



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES
MESTRADO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANY CAROLINA RIBEIRO SILVA

**AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO NONO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UM COLÉGIO NO MUNICÍPIO
DE SANTOS-SP**

SANTOS - SP

2019

ANY CAROLINA RIBEIRO SILVA

**AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO NONO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UM COLÉGIO NO MUNICÍPIO
DE SANTOS-SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos-SP, para obtenção do título Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Orientador: Profº Dr.º Thiago Simão Gomes.
Co-Orientadora: Profª Msª Marisa Catta-Preta

SANTOS – SP

2019

----- SILVA, Any Carolina Ribeiro,
Afetividade na Relação Professor-Aluno no Nono Ano do Ensino Fundamental II em um
Colégio no Município de Santos-SP.
Any Carolina Ribeiro Silva – 2019, 107 p.

Orientador: Profº. Drº. Thiago Simião Gomes.

Co-Orientador: Profª Msª. Marisa Catta-Preta.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade
Metropolitana de Santos, Santos, 2019.

1. Afetividade. 2. Relação Professor-Aluno. 3. Formação de Professores. 4. Afeto e
Cognição. I. Título.

CDD XXX

A dissertação de mestrado intitulada “*Afetividade na Relação Professor-Aluno no Nono Ano do Ensino Fundamental II em um Colégio no Município de Santos-SP*”, foi elaborada por Any Carolina Ribeiro Silva.

Prof^o Dr.^o Thiago Simão Gomes.

Orientador e Presidente da Banca Examinadora.

Prof^a Ms.^a Co-Orientadora Marisa Catta-Preta.

Prof^a Dra.^a Elisabeth dos Santos Tavares.

Prof^a Dra.^a Paula Pinheiro Varela Guimarães.

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

Eu dedico à minha mãe Sirley, ao meu pai
Gelson e ao meu amor Chicão.

AGRADECIMENTOS

Difícil escolher palavras para agradecer tudo que sinto, porque todos me afetam de forma ímpar e especial.

Agradeço meu orientador Prof^o Dr.^o Thiago Simão Gomes, por todos os momentos de conversas, orientações, ensinamentos, cobranças, sugestões, respostas, risadas, cafés e cuidado. Muito obrigada por me afetar de maneira tão agradável e acolhedora durante esse caminho!

Agradeço a Prof^a Dra.^a Elisabeth dos Santos Tavares pelos abraços que contemplam a amorosidade. Tantos acolhimentos, carinhos, diálogos e contribuições enriquecedores, risadas, alegrias compartilhadas, aprendizados valiosos e estimulantes, tudo tão afetuoso, humano e solidário. Muito obrigada pela sua amorosidade!

Agradeço a Prof^a Ms.^a Marisa Catta-Preta por me ensinar e por ser o exemplo. Tantos estudos, reflexões, conversas, aprofundamentos, ampliações, companheirismo, carinho, cuidado, respeito, sorrisos, tanta alma, generosidade e afetividade. Muito obrigada por sempre caminhar ao meu lado na minha jornada!

À Prof^a Dra.^a Paula Pinheiro Varela Guimarães, por aceitar o convite, pelo cuidado durante todo o processo e pelas valiosas contribuições, ampliações e indicações bibliográficas que contribuíram para o aprimoramento da pesquisa. Muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos comigo!

À minha irmã, por estar sempre junto.

Ao Luis Sergio Gil de Paiva, por me trazer o humor, o amor, por me levar ao mar e me acalmar.
À Lucinda Gil Rodrigues de Paiva (*in memoriam*) pelos livros herdados.

Aos meus amigos, em especial a Natália Garcia e Marcelo Andrade, por sempre estarem ao meu lado.

Além de todos os professores que me ajudaram neste processo.

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de acientífico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.

Paulo Freire

SILVA, Any Carolina Ribeiro. **Afetividade na relação professores aluno do nono ano do Ensino Fundamental II em um colégio no município de Santos** 2019. 107 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

Esta pesquisa tratou sobre a afetividade na relação professor-aluno, no Ensino Fundamental II em uma escola privada, com vistas a compreender os efeitos da afetividade na relação entre docente-discente e, como as ações destes profissionais da educação afetam o processo de ensino e aprendizagem para com os estudantes. Buscou-se reconhecer a importância da afetividade na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, bem como a necessidade do estudo aprofundado do tema à formação inicial e à continuada dos professores. O referencial teórico adotado foi pautado nos autores humanistas Henri Wallon, Carl Gustav Jung e Paulo Freire, que enfatizaram determinantes sociais, históricos e culturais da condição humana e reconheceram que, no Homem, as dimensões cognitivas e afetivas são inseparáveis. A metodologia empreendida foi de abordagem qualitativa mediante aplicação de questionários, com vistas a identificar o papel da afetividade na formação dos professores, nos discentes do nono ano do Ensino Fundamental II. O resultado da pesquisa permitiu identificar o papel relevante da afetividade na formação dos professores e compreender como as ações dos mesmos afetam as relações no espaço de sala de aula.

Palavras-chave: afetividade; relação professor-aluno; formação de professores.

SILVA, Any Carolina Ribeiro. **Affectivity in relation teachers of the ninth year of Elementary School II in a college in the municipality of Santos 2019**. 107 p. Project of a Master's Dissertation in Teaching Practices in the Elementary School of the Metropolitan University of Santos.

ABSTRACT. This research deals with the affectivity in the teacher-student relationship, in Elementary School II in a private school, in order to understand the effects of the affectivity in the teacher / student relationship and how the actions of these professionals affect the teaching process and learning towards students. We seek to recognize the importance of affectivity in the relationship between the one who teaches and the one who learns, as well as the need for in-depth study of the subject in the initial and continuing education of teachers. The theoretical framework adopted was based on the humanist authors Henri Wallon, Carl Gustav Jung and Paulo Freire, who emphasize the social, historical and cultural determinants of the human condition and recognize that, in man, cognitive and affective dimensions are inseparable. The methodology used was a qualitative approach through the application of questionnaires, in order to identify the role of affectivity in teacher education, in students of the ninth grade of elementary school II. The result of the research allowed us to identify the relevant role of affectivity in teacher education and to understand how teachers' actions affect relationships in the classroom.

Keywords: affectivity; teacher-student relationship; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma do Percurso Metodológico.....	63
Figura 2: Análise de Conteúdo.....	65
Figura 3: A Contemplação da Afetividade na Formação do Professor.....	69
Figura 4: A Importância da Afetividade na Formação dos Professores.....	71
Figura 5: A Busca pessoal Acerca da Afetividade na Formação Profissional do Professor.....	72
Figura 6: A Valorização da Afetividade na Sala de Aula.....	74
Figura 7: A Atitude Afetiva do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	74
Figura 8: A Valorização da Afetividade e da Cognição na Formação de Professores.....	75
Figura 9: Valorização da Afetividade na Formação e as Direções Produtivas no Trabalho Docente.....	76
Figura 10: A Relevância do Estudo e a Compreensão da Afetividade na Atuação Docente.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepção dos Professores Acerca da Afetividade em Sala de Aula - A.....	79
Quadro 2 – Concepção dos Professores Acerca da Afetividade em Sala de Aula - B	81
Quadro 3 – As Ações na Prática Pedagógica e a Afetividade	81
Quadro 4 – Produto Desenvolvido	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

GT 20 – Grupo de Trabalho.

PED - Psicologia da Educação.

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

SEDUC - Secretaria de Educação.

SP – São Paulo.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UBC - *University of British Columbia*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	19
2 OBJETIVOS	26
2.1 Objetivo Geral	27
2.2 Objetivos Específicos	27
2.3 Problema de Pesquisa	27
2.4 Hipótese	27
3 A AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
4 A AFETIVIDADE EM HENRI WALLON, PAULO FREIRE E CARL GUSTAV JUNG	35
5 A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	51
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	62
6.1 Organograma do Percurso Metodológico.....	63
6.2 Metodologia da Pesquisa	63
6.3 Área de Realização	65
6.4 População.....	65
6.5 Instrumentos	65
7 DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	67
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
PRODUTO.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	103
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	105



APRESENTAÇÃO

“Sua visão se tornará clara somente quando você olhar dentro do coração. Quem olha para fora, sonha. Quem olha para dentro, acorda”. **C. G. Jung.**

APRESENTAÇÃO

Decidi pelo curso de Psicologia no Ensino Médio ao perceber, durante aulas de Literatura e Filosofia, minha voluntária curiosidade sobre o ser humano, bem como as diversas concepções sobre comportamento, as influências que permeiam o contexto histórico-filosófico que refletem sobre as ações e convicções, além dos aspectos enigmáticos inerentes ao ser humano que me intrigavam e encantavam concomitantemente.

Me formei no ensino médio no ano 2000, prestei vestibular para o curso de Psicologia, sendo aprovada na Universidade Católica de Santos. Ingressei na Universidade em 2001. Durante os cinco anos de duração do curso de Psicologia tive oportunidade de realizar contato com diversas abordagens e teóricos da psicologia, mas sempre busquei ter visão humanista entre as teorias aprendidas. No terceiro ano do curso tive conhecimento da teoria analítica do psiquiatra suíço Carl Gustav Jung, onde pude me apaixonar pela mesma, sua leitura de mundo e de ser humano.

Realizei estágio na área clínica da Universidade Católica de Santos, no setor de psicologia institucional na Universidade Aberta para à Terceira Idade e na área de psicologia escolar no Colégio Liceu Santista. Fui despertada ao interesse na área educacional. Ao me aproximar deste universo educacional, senti necessidade de aprofundar conhecimentos, a iniciar supervisão, grupos de estudos e cursos de aperfeiçoamento no Espaço Eranos, que era supervisionado pela Prof^a Ms^a Marisa Catta-Preta. Sobre os cursos de aperfeiçoamento, grupos de estudos e supervisões, posso afirmar que foram - e continuam a ser - muito significativos e fundamentais à minha formação acadêmica e profissional.

Ao final da graduação, apresentei trabalho de conclusão de curso titulado '*A visão do homem e da mulher acerca do comprometimento afetivo*'. Este trabalho foi fundamentado na teoria analítica, com orientação da professora Prof^a Dr^a Luana Carramillo Going, durante desenvolvimento do projeto de pesquisa e pela professora Prof^a Ms.^o Maria Lucia Moreira. Ambas contribuíram expressivamente, tendo como resultado aproveitamento e nota máxima.

Uma vez que me graduei na Universidade Católica de Santos, no ano seguinte fui aprovada no concurso da Secretária de Saúde do Estado de São Paulo no Aprimoramento Profissional em Psicologia Institucional e Hospitalar no Hospital Guilherme Álvaro em Santos, com duração de dois anos. Durante esses anos, desenvolvi projetos voltados às crianças e adolescentes no ambulatório e nas enfermarias, onde busquei destacar a criação e implementação do projeto de psicoprofilaxia nos pacientes da enfermaria e ambulatório de Gastrologia Infantil. Tal projeto tinha como objetivo diminuir a angústia e o sofrimento

causados pelos procedimentos invasivos, além de favorecer a elaboração das fantasias relacionadas à morte. Durante a atuação, me encantei com os projetos preventivos e seus resultados positivos realizados com crianças e adolescentes.

A partir daí comecei realizar atendimento clínico psicológico, supervisionado pela Prof^a Ms^a Marisa Catta-Preta, no Espaço Eranos, voltado às crianças e adolescentes. Em 2011, atuei no Projeto de Orientação e Conscientização da Importância do Sono e do Sonho, '*Santos uma cidade que dorme e sonha*', coordenado pela Prof^a Ms^a Marisa Catta-Preta, em parceria com a Secretaria de Educação – SEDUC e Instituto do Sono de Santos em Colégios da Prefeitura de Santos. Naquela oportunidade, ministrei palestra para alunos do Ensino Fundamental II. Essa experiência foi marcante na minha vida profissional, que me aguçou desejo em atuar no universo educacional.

