de lição e queria que os alunos adivinhassem o que fazer, enquanto ela esperava sentada em sua cadeira. A aluna contou que na aula anterior estava conversando com uma amiga, tentando entender a lição com a ajuda dela, e a professora pediu que fosse à lousa e fizesse o exercício. Quando disse que não havia terminado ainda, aos gritos, a professora disse que ela estava conversando a aula toda e que era óbvio que não seria capaz de resolver nada. Disse que ouviu mil desaforos e ainda foi mandada para a diretoria. Na ocorrência, escreveu que a aluna nunca fazia nada e que naquele dia ainda desafiou a professora ao ter se negado a fazer o exercício na lousa. A coordenadora também falou um monte de desaforos e ninguém quis saber como ela poderia fazer uma lição que não aprendeu. Disse ainda que se sentiu ofendida e desrespeitada e que, daquele dia em diante, olhava para a professora e sentia ódio. Que não tentaria mais aprender matemática."

Como vocês analisam esse caso?

Vocês acreditam que o professor poderia mudar essa situação? Como?

Resposta do Grupo 1:

Para análise do caso seria necessário ouvir a professora e a coordenadora também por que o que vemos evidenciado é a falta de diálogo. Considerando o que foi apresentado pelo estagiário. Em primeiro lugar é fundamental que haja um resgate, tanto da aluna como do professor/gestão. Perder um sujeito é declarar a falência da escola e da educação.

Resposta do Grupo 2:

Não sabemos se é pertinente ao estágio a postura do moço sobre a atitude da aluna.

O professor de fato, pode ter uma prática pouco adequada para desenvolver um conhecimento matemático na aluna, mas não justifica a total aversão da mesma para a realização das praticas escolares. O professor sim, devia mudar a postura e cativar o aluno, a professora, no caso, foi muito grosseira e deveria ajudar a aluna no enfrentamento de suas dificuldades.

A coordenadora agiu de forma precipitada, ouviu somente uma versão. O coordenador deve agir com rigor, mas o seu papel é de facilitar e mediar essas relações. Acreditamos que o coordenador deve agir com menos rigor que o professor.

Resposta do Grupo 3:

Um caso clássico e tendencioso! Analisaríamos de duas formas: do relato colocar o professor como despreparado, sem didática, sem metodologia e culpado pelo fracasso na aprendizagem.

Porém, precisamos analisar de uma outra forma: é incoerente quando o relato fala que a sala era barulhenta e a professora “briga” apenas com ela. A aluna tinha a percepção de que a professora passava muita lição, não explicava, etc, mas não tinha a iniciativa de pedir ajuda para professora ou até para sua família. Era um comodismo geral.

O coordenador no caso, deveria mediar o conflito, que neste caso não foi feito. Propondo novas posturas e atitudes para ambas as partes.