Em 2013 comecei a atuar como psicóloga escolar do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Instituição de Ensino Colégio Novo Tempo. Nesse espaço foi possível observar, durante as reuniões de formação com professores e na prática diária, a necessidade de aprofundar, junto ao corpo docente, algumas temáticas, tais como: inclusão escolar, afetividade na relação professor-aluno e competências sócio emocionais. Desta forma, em 2015 organizei e fui formadora no Núcleo de Estudos em Paulo Freire, com a orientação da Professora e Doutora Elisabeth Tavares no Colóquio '*Inclusão - Caminhos Possíveis*', direcionado à equipe de gestão e ao corpo docente.

Ao me aproximar da obra do educador Paulo Freire, observei aspectos relevantes que vão ao encontro com a teoria de Carl Gustav Jung. Os autores vão tratar da dialética, das polaridades, de sombra, de liberdade de escolha, de consciência e da necessidade da integração da teoria com a prática. Sempre a pontuar importância de manter coerência entre o diálogo e a prática no universo educacional e profissional.

O mencionado Colóquio me estimulou a aprofundar cientificamente nas temáticas das competências socioemocionais, inclusão escolar e afetividade na relação professor-aluno. Como fruto do Colóquio, foi realizada pesquisa com o corpo docente do Colégio. No mesmo ano, me tornei Membro do Conselho Científico da Revista Práticas Pedagógicas do Colégio Novo Tempo. Em maio de 2016, as informações coletadas foram apresentadas em comunicação oral, com o título '*Educação Inclusiva em uma Instituição de Educação Básica em Santos: caminhos possíveis a partir de uma perspectiva freiriana*', na Conferência Internacional Paulo Freire, na UBC - *University of British Columbia* em Vancouver, Canadá. No mês de junho, o artigo '*Diálogos entre Freire e Jung: o encontro da psicologia analítica e a pedagogia do oprimido na prática educacional*', produzido em parceria com a Prof^a Ms^a

Marisa Catta-Preta, foi apresentado em comunicação oral no Encontro da Associação Brasileira de Psicologia Educacional.

Em agosto de 2016 entrei para o Curso de Pós-graduação *Strictu-Senso* em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, como aluna especial. Cursei a disciplina ‘*Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental*’, ministrada pela Prof^a Dr^a Mariangela Camba. Ao final da disciplina, produzi artigo intitulado ‘*Democracia, Inclusão e as Reformas Educacionais*’. Em outubro tive privilégio de participar, como palestrante, da Web Conferência ‘*Diálogos entre Freire e Jung: o encontro da psicologia analítica e a pedagogia do oprimido na prática educacional*’, em parceria com Prof^a Ms^a Marisa Catta-Preta e a Prof^a Ms.^a Alcielle dos Santos, no I Colóquio 95 anos de Paulo Freire, promovida pela Pró-reitora Acadêmica e Núcleo de Educação à Distância da Universidade Metropolitana de Santos. Fruto desse Colóquio é que faço parte na condição de Autora do livro ‘*95 anos de Paulo Freire*’, coletânea dos trabalhos apresentados organizado pela Prof^a Dr^a Elisabeth dos Santos Tavares.

No início de 2017, dois artigos de minha autoria foram aceitos: ‘*Democracia, Inclusão e as Reformas Educacionais*’ e; ‘*Considerações a respeito de crenças dos professores sobre educação inclusiva em uma Instituição de educação básica de Santos*’, no Congresso Internacional ‘*Encontro pela Unidade dos Educadores*’, organizado pelo Ministério de Educação da República de Cuba, em Havana. No mesmo ano e mês, ingressei como aluna efetivada no Curso de Pós-graduação *Strictu-Senso* em ‘*Práticas Docentes no Ensino Fundamental*’, cujo orientador foi o Professor e Doutor Thiago Simão Gomes.

Minha prática, como psicóloga escolar, estava pautada no documento de ‘*Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos na Educação Básica*’, nas orientações e atribuições apresentadas pelo Conselho Federal de Psicologia e Conselho Regional de Psicologia. Tomei enquanto embasamento e repertório técnico, metodológico e teórico, a psicologia analítica de Carl Gustav Jung. Dessa forma, desenvolvi projetos e atuei em conjunto com os atores envolvidos na Instituição Escolar, quais sejam, os pais, os professores, alunos, funcionários e equipe de gestão.

Importante ressaltar que a minha prática buscou preservar e atuar em dimensão institucional de modo a acolher demandas do coletivo e, assim, superar o olhar de queixa individual. O objetivo era estimular, sobre o contexto escolar, a promoção do diálogo, da afetividade e da reflexão constante por parte de todos os envolvidos. Ou seja, não foram empreendidas respostas imediatistas para as dificuldades presentes nas Instituições. Buscou-se evitar qualquer forma de opressão, preconceito, discriminação e/ou negligência. Meu trabalho,

enquanto psicóloga escolar com os alunos, englobava desde os projetos preventivos, até os atendimentos individuais. Os projetos preventivos desenvolvidos com os alunos do Ensino Fundamental II abordavam temas que permeiam a adolescência. A cada semana se trabalhava em um ano-serie, com os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Foram trabalhados os seguintes projetos preventivos: *‘O uso saudável da internet’*, *‘O desenvolvimento saudável da sexualidade’*, *‘Conflito ou Bullying’*, *‘O desenvolvimento dos Hábitos de Estudo’* e o *‘Projeto de Orientação Profissional’* direcionado aos discentes do Ensino Médio, além dos atendimentos individuais.

Conduzia minha prática com o intuito de descobrir e enfatizar o potencial humano e de aprendizagem dos educandos. Junto aos alunos e mediante orientações aos discentes, foram empregados os denominados mediadores culturais, tais como: músicas, teatro, dança, filmes e outras formas de expressão que acessem e possibilitem a expressão da subjetividade. Sempre que possível, trabalhava com os professores de maneira interdisciplinar temas relativos a ética, sexualidade e gênero. Minha atuação com o corpo docente buscava contribuir com as teorias e conhecimentos da psicologia, para favorecer e auxiliar na prática do professor e, dessa forma, destacar os aspectos da subjetividade, do psiquismo, da personalidade e identidade dos alunos e grupo sala.

Participava dos conselhos de classe, atuava diariamente na mediação de conflitos para atender e buscar estratégias de intervenção em sala de aula, bem como auxiliar nas dificuldades referentes a relação professor-aluno estabelecidas na Instituição. Buscou-se compreender os fatores que produzem e causam sofrimento e conflitos. Foi realizado, junto à coordenação pedagógica, reuniões de formação de professores, quinzenalmente, com temas que permeiam o processo de avaliação, a interdisciplinariedade, gestão de sala de aula, competências sócioemocionais, a inclusão enquanto movimento mundial, social, cultural e educacional, a ruptura de preconceitos, rótulos e a patologização da educação, com vistas a uma prática pedagógica voltada à humanização.

No diálogo com os professores, buscava desenvolver ações que contribuam para a compreensão dos aspectos que constituem o processo de ensino e de aprendizagem e as suas dimensões subjetivas, afetivas, conscientes, inconscientes, com o objetivo de pensar sobre o fracasso escolar, sem centralizar as reflexões somente no aluno. Foi feito esforço em superar o ciclo de culpabilização, ora do aluno, ora da família, ora do professor. Com os pais, responsáveis e/ou familiares, foram realizados atendimentos e palestras com o objetivo de orientar sobre aspectos inerentes a adolescência e sobre a reflexão da importância do papel

social da escola e da família, sobre as problemáticas que permeiam a vida dos pais e filhos, com encaminhamentos, quando necessário, para profissionais da área da educação e da psicologia.

A prática junto à equipe de gestão era realizada diariamente em reuniões de equipe, nos atendimentos com os pais, responsáveis, alunos e professores. Isso contribuía para o conhecimento da psicologia nas diferentes possibilidades de intervenção, elaboração, avaliação e reformulação dos projetos e ações. Por isso, foi destacada a dimensão psicológica e subjetiva, que são inerentes ao contexto escolar. Levou-se sempre em conta a ética profissional e os valores que permeavam o projeto político pedagógico da Instituição.

Atualmente, realizo atendimento clínico psicológico através da abordagem de Carl Gustav Jung com adolescentes e adultos e desenvolvo Projeto de Orientação Profissional, direcionado aos adolescentes, com vistas a facilitar a escolha profissional de forma consciente para integrar o conhecimento de si próprio, o conhecimento das profissões, a escolha propriamente dita e dessa forma promover um espaço para a reflexão do projeto de vida saudável.



1 INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

“Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilidade e desenvolvimento afetivo”. **Leonardo Boff.**

Refletir sobre o tema instiga a compreensão da forma como a afetividade estabelece novas relações no espaço escolar e proporciona um sentido diferente à atuação e à percepção dos vínculos estabelecidos entre professores e alunos, o que enriquece a experiência e a prática. Um olhar diferenciado para essas relações estabelecidas no ambiente escolar é parte da atribuição profissional e preocupação enquanto psicólogos. Isso proporciona oportunidade para acompanhar e refletir sobre as ações utilizadas pelos professores em suas atividades pedagógicas, bem como, a relação com seus alunos na perspectiva da educação afetiva e significativa.

A constituição da escola se dá em espaço essencialmente educativo. Sua função principal é mediar o conhecimento e oferecer oportunidade ao educando para acessar a reconstrução do saber. As relações estabelecidas neste espaço, entre professores e alunos, devem ser permeadas pelo diálogo e afeto, pois são elementos importantes para que as relações sejam significativas. Isso contribui para o desenvolvimento saudável do professor e discente aconteça, haja vista que tal prática impacta no processo de ensino e de aprendizagem. Concebe-se que estes dois personagens são responsáveis para o estabelecimento de clima afetivo e saudável na sala de aula, sendo o professor o agente que favorece tal ambiente, desde que conduza com amorosidade, respeito, consciência e seriedade sua atuação.

Contudo, sabe-se que nem sempre é simples essa tarefa. Por vezes, alunos os afetam de forma desafiadora. Nessas situações, ancorado pelo saber científico, é necessário um espaço de formação onde o docente possa entrar em contato e refletir sobre suas angústias, incertezas e dificuldades. Diante disso, ao pensar sobre a afetividade em educação, vislumbra-se a possibilidade de serem estabelecidas relações mais saudáveis e justas entre educador e educandos, para estimular a visão humana que permeia o ato de educar.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental afirmam a necessidade de considerar, no processo educacional, a intrínseca relação entre conhecimento, linguagens e afetos como condição essencial no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, sinalizar as evidências que as pesquisas e estudos na área da Psicologia oferecem.

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas,

persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1997, p. 46).

Tardif e Lessard (2007) afirmam que a formação dos professores, inicial e continuada, não deve deixar de lado a relevância das relações interpessoais, pois, ensinar requer saber relacionar-se, onde “o elemento emocional, afetivo ocupa necessariamente um lugar de destaque” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 160). Entende-se que a afetividade está presente e atua no processo de desenvolvimento cognitivo. A afetividade não pode ser desconceituada do espaço e do ambiente escolar, onde as relações entre os alunos, professores e objeto de conhecimento supõem, concomitantemente, a presença da mesma. Conforme Leite e Tassoni (2002):

Embora o compromisso central da escola seja a transmissão/produção de conhecimento, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. (LEITE; TASSONI, 2002, p. 127)

Diante da complexidade sobre os diversos significados para o termo da afetividade e relevância acerca da presença do estudo da afetividade na formação de professores, o embasamento teórico utilizado foi sobre a perspectiva dos teóricos Henri Wallon, Paulo Freire e Carl Gustav Jung. Utilizou-se tal referencial teórico para a análise e discussão dos resultados, pois são nomes que referenciam estudos humanistas na área da educação, com aproximações no olhar do ser humano, que indica possíveis direções às relações estabelecidas no espaço escolar, o que torna mais saudáveis os processos de ensino/aprendizagem. Considera-se que o referencial teórico atende as necessidades atuais, tanto dos professores, quanto dos alunos. A concepção humanista da educação é a crença de que todo processo humano precisa ser compreendido como uma unidade, diferentemente da concepção dualista ou maniqueísta, que separa emoção da razão – visão esta que prevaleceu, e de certa feita perdura, em alguns ambientes escolares, herança do modelo da pedagogia tradicional. No presente trabalho buscou-se cooperar com superação dessa ótica polarizada através de investigação sobre a concepção dos professores acerca da afetividade, e entender o papel da afetividade à formação dos professores e, assim, poder reconhecer quais as ações, pela ótica dos entrevistados, afetam o processo de ensino aprendizagem.

Paulo Freire (1996) aponta que a seriedade e o rigor científico se fazem necessários na prática pedagógica, porém, devem estar unidos com a amorosidade e afetividade:

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 138).

Em sua teoria Wallon (1971, p. 91) diz sobre o caráter contagioso das emoções: “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e [...] possui sobre o outro um grande poder de contágio”. Dentro desta ótica, o processo de ensino e de aprendizagem envolvem tanto os aspectos racionais, quanto os emocionais, que são sensíveis ao Homem. Assim, é necessário que os professores e alunos entrem em contato com suas emoções e aprendam a lidar com elas e com as emoções do outro.

Segundo Almeida e Mahoney (2014), a teoria de Henri Wallon supera a dicotomia entre a razão e emoção porque apresenta contribuições importantes sobre a afetividade nas áreas da Educação e da Psicologia, que integra aspectos cognitivos, afetivos e motores no processo ensino aprendizagem. Ao colocar como base de sua teoria a integração afetiva-cognitiva-motora, Wallon expõe subsídios para estudar o papel da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com as autoras, para Henri Wallon, a afetividade diz respeito a capacidade e disposição do ser humano em ser afetado pelo mundo externo e interno mediante sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY; ALMEIDA, 2014).

O psiquiatra Carl Gustav Jung (2017), em seminário para educadores, apresentou considerações significativas sobre a importância do papel do professor e suas ações no contexto educacional.

Por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará, se a pessoa que o exerce não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade. O caso seria diferente se o importante fosse apenas meter as matérias de ensino metodicamente na cabeça das crianças. Isso representaria, no máximo, a metade da importância da escola. A outra metade é a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pela personalidade do professor (JUNG, 2017, p. 65).

Desde o final do século XIX verificam-se estudos sobre a afetividade no meio acadêmico. Parte desses trabalhos contribuiu às críticas ao modelo tradicional de educação, entretanto, é

reconhecida a importância das teorias de Paulo Freire e Henri Wallon, entre outros estudiosos(as), à superação da educação fundada numa epistemologia dualista entre razão e afeto. Tais produções acadêmicas tiveram e ainda causam impactos. Atualmente, observe-se a valorização, por parte dos professores, da afetividade na relação professor-aluno.

Contudo, embora a temática e o acesso ao material científico publicado ainda precisem ocupar mais espaços nos cursos de formação de professores, existem trabalhos a disposição. Tassoni e Santos (2013), em '*Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED*', indicaram a exigência de ajuste entre os domínios cognitivos e afetivos com o objetivo de aprofundar a discussão, tornando-a mais ampla, especialmente entre os formadores. Também, falam sobre a urgência dos trabalhos na formação inicial e continuada, para que se potencialize o conhecimento dos professores em lidar com a afetividade. Já conforme Segundo (2007), após investigações junto aos alunos do 8º ano de escola particular de São Paulo, apresentou como sustentação à análise a Teoria de Henri Wallon a importância do conhecimento do estágio de desenvolvimento da adolescência, tida enquanto ferramenta facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem.

Outra pesquisa foi de Almeida et al. (2010). O estudo teve como objetivo identificar e analisar produções de dissertações e teses desenvolvidas entre 1969-2009 pelo Programa de Estudos e Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. No trabalho, foi reiterada a relevância da afetividade no contexto escolar. Após o levantamento das dissertações e teses acerca da temática, as autoras constataram a intensificação das produções científicas somente a partir de 1995.

Ardito (1999), com o objetivo de estudar a percepção de 32 adolescentes em escola pública de São Paulo acerca da emoção da raiva no contexto escolar, a partir da fundamentação teórica Henri Wallon, constatou que adolescentes são afetados negativamente nos momentos em que são desrespeitados, acusados injustamente, humilhados na frente dos outros e nas situações em que não existe diálogo entre aluno e professor. Também, são afetados negativamente quando há atitudes autoritárias do docente. Constata-se ainda que os professores apresentam grande dificuldade para entender com clareza os aspectos inerentes da adolescência. Ardito (1999) apontou alternativa aos professores a seguinte medida: corrigir o erro sem humilhar o discente, respeitar o mesmo em todas as situações, objetivar o diálogo, se colocar no lugar do educando, favorecer a troca de ideias e verificar os fatos antes de acusar injustamente os alunos.

Uma vez que a escola se configura como espaço onde as relações humanas se fazem presentes entre alunos e professores, tendo papel importante no desenvolvimento de todos que

interagem no espaço, as práticas pedagógicas precisam favorecer o aprendizado por meio do respeito, da amorosidade e do diálogo, em que os sentimentos e as emoções sejam observados e valorizados, para proporcionar a reflexão, revisão das ações e favorecer, por consequência, um ambiente saudável. Entende-se que é preciso enfrentar os desafios presentes na formação dos professores e na relação professor-aluno. Alguns desses desafios se dão pela dificuldade e falta de oportunidade de entrar em contato com as emoções, de vivenciar e reconhecer os sentimentos despertados, assim como compreender a importância do *outro* no processo de ensino e de aprendizagem, bem como o respeito à autonomia do educando. Enfrentar e superar esses desafios requer, de cada um, a percepção de sua incompletude. Segundo Freire (2016), é através da “inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados” (FREIRE, 2016, p. 57). Dessa forma considera-se valioso o estudo da afetividade na formação de professores.

Segundo Wallon (1977), o indivíduo é ser concreto, corpóreo, é preciso ser compreendido dessa forma. Ou seja, seus domínios motores, cognitivos e afetivos fazem parte do todo da própria pessoa, não podendo ser visto de maneira fragmentada. Jung (2017) apresentou a visão humanista na educação que contribuiu com os conceitos de inconsciente individual e inconsciente coletivo, arquétipos, sombra, persona, projeção, consciente, a Teoria dos Tipos Psicológicos e sobre a importância do autoconhecimento do professor na sua relação com os alunos. Jung (2017) afirmou que o exemplo é o melhor método de ensino. Freire (1996) nos alerta sobre a condição humana inerente a todas as relações onde o diálogo, o respeito, a amorosidade e a afetividade se fazem presentes no ato de educar, sem desconsiderar a importância do rigor científico.

Compreende-se que a afetividade apresenta papel significativo no ensino e na aprendizagem, na medida em que os sentimentos despertados pelos professores em seus alunos e, as relações estabelecidas durante o ato de educar, podem influenciar no processo de ensino. Com a intenção de estudar e aprofundar conhecimentos teóricos acerca da temática da afetividade na relação professor-aluno, o presente trabalho (após a Introdução), foi organizado em seis capítulos onde foram abordados os objetivos da pesquisa, o referencial teórico, o percurso metodológico, a discussão dos resultados, considerações finais e o produto final.

No segundo capítulo desenvolveu-se conteúdo à satisfação do objetivo geral e específicos da pesquisa, mais composição textual para atender ao problema e a hipótese. Em seguida, abordou-se a temática da afetividade na formação dos professores, seus aspectos teóricos e legais acerca da temática, além das pesquisas realizadas com o objetivo de identificar

relevância e presença do assunto da afetividade à formação dos professores. No próximo capítulo, apresentou-se definição de afetividade na perspectiva dos teóricos humanistas Henri Wallon, Paulo Freire e Carl Gustav Jung, além da diferenciação da conceituação do mesmo conceito junto a outros estudiosos do tema.

O quinto capítulo designou-se em trabalhar a afetividade na relação professor-aluno, tendo como base teórica os pesquisadores da área da educação e psicologia. Em seguida, apresentou-se percurso metodológico definido para tratar os objetivos da investigação. No sétimo capítulo foi desenvolvida a sistemática dos resultados da pesquisa, a análise e discussão dos dados produzidos. Nas considerações finais foram retomadas as questões iniciais da pesquisa e relacionadas aos objetivos propostos, com a elaboração de síntese interpretativa dos resultados gerados, mais os saberes e as reflexões produzidas. Por último, foi anexado o produto final em atendimento aos objetivos que caracterizam o Mestrado Profissional em Práticas Docentes.



OBJETIVOS

“O objetivo da pesquisa não é fazer-nos acreditar que estamos de posse de única teoria correta, mas de nos levar gradualmente à verdade, pondo em dúvida todas as teorias”. **C. G. Jung**

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Identificar o papel da afetividade na formação dos professores.

2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos dessa pesquisa são: (i) investigar a concepção dos professores a respeito da afetividade na relação professor- aluno e; (ii) verificar como as ações dos professores afetam o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

2.3 Problema de Pesquisa

Refletir sobre o papel da afetividade na formação dos professores, a concepção dos professores sobre a afetividade, e verificar como as ações dos professores afetam o processo de ensino e aprendizagem, tomado enquanto sujeito instigado à curiosidade intelectual e investigativa a partir das observações profissionais em uma Instituição de Educação Básica na cidade de Santos, no estado de São Paulo.

2.4 Hipótese

Sendo a escola um dos principais contextos sociais e afetivos em que os jovens estão inseridos, é significativo o estudo sobre as relações estabelecidas entre professor-aluno. Segundo Batista e Weber (2014), num panorama de estudos nacionais, as literaturas dos estudos realizados apontam para o aspecto positivo das relações professor-aluno, com reflexo em diversas áreas, a relevância dessa temática à formação dos professores e, ao mesmo tempo, a importância na compreensão mais ampla de tais fenômenos. Nesse sentido, se a formação de professores, tanto inicial como continuada, contemplarem o estudo aprofundado da literatura científica nos aspectos afetivos e subjetivos envolvidos na relação supracitada, educador e educando terão a oportunidade do desenvolvimento saudável nessa interação, reverberando no processo de ensino e de aprendizagem.



CAPÍTULO 3

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

3 A AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com o documento Referenciais para a Formação de Educadores:

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades (BRASIL, 1999, p. 63).

O documento também explicita com precisão o aspecto afetivo como um dos objetivos de formação comum a todos os professores:

A formação deverá preparar o professor, especificamente para o [...] desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; [...] adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (BRASIL, 1999, p. 69).

Segundo Santiago e Neto (2011), a formação de professores ultrapassa questões relativas as ofertas e práticas formais promovidas pelas políticas públicas e educacionais. A formação é incorporada no cotidiano do exercício profissional como prática pedagógica escolar concreta, não deve ser superestimada e nem tampouco subestimada. Os autores ressaltam que a formação docente é substancial para as atividades dos profissionais da educação no contexto prático da transposição didática.

Garcia (2012) defendeu que a formação do professor começa em suas experiências cotidianas, anterior a formação inicial, principalmente na fase de vida em que ele é aluno na educação básica, onde incorpora conjunto de saberes e valores que serão utilizados no ato de ensinar. Dentro dessa ótica, o professor já está impregnado pelo “modelo de atuação clássico”. A formação continuada deve buscar romper com o modelo de transmissão e/ou assimilação de conhecimento que desfavorece a reflexão do docente a respeito das suas práticas pedagógicas. De acordo com Garcia (2012), há necessidade de mudança neste modelo de formação.

O modelo que tem sustentado atualmente a maioria dos espaços de formação contínua é denominado de “modelo clássico”. Nele os momentos de formação são, geralmente, mais curtos e fragmentados e estão ligados à passividade do professor. As mudanças não são o centro deste modelo de princípios racionalistas. A formação se organiza para a atualização dos conhecimentos disciplinares, tecnológicos ou da gestão da classe, num processo de

transmissão de saberes, a fim de atenuar a defasagem entre os conhecimentos da formação inicial e das novas descobertas da pesquisa (GARCIA, 2012, p. 7).

Conforme Antônio Nóvoa (1992) a formação deve buscar o desenvolvimento do pensamento autônomo através da concepção crítico-reflexiva, para favorecer e facilitar as dinâmicas de auto formação participativa.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

A partir das pesquisas que visam investigar as questões relativas a identidade profissional do professor mais o processo de formação, observa-se o movimento de reconceitualização da educação continuada dos docentes. As propostas visam o potencial de autocrescimento do educador, de modo a reconhecer a base das noções já adquiridas como suporte para trabalhar novos conceitos e opções (GATTI; BARRETO, 2009).

O educador Paulo Freire (2016) contribui com aspectos importantes na formação de professores a respeito da importância da reflexão crítica sobre a prática como exigência, sem a qual a prática pode vir a se tornar ativismo e a teoria somente discurso. O educador nos diz:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção. (FREIRE, 2016, p. 24)

Freire (2016) também alertou sobre os aspectos relevantes na formação docente que contemplam e validam os aspectos afetivos inerentes ao espaço da sala de aula:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada pela segurança [...] nenhuma formação docente verdadeira pode-se fazer alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2016, p.46).

Tavares (2009) refletiu sobre aspecto importante da prática pedagógica que afeta diretamente as relações entre os professores e alunos, qual seja: o papel político que os professores exercem à construção e transformação para uma sociedade mais igualitária, tendo como alicerce a formação de professores, conforme o pensamento freireano. Em um de seus trabalhos a autora escreveu:

Uma análise da prática pedagógica, a reflexão sobre o papel social da escola hoje, nos remetem a uma contribuição do pensamento freirano à formação do professor, entende-se que o educador tem um papel eminentemente político a desempenhar, educando para a transformação da sociedade atual, tendo em vista uma educação igualitária e com qualidade para todos [...] Alguns demonstrarão não acreditar nesta possibilidade, no entanto sabe-se, também que para ser possível o amanhã é somente porque, no hoje, essa possibilidade já está sendo pensada pelos educadores que vem se reeducando, juntos. (TAVARES, 2009, p.109).

O psiquiatra Carl Gustav Jung (2017), em seminário para educadores, abordou a importância da personalidade do professor e do investimento em sua formação docente numa perspectiva humanista.

A educação do próprio professor, porém, reverterá indiretamente em benefícios das crianças. Talvez os senhores se admirem de que eu esteja falando da educação dos educadores. Devo declarar que, de acordo com a minha opinião, ninguém, absolutamente ninguém, está com sua educação terminada ao deixar a escola, ainda que conclua o curso superior (JUNG, 2017, p. 66).

O teórico expôs percepção acerca da importância do autoconhecimento e do aprendizado contínuo do professor, não contentado em manter-se somente num nível de profissional transmissor de conhecimento:

O educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura de modo passivo, mas deve também desenvolver ativamente a cultura, e isso por meio de si próprio. Sua cultura não deve estacionar, pois de outro modo, começara a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si próprio. (JUNG, 2017, p. 66).

Ainda, segundo o teórico, é fundamental que o conhecimento analítico seja usufruído para a formação da atitude do próprio professor, não na busca de transpor tais conhecimentos para as crianças. Jung diz:

Os conhecimentos analíticos destinam-se principalmente à formação da atitude do próprio educador, pois é notório que as crianças têm um instinto seguro para perceber as incapacidades pessoais do educador. Elas descobrem se algo é verdadeiro ou fingido, muito mais do que estamos dispostos a admitir [...] O educador também é um ser humano passível de erros que a criança por ele educada passa a refletir. Em vista disso a atitude mais aconselhável é que o educador tenha maior clareza possível a respeito de seus pontos de vista e principalmente a respeito de suas próprias falhas. (JUNG, 2017, p. 134).

Dessa forma, a maneira como cada educador valoriza sua formação e o bom relacionamento com seus alunos refletirá nas suas ações. A disponibilidade que próprio educador tem para cuidar de si mesmo, a valorização deste cuidado em si e a reflexão sobre a sua prática, poderá contribuir na relação com seus alunos. Jung (2017) pontua a relevância dos aspectos cognitivos na formação dos professores de forma equivalente a necessidade do uso da reflexão e do autoconhecimento para a prática saudável. Conseqüentemente, a relação afetiva oriunda desse processo, no espaço da sala de aula, será melhor experienciada por todos os atores.

O ato da aprendizagem é permeado por relações derivadas dos professores e alunos, sendo o vínculo inerente ao processo. Essas relações são refletidas no processo pedagógico, pois o professor não atua sozinho, ele está em constante contato com discentes. Estes necessitam de um olhar atento e cuidadoso. Concomitantemente, o profissional da educação precisa se ver também – e basicamente – como ser humano, sem o qual, não conseguirá atingir a alteridade do aluno. Tardif et al. (1991) esclarecem que o processo educativo e a atividade docente não é solitária, porque é exercida na interação, ante a relação com outras pessoas, principalmente com os alunos.

[...] professores não trabalham sozinhos. Encontram-se em interação com pessoas durante todo o seu processo de trabalho, a começar pelos alunos. A atividade docente não se exerce sobre um objeto [...] Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser etc. Elas exigem, portanto, dos (as) professores (as) [...] uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras. (TARDIF, 1991, p. 228).

Tassoni (2000) pontua a discrepância no número de pesquisas na área educacional que abordam a cognição e afetividade. A quantidade de pesquisas que abordam os processos cognitivos é significativamente maior do que as que estudam a dimensão afetiva. Essa situação reflete a visão dualista-maniqueísta que acompanha a história da pedagogia. De acordo com a autora, a partir de pressuposto teórico com forte relevância social, têm-se concebido uma visão

integrada do ser humano, estimulada pelo ponto de partida que promove a união entre os aspectos afetivos e cognitivos. Conforme Ribeiro e Justa (2006), nem sempre é dada a ênfase necessária nas relações afetivas quando da formação dos professores. Segundo os autores:

[...] na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação, em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva. (RIBEIRO; JUTRAS, 2006, p. 40).

Contudo, os autores afirmam que os aspectos afetivos podem contribuir para a aprendizagem cognitiva dos alunos e algumas dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas à falta de harmonia nas relações entre professores e alunos. Em pesquisas realizadas com educadores acerca das representações sociais de professores sobre a afetividade os autores pontuam: “[...] os professores confirmam que os cursos de formação de professores na universidade não atribuem à competência afetiva na relação educativa o devido destaque”. (RIBEIRO; JUTRAS, p. 44, 2006). Pesquisa realizada por Tacca e Rey (2008), evidencia:

[...] pela experiência em pesquisa e em atuação nas escolas, podemos afirmar que os aspectos subjetivos dos alunos, sua emotividade e os sentidos que produzem no âmbito das situações de aprendizagem não são percebidos e não alcançam a preocupação dos professores na relação diária vivida em sala de aula. (TACCA; REY, 2008, p. 134).

Dentro desta ótica, pode-se supor que a falta de ênfase nos estudos na formação dos professores sobre afetividade na relação professor-aluno, apontado por Ribeiro e Jutras (2006), pode favorecer a falta de percepção e preocupação dos docentes acerca da afetividade em seu cotidiano. Amado et al. (2009) pontuaram sobre a necessidade da produção de conhecimento na formação de professores, bem como sobre a importância de produzir conteúdo sobre a compreensão afetiva e relação pedagógica. O autor afirmou que a exclusão da expressão do afeto, sobre a docência, se dava pelo fato de que o ideal da relação professor-aluno estava focado na transmissão do conhecimento e do distanciamento entre aluno e professor. Diante desta realidade, mesmo com o impacto lento de outros modelos pedagógicos (que evidenciam o papel da afetividade e sua contribuição para a relação pedagógica), a investigação científica não tem direcionado atenção suficiente para o estudo que envolve o afeto na docência.

Conforme Ribeiro (2010), atualmente a formação afetiva dos professores é uma necessidade. Tal é assim devido as mudanças que ocorreram no papel que o professor exerce, agora mais abrangente e complexo. Por não ser somente um transmissor de conhecimento, o

docente é o mediador e parceiro na construção do saber. Os novos saberes e atitudes são necessários no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento das disciplinas, porque integram os aspectos cognitivos e afetivos indispensáveis. Porém, a autora diz que a formação docente carece de formação afetiva, seja a nível formal, seja a nível de interesse pessoal.

Almeida et al. (2010), em estudo sobre a produção de teses e dissertações com a temática da afetividade no contexto escolar, defendidas no PED-PUC-SP no período de 1969-2009, evidenciam que a forma como o professor expressa a afetividade interfere diretamente em seu aluno. Essa forma de expressão atinge tanto a dimensão cognitiva, quanto a forma que o aluno se relaciona com a matéria. Os autores afirmaram que o investimento nas relações interpessoais, com foco no aperfeiçoamento entre os diferentes atores educativos, provoca avanços no desenvolvimento dos educandos e educadores. A relevância do estudo e da produção das pesquisas, acerca da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, oferece aos professores direções mais produtivas para realizarem seus ofícios. O estudo da emoção, considerado marginal, supérfluo, não científico durante muito tempo, sofre mudança de interesse a partir da década de 1970, quando surgem estudos empíricos e teóricos que aceitaram os estados internos como variáveis explicativas do comportamento (ALMEIDA et. al., 2010).

Entre os diversos sujeitos pesquisados o professor aparece constantemente nas produções acadêmicas, intensificadas na temática da afetividade, no campo escolar, a partir do ano de 1995 (ALMEIDA et. al., 2010). Em outros trabalhos, cuja preocupação central foi identificar as concepções e visões sobre a afetividade, Almeida et. al. (2010) constataram a falta de clareza em relação à distinção entre afetividade e emoção. Pode-se observar que atividade docente é composta por aspectos objetivos e subjetivos, teóricos, científicos e pessoais, que estão presentes na atuação dos professores em suas dimensões que envolvem a afetividade. Dessa forma, há de se perceber a necessidade da formação docente na dimensão afetiva, visto que somente a visão cognitiva pode apresentar-se enquanto insuficiente.



CAPÍTULO 4

“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto”. **Rubem Alves**

4 A AFETIVIDADE EM HENRI WALLON, PAULO FREIRE E CARL GUSTAV JUNG

Ao buscar a conceituação dos fenômenos afetivos, verifica-se que o conceito de afetividade pode se diferenciar de acordo com os aspectos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Segundo Tassoni (2002), os termos afeto, emoção e sentimentos são encontrados, aparentemente, como sinônimos. Porém, o termo emoção está relacionado a aspectos biológicos do comportamento humano. O conceito de afetividade é relacionado as vivências e a forma de expressão mais complexa e particularmente humanas, com uma amplitude no significado. Araújo (2003) também afirma que os termos emoção, sentimentos e afetividade são utilizados no nosso cotidiano como sinônimos que, do ponto de vista conceitual, existe consenso entre os autores que apontam à diferenciação entre seus significados e funções. O autor, sobre a discussão que permeia tais termos diz:

A discussão é bastante complicada e, ao mesmo tempo que os diferencia, cada autor tende a adotar sua própria definição sobre o que são os sentimentos, o que são as emoções e o que é a afetividade. (ARAÚJO, 2003, p. 153).

Engelmann (1978), citado por Tassoni, realizou vasta revisão terminológica sobre a variação semântica ao longo do tempo das palavras emoção, sentimentos, estado de ânimo, paixão, afeto e estados afetivos. A pesquisa foi feita em diversos idiomas, com o objetivo de clarear e precisar as especificidades de todos os termos, muitas vezes usados como sinônimos. Dessa forma, Engelmann (1978) buscou corrigir o caráter vago e inadequado utilizados nas pesquisas. Conclui que a variação conceitual é extensa e diverge dependendo do idioma e do autor a ser considerado.

Pino (1997) destacou que, apesar das dificuldades que acompanham a conceituação, os fenômenos afetivos concernem às experiências subjetivas dos sujeitos, pelo sentindo que as pessoas dão aos acontecimentos da vida e como são afetados por eles. Para o autor, os fenômenos afetivos:

[...] representam a maneira como os acontecimentos os repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...] São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo

ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (PINO, 1997, p. 130).

Porém, sendo os fenômenos afetivos de natureza subjetiva, não os configuram independentes da ação do meio sociocultural, pois estão relacionados à qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e as experiências vivenciadas, o que permite supor que as experiências vão atribuir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Tassoni e Leite (2002) afirmaram que, estudos até então recentes, buscaram direcionamento para o olhar da dimensão afetiva no comportamento humano para superar a visão dualista-tradicional entre afeto/cognição, corpo/mente, matéria/espírito. Pontuaram que esse olhar permeia a trajetória do conhecimento sobre o ser humano, desde a perspectiva cindida entre racional/emocional, que pressupunha a razão enquanto dominadora da emoção, para assim impedir a compreensão de totalidade do ser humano. Segundo Ferreira (2010), “[...] no campo educacional, o interesse pelo estudo da afetividade é um fenômeno relativamente recente. A herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática”.

Galvão (2003), ao pontuar sobre o papel de destaque que a emoção ocupa na abordagem walloniana e a importância do estudo dessa temática na atualidade, buscou a superação da visão que compreende a emoção como um acessório humano, e destacou a importância do rompimento da lógica mecanicista e linear em prol de uma lógica dialética.

A atualidade dessa abordagem deve-se, sobretudo, à atitude que adota para o estudo do tema, que procura compreender a imbricação entre fatores de origem orgânica e social, bem como as contradições e as complementariedades existentes entre emoção e outros campos funcionais no desenvolvimento da pessoa. Ao fugir da esquematização simplificadora de um tema tão complexo, abre uma matriz abrangente que permite integrar muitos dos estudos atuais sobre as emoções (GALVÃO, 2003, p.71).

Mahoney e Almeida (2014) afirmaram que, ao colocar como base de sua teoria a integração afetiva-cognitiva-motora, Wallon (1879-1962) apresentou subsídios para estudar o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as autoras, para Henri Wallon, afetividade é capacidade que está à disposição do ser humano para se tornar afetante e afetado pelo mundo externo e interno através das sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY; ALMEIDA; 2014 p. 17). A teoria de Henri Wallon apresenta três momentos sucessivos na evolução da afetividade, são eles: a emoção, o sentimento e a paixão. Os três momentos são resultados de fatores orgânicos e sociais que refletem configurações diferentes e resultantes de sua integração. Nas emoções existem o

predomínio da ativação fisiológica. No sentimento ocorre a ativação representacional. Na paixão há ativação do autocontrole.

A emoção é a expressão corporal e motora da afetividade, sendo a exteriorização da afetividade. Comporta sensações de bem-estar ou mal-estar e apresenta começo preciso, que está ligado a um objeto específico, de relação temporariamente breve, que inclui ativação orgânica. Desde o início da vida a emoção aparece através dos espasmos musculares, não sendo apenas um ato muscular, como também as sensações relacionadas a alegrias e desalegrias.

Os sentimentos são as expressões representacionais da afetividade. Diferentemente da emoção, não implicam em reações instantâneas e diretas. Tendem a ser gerenciados mediante a imposição e controle. São também usados para reprimir a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e linguagem. No adulto, os recursos para a expressão dos sentimentos são maiores que nas crianças, porque podem desempenhar a observação e reflexão antes do agir. Também, há o saber de representar o sentimento de acordo com fatores aceitáveis culturalmente. O conteúdo dos sentimentos pode ser manifesto intelectualmente em seus motivos e circunstâncias.

Segundo Tassoni (2003), Wallon determina diferença entre emoção e afetividade. Para o autor, as emoções são manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos, por exemplo, contrações musculares que são sentidas e comunicadas através do choro, a indicar algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Por sua vez, a afetividade contempla concepção mais ampla, abrange sucessão de manifestações, envolve sentimentos, pode ter origem psicológica, enquanto as emoções tem origem biológica. A afetividade confere um período mais tardio na vida da criança, com o surgimento dos elementos simbólicos. Segundo as autoras, Henri Wallon pontuou que, com o aparecimento dos elementos simbólicos é que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que implica na transferência para o plano mental, proporciona aos sentimentos uma durabilidade e moderação.

É oportuno, para este trabalho, exibir as características do estágio da puberdade e da adolescência na perspectiva de Henri Wallon e à luz da psicologia analítica, mediante os aspectos do Mito do Herói. A presente produção textual-acadêmica inclui em seu objetivo os professores e a formação profissional, no entanto, é pertinente caracterizar aspectos relevantes dos discentes do nono ano do ensino Fundamental. Almeida e Mahoney (2007) escreveu que, sobre o estágio puberdade- adolescência, possui início aos 11 anos:

Estágio puberdade-adolescência (11 anos em diante): aparece aqui a exploração de si mesmo, na busca de um identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação ,questionamento. O domínio de categoria de nível maior de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilidade a discriminação mais clara de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate de valores. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 19).

Rabelo (2013) afirmou que, para Wallon, o ambiente escolar é oportunidade de desenvolvimento, desde que se respeite os ritmos, limites de tempo e as individualidades. A autora afirmou que, desta forma, o projeto educacional poderia ser modificado, e se tornar democrático e humano. A adolescência é período em que os sentimentos de justiça e solidariedade se tornam fortes e ganham sentidos próprios e o professor deve assumir o significativo papel de ajudar os jovens a distinguir valores sociais e morais que proporcionam o bem comum. Dentro desta ótica Wallon (1977) afirmou:

Tomar a seu cargo o êxito de uma ação que é executada em colaboração com outros ou em proveito de uma coletividade. A responsabilidade confere um direito de domínio de causa, mas também um dever de sacrifício, o que significa que o adolescente responsável é aquele que deve se sacrificar mais por tarefas sociais que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da coletividade e do grupo. (WALLON, 1977, p. 222).

Conforme Von Franz (2008) o mito do herói é a primeira etapa na diferenciação da psique, onde o ego busca alcançar grau de autonomia relativa à sua condição original de totalidade. “Sem obter um certo grau de independência, o indivíduo será incapaz de se relacionar com seu ambiente adulto” (VON FRANZ, 2008, p. 168). Dessa forma, os mitos aparecem na projeção que o ser humano faz ao tentar explicar questões existenciais na luta pelo desejo de prosseguir no processo de individuação. Na adolescência, em que pese ser o período onde há o ego em formação, para que se fortaleça, deve atuar como nas narrativas míticas, ou seja, enfrentar batalhas do cotidiano, integrar vitórias e frustrações. Nessa fase a luta do ego para afirmar-se é grande. O educador deve estar preparado para acolher esse momento particular onde tudo sempre parece uma grande batalha, cheia de desafios e onde importantes escolhas na vida são cobradas socialmente.

Segundo Guimarães (2016), o mito do herói contempla em seu desenvolvimento o conflito entre o consciente e o inconsciente. A autora afirmou que o mito do herói é onde o protagonista precisa se desprender das amarras do inconsciente para adquirir, cada vez mais, consciência de si próprio, das suas fraquezas e potencialidades, para carregar consigo a

possibilidade do desenvolvimento da individualidade à busca da distinção frente o coletivo, da massa.. A autora afirmou ainda:

Quando o ego necessita fortalecer-se , pois não pode executar alguma tarefa sozinho e precisa aproximar-se da fonte inconsciente a fim de tornar seus conteúdos acessíveis e , após integra-los, munir-se deles para, enfim, enfrentar o desafio que lhe é proposto, os símbolos heroicos costumam surgir. Um período bem conhecido em que esses símbolos costumam emergir trata-se da passagem da adolescência à idade adulta, em que a saída do mundo parental para os desafios, sem os quais as conquistas não ocorrem, começa a se configurar. Além de ser uma fase marcada pelo início da busca pela singularidade, sendo que no estado anterior, parecia haver um indiferenciação entre o indivíduo e o seu grupo social; agora se torna primordial a conquista da individualidade. (GUIMARÃES, 2016, p. 54).

Dessa forma, a adolescência é momento hábil e fértil para o professor orientar seus alunos em relação aos projetos futuros, estimulá-los a compreender o momento vivenciado com compaixão e afetividade. Também, auxiliar os adolescentes em suas angústias, propor atividades que favoreçam o reconhecimento das virtudes através da construção de relações horizontais pautadas no diálogo e respeito ao momento que estão vivenciando. Em sua obra, o educador humanista e patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, afirmou que a afetividade, a amorosidade e o diálogo perpassam a relação pedagógica. Tal relação, se efetivada pelo educador, gera oportunidade para uma educação que humaniza e liberta o jovem.

Freire (2015) diferenciou a educação bancária da educação problematizadora, em que o modelo do educador é o de mestre e aprendiz. O teórico defendeu a ação pedagógica no processo de libertação através da educação problematizadora que, ao contrário da educação bancária, serve à libertação. Freire apontou um esquema dialógico e horizontal que favorece a aquisição do saber ao diluir as hierarquias e desconstruir a ideia de que os educandos são meros receptores de conteúdo, respeitando-os como indivíduos dotados de conhecimentos e pertencentes ao mundo. “Na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam mais sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão” (FREIRE, 2015, p. 81).

Em publicação recente, Tavares e Godoy (2019) afirmam que, para Freire, o modelo de educação bancária estabelece relação vertical entre educador e educando, ao que se predomina um modelo de educação opressora por parte do educador, que assume papel do detentor do saber, que repassa de forma homogeneizada conteúdo aos discentes. “Tornar os alunos uma massa homogênea, que não pensa, não sonha, não transforma, é leva-los a não almejar ser mais!” (TAVARES; GODOY, 2019, p.16).

Catta-Preta, Silva e Santos (2016) pontuaram que, sendo o amor e o afeto os fundamentos do diálogo, o seu oposto configura-se na relação antidialógica, pautada na dominação, no medo, na opressão. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2015, p. 113). Dentro dessa ótica, a amorosidade e o diálogo geram a abertura para os indivíduos viverem a plenitude da humanização, o sentimento de confiança entre si e de pertencimento ao mundo.

Jung (2005), de acordo com Catta-Preta (2016, p. 67), cita várias vezes o poder como contrário do amor. “O poder, para Jung, é o grande demônio, capaz de devorar o “eros” e desfazer qualquer tipo de relação humana”. Vê-se que, para ambos os autores, quando é estabelecida uma relação que predomina o poder perde-se o vínculo afetivo com o outro e cria-se relação onde um ganha e o outro perde, no que culmina em sistema unilateral de controle. Jung (2005, p. 75) comentou que onde “imperava o amor, não existe vontade de poder; e, onde o poder tem precedência, aí falta amor. Um é a sombra do outro”. Dentro dessa ótica, a amorosidade e o diálogo geram a abertura para os indivíduos viverem a plenitude da humanização, o sentimento de confiança entre si e de pertencimento ao mundo. Quando saímos do terreno da afetividade, podemos facilmente cair em seu oposto, que é o poder, em quem manda mais na relação, quem ganha e perde e a agressividade na relação professor e aluno pode ser instalada rapidamente, assim como o caráter criativo da relação e da construção das novas possibilidades. Quando saímos da instância do Eros podemos facilmente cair nas relações de abuso de poder, tanto do educador, como por parte do aluno.

Segundo Dalla Vecchia (2005), em suas obras, Freire não se dispõe a fundamentar categorias de afetividade e amorosidade, porém, essas categorias se configuram como expressão da densa vivência nos textos e na prática do autor.

A obra de Paulo Freire em algumas passagens se refere à exigência da afetividade como fundamento do processo pedagógico e social, contudo, nas entrelinhas de seu pensamento, da sua ação, inserida nos procedimentos didáticos, nas dinâmicas de grupo, nos círculos de cultura, nos processos de discussão crítica da realidade, na relação efetiva de Paulo Freire com seus educandos, está presente de forma densa e efetiva a afetividade, o amor solidário, a compaixão, a ternura, a qualificação e a crença na capacidade do oprimido, em comunhão com o outro, se libertar através de um processo pedagógico-político de conscientização e de engajamento pela mudança. (DALL VECCHIA; 2005, p. 30).

Observa-se na obra do educador a caracterização do amor como intercomunicação entre dois sujeitos, permeados pelo respeito, pela humildade e pela esperança, afirmando que o diálogo só pode existir, se houver profundo amor pelos homens e pelo mundo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (FREIRE, 2015, p. 110)

De acordo com Andreola (2000), Freire não se inspira num sentimentalismo vago, mas sim, na radicalidade de uma exigência ética. O autor defende o amor que liberta, sem ser dominador e, tampouco romantizado, permissivo ou sufocante. Em conformidade com Andreola, a amorosidade em Freire deve ser observada sem desconsiderar as perspectivas da razão, da corporeidade, da ética, da inteligência e da política para a experiência tanto pessoal, como coletiva. O autor ressalta a importância da afetividade na educação na perspectiva freiriana: “No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação” (ANDREOLA, 2000, p. 22). Paulo Freire esclareceu que a seriedade e o rigor científico são necessários na prática pedagógica, devem ser usados conjuntamente, sem resistências ou intimidação, ou seja, junto da amorosidade e afetividade.

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 2016, p. 138).

O autor apresentou reflexão sobre o encontro da disciplina e rigor intelectual com os aspectos subjetivos vinculados aos sentimentos, emoções e o querer bem dos educandos.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2016, p. 142).

Pode-se observar, na teoria de Freire, a clareza e tranquilidade com que defende a comunhão dos aspectos científicos e cognitivos da prática. Neste caso, do educador com os aspectos subjetivos e humanos que envolvem os sentimentos e a afetividade nas relações mediadas pelo diálogo, de modo a buscar romper a dicotomia entre a razão-emoção.

O psiquiatra Carl Gustav Jung (1985) atribui o mesmo significado à emoção e afeto. Ao abordar o conceito de emoção, refere-se a condição que se caracteriza por enervações fisiológicas, que pode ser medida nas manifestações físicas, com pontos distintivos entre sentimento e emoção. No sentimento, segundo o teórico, a pessoa não apresenta manifestações físicas ou fisiológicas tangíveis, ao contrário da emoção. Ao exemplificar a diferença entre sentimento e emoção, o teórico nos diz:

Por ela somos carregados, atirados para fora de nós mesmo. O indivíduo fica tão alterado como se uma explosão o tivesse arremessado para fora dos limites da sua pessoa. E nesse momento existe uma condição física realmente tangível e observável. Eis, portanto, a diferença: o sentimento não apresenta manifestações físicas ou fisiológicas tangíveis, ao passo que a emoção se faz acompanhar de tais alterações. (JUNG, 1985, p. 20).

Jung (1985) abordou, em sua teoria, o funcionamento psíquico adulto e aspectos relacionados ao processo de individuação. Porém, também forneceu contribuições que vão além do processo de individuação, com importantes considerações sobre a psicologia na educação. Sendo um dos grandes nomes nos estudos humanistas, discorreu em conferências realizadas nos anos de 1923, 1925 e 1932, sobre a importância do inconsciente para o desenvolvimento da personalidade. O teórico defendeu que a estrutura da nossa personalidade na psicologia analítica é constituída pelo consciente, inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. O inconsciente pessoal contém aspectos psíquicos referentes à existência pessoal que possuímos, porém desconhecemos. É importante salientar que Jung, ao abordar o conceito de inconsciente, aponta que não é algo acessível diretamente pela observação consciente. Dessa forma, toda afirmação deve vir antecipada por um cuidadoso “*como se*”.

Se, por exemplo, tomarmos o mundo físico e o compararmos à imagem que dele é formado pelo consciente, descobriremos todo o tipo de idealizações mentais, que não existem como fatos objetivos, assim vemos cores e ouvimos sons, mas na realidade trata-se de vibrações. O que acontece é que precisamos de um laboratório equipado com aparelhos complexos para estabelecermos um quadro desse mundo desligadamente de nossos sentidos; e eu suponho que se dá exatamente o mesmo com o nosso inconsciente. Deveríamos ter um laboratório para que fosse estabelecido, através de métodos objetivos, como

são as coisas em sua verdade no mundo inconsciente. Assim, essa crítica deverá nortear todo o ponto de vista [...] tudo será *como se* (JUNG, 1985, p. 5).

O inconsciente coletivo contém imagens universais ou primordiais. O teórico, ao analisar sonhos e alucinações dos seus pacientes, percebeu que existiam padrões nos conteúdos revelados pelo inconsciente, que se repetiam em motivos comuns:

Chamamos este último de inconsciente coletivo, porque é desligado do inconsciente pessoal e por ser totalmente universal; e também porque seus conteúdos podem ser encontrados em toda a parte, o que obviamente não é o caso dos conteúdos pessoais. (JUNG, 2011, p. 77).

As imagens universais são denominadas como arquétipos, pois são comuns em todos nós, independente da época de vida. E serão representados através de imagens arquetípicas. Jung (2001) diz:

O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da idéia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar. A pesquisa mitológica denomina-as "motivos" ou "temas". (JUNG, 2000, p. 54)

Dessa forma teremos arquétipos conhecidos que irão se manifestar em imagens em contos de fadas, em temas mitológicos, em sonhos e nas artes. Von Franz (2008) afirma que uma das expressões mais simples e puras do inconsciente coletivo são os contos de fadas e os mitos, sendo um material valioso para a investigação científica do inconsciente e auxílio, tanto para os educadores, como para os educandos, conforme citado anteriormente. Os mitos de herói e os contos de transformação normalmente tratam de jovens que saem em busca de algo novo, o que representa a busca interior realizada na adolescência, responsável por parte das nossas ideologias e crenças.

O consciente, para o Jung, é a área psíquica onde os conteúdos psíquicos se relacionam com o EGO. Este, por sua vez, é o centro organizador da consciência. Assim, o educador normalmente reconhece, em seu comportamento, os conteúdos conscientes. Porém, existem conteúdos inconscientes que lhe são desconhecidos, mas mesmo assim, atuam em sua ação no mundo. Ao se apropriar da existência da polaridade inconsciente, o indivíduo tem a oportunidade de refletir sobre a sua ação consciente em sala de aula, bem como em sua postura como educador. Nesse sentido, Catta-Preta (2016) afirmam que:

(...) em uma situação de sala de aula, não é incomum que um professor solicite de seus alunos silêncio, aos gritos. Esse professor pode não perceber sua prática incoerente com o discurso, mas aqueles que estão lhe ouvindo, com toda certeza perceberão. (CATTAPRETA, 2016, p. 96)

Dessa forma, faz-se necessário abordar os conceitos de complexo, projeção, persona e sombra desenvolvidos pelo teórico. E com base nesse fundamental teórico poder explicitar a relevância deste conhecimento no processo de formação dos professores à prática pedagógica do professor.

O conceito de complexo, desenvolvido por Jung, denota um conjunto de imagens com um componente emocional comum em torno de um núcleo arquétipo. Portanto, na psicologia analítica, os complexos não tem conotação patológica, são inerentes a nossa vivência diária e contém aspectos positivos. Whitmont (2004) acerca dos complexos diz:

[...] o centro do complexo consiste no núcleo de um padrão humano universal chamado de arquétipo do inconsciente coletivo ou da psique objetiva. Esses alicerces típicos ou arquetípicos são por sua vez considerados correspondentes a instintos, especificamente aptidões básicas ou tendências pré-formadas para modos típicos de reação. (WHITMONT, 2004, p. 63).

Na psicologia analítica, a persona é um complexo que irá interceder entre a individualidade do ego e o papel social necessário para a adaptação e a realidade exterior. O termo latino refere-se à máscara dos atores do teatro da Grécia. Whitmont (2004) apontou que, para o desenvolvimento psicológico satisfatório, é necessário que ocorra o discernimento entre o ego e a persona. É importante tornar-se consciente de si mesmo enquanto indivíduo, separado dos padrões e das exigências e expectativas externas. Contudo, sem deixar de dar a atenção devida a esses padrões. A persona é útil, pois é através dela que convivemos em nosso meio social. Posto isso, a persona pode vir a ser prejudicial no momento em que o ego se confundir com ela e passar a viver somente com os aspectos desse complexo. Sobre isso, Whitmont escreveu:

Termos que aprender a nos adaptar às exigências culturais e coletivas em conformidade com o nosso papel na sociedade - com nossa ocupação ou profissão e posição social - e ainda ser nós mesmo. Precisamos desenvolver tanto uma máscara de persona como um ego adequado. Se essa diferenciação fracassar, forma-se um pseudo-ego: o padrão de personalidade se baseia na imitação estereotipada ou numa atuação meramente zelosa em relação ao papel atribuído coletivamente a vida da pessoa. O pseudo-ego é um precipitado estereotipado dos padrões coletivos; uma pessoa “é” o professor universitário ou o juiz ou a dama da sociedade, em vez de um indivíduo que atribui ao papel seu devido valor nos momentos necessários. (WHITMONT, 2004, p. 140).

Nesse sentido, convém atentar se o papel do educador não está a favorecer um estado de persona rígida do professor para com o aluno, onde não há espaço à participação e criatividade do jovem, justamente no momento em que é necessário desenvolver relação pautada no respeito do espaço à expressão de dúvidas, contestações e opiniões. Pois, se o professor adota persona rígida, pode vir a estimular, no educando, uma assimilação diminuta, que somente reproduza o conteúdo da educação bancária.

Jung (1991), ao afirmou que as polaridades fazem parte do psiquismo, visto que a consciência é unilateral e o inconsciente faz o contraponto com os conteúdos que são contrários à consciência. Em um mecanismo de autorregulação, aponta que tudo o que uma pessoa traz unilateralmente na consciência resulta na “sombra” do inconsciente. A sombra é conceito criado por Jung que representa potencialidades não desenvolvidas pela consciência. A possibilidade da tomada de consciência dos aspectos sombrios inerentes à estrutura psíquica favorece a não projeção desses aspectos no mundo ou nas outras pessoas. Nesse sentido, Whitmont (2004) escreveu:

Há varias tipos de reações possíveis à sombra. Podemos nos recusar a encara-la; ou, uma vez conscientes de que ela faz parte de nós, podemos tentar elimina-la e corrigi-la imediatamente; podemos nos recusar a ser responsáveis por ela e deixa-la seguir seu caminho; ou podemos “sofre-la” de modo construtivo, como parte da nossa personalidade que pode nos conduzir para uma saudável humildade e humanidade e, finalmente, a novos insights e horizontes de vida mais amplos. (WHITMONT, 2004, p. 148).

Conforme Guimarães (2016) a projeção dos conteúdos inconscientes em uma pessoa, ou numa situação, não se dá somente em relação aos aspectos negativos geralmente relacionados à sombra pessoal, podem se dar também sobre aspectos positivos. Dessa forma, um objeto ou situação externa tanto pode ser algo de repúdio, aversão e ódio, quanto pode vir a ser de admiração e supervalorização. Dentro dessa ótica, o educador pode projetar, em sua relação com o educando, aspectos negativos e/ou positivos. O mesmo podemos pensar em relação ao aluno diante do professor. Nesse caso, a projeção pode ser com o tempo diluído e os conteúdos atribuídos ao professor podem voltar para o aluno. Um educador que propicie relação positiva com bom vínculo, poderá ser alvo de projeções que vão estimular a aprendizagem e, posteriormente, proporcionar a possibilidade de o aluno integrar aquilo que atribuiu ao educador para sua própria prática de vida. Essa autonomia do conhecimento, que promove autonomia do aluno, precisa ser favorecida pelo professor. Num primeiro momento, deve

acolher a projeção do aluno e depois ajudá-lo a buscar, dentro de si mesmo, a autonomia e criatividade frente ao que aprendeu.

Freire (2015), na criação de sua famosa obra, *Pedagogia do Oprimido*, também trabalhou com a questão das polaridades estabelecidas na relação opressor-oprimido, num modelo de educação bancária, junto do entendimento de “sombra” e sua manifestação. O teórico apontou que, todo oprimido carrega, dentro de si, a outra polaridade que é o opressor. Assim, o oprimido corre o risco de sair de uma postura para outra, de um extremo a outro, sem sair – ou sem se tornar independente – do modelo autoritário. Pouco adianta, nesse sentido, o oprimido deixar de sê-lo e passar a ser um opressor, pois, dessa forma ele apenas irá de um extremo ao outro, manter-se-á na mesma estrutura ao qual foi forjado; de prejudicado, torna-se prejudicador. Para o autor, isso vai acontecer quando não houve conscientização e a opressão não foi superada.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo - o de sua autonomia. (FREIRE, 2015, pag.46).

Quando conteúdos conscientes são confrontados com outros inconscientes, surge uma terceira opção, um terceiro ponto de vista, através da função transcendente. A função transcendente, para Jung, refere-se ao processo em que é possível entrar em contato com os conteúdos contidos na psique consciente e inconsciente, para que se possa, dessa forma, escapar dos opostos e obter visão abrangente da realidade. Aqui está a liberdade para realizar escolhas. De outro modo, o viver de forma polarizada, em algum momento poderá fazer se manifestar a sombra através da persona do educador e, então, invadir a consciência sem a permissão do ego individual. Aqui está o contrário da liberdade, que é quando não se escolhe segundo os ditames de uma consciência livre, mas sim, exerce uma escolha encolhida, brotada no ambiente escuro da sombra, conforme a capacidade de leitura rasa de uma mente que não superou a polarização.

Outra contribuição relevante de Carl Gustav Jung para o conhecimento do professor em sua relação com os alunos é a teoria dos tipos psicológico. O autor, em seu livro *Tipos Psicológicos*, distinguiu duas formas de atitudes, ou disposições conscientes. Ou seja, como a direção da energia psíquica tende a focar sua atenção, sendo estas a introversão e extroversão. Segundo Jung (1991), a introversão e extroversão “[...] se distinguem por seu comportamento peculiar em relação ao objeto”.

Na atitude introvertida o enfoque é dado ao sujeito. Na extroversão o enfoque é dado ao objeto. Os introvertidos orientam-se por fatores subjetivos, não são desatentos ao mundo externo, porém, focam a sua atenção na impressão causada por estes fatos. Desta forma, tanto o professor, quanto o aluno, que tem como tipologia consciente a introversão, podem necessitar, em um primeiro contato em suas relações e no espaço da sala de aula, de um estímulo e/ou certo reconhecimento do ambiente e das pessoas ali presentes, para somente após se sentirem confortáveis. É importante ressaltar a diferença, segundo Zacharias, da timidez e da introversão. Segundo Zacharias (2003):

As pessoas introvertidas, ao contrário dos extrovertidos, orientam-se por fatores subjetivos. Isto não quer dizer que estas pessoas rejeitem os fatos do mundo externo, mas preferem centrar sua atenção na impressão causada por estes fatos. No introvertido a libido desloca-se de fora para dentro, levando-o a focar sua atenção no próprio mundo interno de impressões, emoções, pensamentos e sentimentos, ou seja, os processos interno que foram disparados pelos objetos. (ZACHARIAS, 2003, p. 13).

O extrovertido atua no mundo de forma oposta ao introvertido, tendo como sua orientação as pessoas, os objetos e eventos externos, busca a ação e o contato com as pessoas. Desta forma, as pessoas que tenham como tipologia a extroversão, possuem facilidade para iniciar relações, dificilmente se sentem desadaptadas, estabelece vínculos com mais facilidade. Zacharias (2003) nos diz acerca das pessoas extrovertidas:

As pessoas que preferem a atitude extrovertida dirigem a energia psíquica de dentro para fora delas, focando o mundo de objetos, pessoas e eventos objetivos. Estas pessoas orientam-se de acordo com o ambiente externo, de forma que o objeto e suas características tem predominância sobre os aspectos subjetivos da experiência. O interesse está voltado para o mundo externo, que se torna, ao mesmo tempo, orientador e campo de ação. Tais pessoas tem facilidade para acomodar-se ao meio e caminhar junto a ele, quer seja adequado ou não. (ZACHARIAS, 2003, p. 12).

Jung (1977), ao desenvolver a teoria tipológica esclareceu acerca da importância de compreendermos nossa própria personalidade, bem como a dos outros com quem estabelecemos relações. Ressaltou que o estudo dos tipos psicológicos é relevante quando se faz importante poder “[...]explicar as reações dos pais aos filhos, as dos maridos às mulheres e vice-versa. Ajudam-nos também a compreender nossos próprios preconceitos” (JUNG, 1977, p. 61).

Jung (2005) afirmou que, tanto os extrovertidos, como os introvertidos, devem evitar permanecer paralisado em sua tipologia. Importa ter a percepção de si, para evitar alguns conflitos e desenvolver relações saudáveis com as pessoas de outro tipo. A ação do introvertido “não é constantemente inibida por preocupações e hesitações e que o extrovertido” pode, de forma plena, “meditar sobre si mesmo, sem prejudicar suas relações” (JUNG, 2005, p. 51).

Por sua vez, Saiani (2003) afirmou que o conhecimento da teoria dos tipos psicológicos é fundamental para o professor, porque contribui para a qualidade das relações. O autor nos chama a atenção para os possíveis rótulos dados aos professores. Afirma que o introvertido e o extrovertido apresentam facilidades e dificuldades, inerentes a condição humana:

O que ocorre é que o professor extrovertido encontra em uma sala de aula um ambiente que não lhe é estranho, enquanto o professor introvertido necessita de todo um trabalho interior para lidar com uma turma de adolescentes. Por outro lado, um professor extrovertido talvez tenha dificuldades em lidar com seus alunos introvertidos, a quem talvez classifique como sonhadores, distraídos ou egocêntricos. Podem também achar difícil assumir a solidão necessária para o seu próprio estudo e para a preparação de suas aulas. (SAIANI, 2000, p. 39).

Assim, cada pessoa terá atitude prevalecedora em sua vida consciente. Porém, a outra atitude também estará presente em seu inconsciente. É fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade que o indivíduo se torne consciente da sua atitude oposta e a desenvolva em determinados momentos (FRANZ, 1971). Dentro desta perspectiva, acredita-se ser fundamental a conscientização da atitude consciente. Como consequência, a atitude inconsciente do professor para que nos planejamentos das atividades pedagógicas busque reconhecer as diversas possibilidades de atividades e favorecer o desenvolvimento das atitudes conscientes e inconscientes de seus alunos. Dessa forma não priorizara uma única polaridade e oportunizará o desenvolvimento da atitude inconsciente. Assim, o professor deve identificar qual sua tipologia e proporcionar, em suas atividades, o desenvolvimento tanto do ponto de vista da extroversão, como da introversão, para que o discente perceba a importância e relevância dessa duas formas de compreender o mundo.

É importante ressaltar a visão do teórico em relação à complexidade vinculada nas questões da psicologia analítica e os problemas da educação. Para refletir sobre a importância de sua contribuição para a educação e ultrapassar a concepção de método, aprofundar a percepção de um modo de conceber a educação, o mundo e as relações humanas que abarcam tanto conteúdos conscientes, quanto inconscientes. Jung nos diz:

O educador deve ter em mente que pouco adianta falar e dar ordens; o importante é o exemplo. Se o educador admite no tocante a si mesmo, de modo inconsciente, toda a espécie de inconveniências, mentiras e maus modos, pode estar certo de que tudo isso terá um efeito incomparavelmente maior do que todas as suas boas intenções que demonstra com tanta sem-cerimônia. A opinião médica considera como o melhor o seguinte método pedagógico: O próprio educador deve ter sido educado antes e ter experimentado em si mesmo se são eficientes ou não as verdades psicológicas que aprendeu em sua escola. Na medida que o educador persiste nesse esforço com certa dose de inteligência e de paciência, é provável que não seja um mau educador. (JUNG, 2017, p. 148).

Dessa forma, o professor não deve buscar o completo entendimento da psicologia analítica, não se trata de atuar como psicólogo e não como educador. Do mesmo modo, não é o caso de buscar a perfeição, mas sim, rever continuamente suas ações na relação com seus alunos para gerar a oportunidade de refletir e corrigir ações à medida que tome consciência das mesmas. Acredita-se que os conceitos de consciente, inconsciente pessoal, inconsciente coletivo, persona, sombra e tipos psicológicos da psicologia analítica podem fornecer subsídios importantes à atuação dos professores.

Pensa-se que a formação de professores, especialmente no ensino para adolescentes, deve contemplar os aspectos inconscientes, desenvolver aspectos da sombra que podem se transformar em grandes potenciais e rever atitudes fixadas no objeto de forma inadequada, rever aspectos da persona do próprio professor que apresentem rigidez em sua atuação e promover que o aluno reviva, arquetipicamente, o mito do herói que faz parte dessa fase de desenvolvimento. É preciso que os professores não somente se formem no plano racional, direto e puramente consciente, como também compreendam a relevância do olhar para a sua educação psíquica, atribuir significado e reflexão à sua prática, e poder então atuar de forma saudável ante a relação professor aluno e o processo de ensino e aprendizagem.



CAPÍTULO 5

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”. **C. G. Jung**

5 A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As reflexões a respeito das relações estabelecidas entre professor-aluno apresentam-se relevante, pois existe a reciprocidade entre os envolvidos, além do fato de como esta relação se configura e repercute no ambiente escolar. Pretende-se ressaltar a importância da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem dentro da educação, por compreender que os relacionamentos são permeados pela afetividade. O processo de ensino e de aprendizagem não se limita a simples transmissão de conhecimento. Esse processo se dá em uma relação de reciprocidade.

Conforme Veiga (1993) a relação professor-aluno permeia a forma como o professor se relaciona com a própria área de conhecimento, assim como a sua compreensão de ciência e de produção de conhecimento. Fernandez (1991) destaca a significativa relevância e responsabilidade do professor no processo de ensino e de aprendizagem e das relações estabelecidas com seus alunos. Esse processo vai além dos conceitos metodológicos do ato de ensinar pautados somente nos aspectos cognitivos. Englobam sentimentos fundamentais presentes nas relações humanas. Segundo o autor, “[...] não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNANDEZ, 1991, p. 47). Ribeiro (2010) pontuou que o papel do professor está relacionado com a construção de novos saberes e atitudes que proporcionam em seus alunos a integração, na aprendizagem de conteúdo, de aspectos cognitivos e afetivos.

Dentro desta ótica, o relacionamento professor-aluno apresenta importância significativa no processo de ensino e aprendizagem, porque aponta para a necessidade de repensar a qualidade do vínculo afetivo entre estes personagens no processo de construção de conhecimento. Em conformidade Morales (1998):

A relação professor - aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras (MORALES, 1998, p. 49).

Observa-se aspectos relevantes na reflexão sobre as perspectivas pedagógicas de Saviani (2008) e as tendências pedagógicas de Libâneo (1985). Não se tem como intenção aprofundar em tais teorias, porém, acredita-se que tais modelos podem influenciar as relações estabelecidas entre professores e alunos.

Com Saviani (2008) é possível ampla reflexão acerca da questão da educação, da relação escola-sociedade e da relação professor-aluno na Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista, que são os principais enfoques do autor. O autor pontuou que na Perspectiva da Pedagogia Tradicional a escola busca, através dos conteúdos sistematizados, a transmissão do conhecimento. E a relação professor-aluno se configura no modelo onde o docente é o transmissor de conhecimentos e o discente deve assimilar de forma lógica o acervo cultural transmitido. “A escola organiza-se como uma agencia centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Na Perspectiva da Pedagogia Nova o autor analisa que com materiais didáticos o professor trabalha com grupos pequenos, em ambiente que favoreça a estimulação do conhecimento, sendo esse o papel do educador na relação com aluno, de estimulador e orientador da aprendizagem, com o discente no centro do processo de conhecimento. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos e entre estes e o professor (SAVIANI, 2008, p. 9).

Saviani (2008), ao esclarecer a Perspectiva da Pedagogia Tecnicista, pontuou que, nesta, o papel da escola é de formar indivíduos aptos a contribuir para a produtividade, sendo que a relação professor-aluno se dá de maneira secundária onde ambos são meros executores.

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja a concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargos de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. (SAVIANI, 2008, p. 11).

Libâneo (1985) traz reflexões significativas acerca do papel da escola na sociedade e a concepção da relação professor-aluno na Tendência da Pedagogia Liberal e na Pedagogia Progressista. O autor nos diz que nesta predomina a autoridade do professor. O aluno não questiona, apenas aceita como verdade absoluta que deve ser absorvida. “Predomina autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula” (LIBÂNEO, 1985, p. 9).

Na Tendência Liberal Renovada Progressista o professor não tem um lugar privilegiado, ele deve buscar, antes de tudo, ajudar no desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. Aluno

disciplinado é aquele que é respeitador das regras instituídas no espaço escolar, é solidário e participante do processo de aprendizagem.

Não há lugar privilegiado para o professor, antes, o seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém é para dar forma e raciocínio dela [...] Para se garantir um clima harmonioso é indispensável um relacionamento positivo entre alunos e professores, uma forma de instaurar a “vivencia democrática” tal qual deve ser em sociedade. (LIBÂNEO, 1985, p. 12).

Na Tendência Liberal Renovada não-diretiva a educação é centrada no aluno, que aspira a formação da personalidade do educando por meio das vivências de experiências relevantes que favoreçam o desenvolvimento das características inerentes a sua natureza. Entende-se que, dessa forma, o professor deve busca garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico e respeitoso, e validar relações humanas presentes na sala de aula.

A Pedagogia não diretiva propõe uma educação centrada no aluno, visando formar a sua personalidade através da vivencia de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes a sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico. (LIBÂNEO, 1985, p. 15).

De acordo com Libâneo (1985), na Tendência Liberal Tecnicista o professor dirige as condições de transmissão de conteúdo de maneira instrucional e efetiva, com vistas no resultado da aprendizagem. O aluno tem como função receber, fixar e aprender as informações. A relação se estabelece através da comunicação, com caráter exclusivamente técnico, onde a meta é a eficiência na transmissão da aprendizagem.

Na Pedagogia Progressista na Perspectiva Progressista Libertadora a relação professor-aluno se estabelece de forma horizontal, onde o educador e o educando se posicionam como sujeitos no processo de conhecimento e o diálogo é valorizado no ato de aprender.

No diálogo, como método básico, a relação é horizontal; onde o educar e o educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. (LIBÂNEO, 1985, p. 23).

Na ótica da perspectiva da Tendência Progressista Libertaria, Libâneo (1985) afirma que o professor tem como papel a tarefa de orientador, participar do grupo, proporcionar a busca de reflexão comum, sem impor as suas concepções, o autoritarismo ou o poder na relação com

seus alunos. Na Perspectiva da Tendência Progressista “crítico-social dos conteúdos” a relação professor-aluno consiste em favorecer as condições onde ambos possam progredir através das trocas e vivência da sala de aula. O conhecimento resulta das trocas que são estabelecidas entre o meio e os sujeitos.

[...] a relação consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam ter essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confronta-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. (LIBÂNEO, 1988, p. 32).

Compreende-se que a herança cultural da Perspectiva Tradicional da Pedagogia e Perspectiva da Pedagogia Tecnicista de Demerval, assim como a Tendência Liberal Tecnicista e a Tendência Liberal Tradicional de Libâneo, podem influenciar na formação do professor e refletir em um modelo onde prevalece a dicotomia razão/emoção, o que contribui para um distanciamento na relação professor-aluno.

Gomez (2008) apresentou considerações significativas acerca do espaço e da sala de aula e das relações estabelecidas durante o processo de aprendizagem. No espaço da sala de aula ocorrem diversas ações que resultam em sentimentos, implícitos ou explícitos, que interferem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. Inclusive nas aulas que reina uma aparente disciplina e ordem impostos unilateralmente pela autoridade indiscutível do professor/ a. e em particular em tais aulas, ocorre um potente e cego movimento de resistências subterrâneas que minam todos os processos de aprendizagem pretendidos, provocando médio e longo prazo, no pensamento e na conduta dos alunos/as, os efeitos aos explicitamente pretendidos. (GOMEZ, 2008, p. 19).

As relações entre educadores e educandos englobam comportamentos desencadeados pelas ações entre ambos. Assim, o aluno não representa um depósito de conhecimento memorizado. O aluno é um ser pensante, ser humano, assim como o professor e a afetividade, as relações, estão presentes no trabalho docente. Meira (2003), ao apontar as queixas comuns trazidas aos psicólogos pelos professores, onde estes relatam sobre desatenção e desrespeito, salientou:

A atividade educacional em sala de aula se constrói nas e pelas relações sociais: por isto há uma clara correspondência entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações interpessoais que se estabelecem cotidianamente entre professores e alunos. (MEIRA, 2003, p. 24).

A autora afirmou também que a fundamental responsabilidade do professor em proporcionar relações saudáveis no ambiente da sala de aula, valoriza a intencionalidade na construção destas relações, o que permite trabalhar com o aluno real e não o aluno ideal.

É preciso ter claro que relações interpessoais humanas e humanizadoras não emergem de forma espontânea ou natural no cotidiano das salas de aula; elas precisam ser intencionalmente construídas. Parece, no entanto, que estas questões não estão claras para a maioria dos educadores, que continua a esperar um aluno “naturalmente disciplinado”. (MEIRA, 2003 p. 25).

Segundo Gadotti (1985), é fundamental a construção de relação onde existe amor e amizade entre professores e alunos para que o professor seja aceito. “Amor e amizade têm, pois, um valor educativo muito grande. Deles depende, muitas vezes, o êxito ou fracasso escolar. O aluno se esforça por atrair a atenção, conquistar sua amizade” (GADOTTI, 1985, p. 93). Cunha (1989) apontou que, para os alunos, entre as principais características para se reconhecer um Bom Professor estão as relacionadas aos aspectos que envolvem a vivência da amizade.

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

Tassoni e Leite (2010), após pesquisa realizada com 51 alunos, apontam a relevância das ações dos professores nas práticas pedagógicas. De acordo com os autores, as ações mediadoras dos professores proporcionam situações que produzem sentimentos e emoções que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Após a análise do material coletado, identificaram oito aspectos que revelam a influência entre as dimensões afetivas e cognitivas. O primeiro aspecto apontado refere-se à disponibilidade do professor em ajudar seus alunos com ações concretas: dar informações e dicas, explicar passo a passo as atividades, dar exemplos e ensinar a estudar. O segundo aspecto apontado é a forma como o professor comunica-se com o aluno, tanto em situações coletivas, como em situações individuais, com cuidado nas modulações de voz e uso do vocabulário. O terceiro aspecto refere-se as situações de ensino planejadas e suas propostas em relação ao objeto de conhecimento, de modo a evidenciar a associação de diferentes

procedimentos, tais como dramatizar, interpretar, escrever, debater e atividades relacionadas ao contexto social e cotidiano dos alunos. O quarto aspecto refere-se à preocupação dos professores que ultrapassam os conteúdos pedagógicos que envolvem o autoconhecimento, a mediação dos conflitos entre os alunos e preocupação com as necessidades pessoais além do auxílio na organização dos materiais. O próximo aspecto refere-se à postura do professor no processo de avaliação/correção e, sobre como esse processo afeta a produção acadêmica, formas de pensar e a percepção que o aluno tem de si mesmo, de modo a destacar a importância do processo de correção, mais do que o processo de avaliação. O sexto aspecto refere-se à maneira como as diferentes práticas pedagógicas influenciam a relação com o objeto de conhecimento. Com destaque na qualidade da mediação do professor para o estabelecimento de uma relação satisfatória, além da relação estabelecida com professor, o que evidencia que ter uma relação saudável com o professor favorece o gostar voluntário do objeto de conhecimento. O sétimo aspecto refere-se à relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento, o que imprime destaque ao entusiasmo e ao envolvimento demonstrado pelo professor na prática pedagógica. O último aspecto refere-se às percepções e sentimentos que são valorizadas no comportamento do professor; estes, quando influenciam no processo de ensino e aprendizagem, acontecem junto da demonstração afetiva de paciência e descontração no ato de educar; explicitam-se também o respeito, a confiança e a coerência na forma de atuar com seus alunos (TASSONI, LEITE, 2010).

Reis et al. (2012), após pesquisa realizada com 70 professores do 6º ano ao 9º do Ensino Fundamental II, sobre as concepções acerca da afetividade na relação-professor, apontou que a maioria dos pesquisados (77,14%) concebem como fatores afetivos contribuintes para a aprendizagem do aluno a amizade e o respeito. Para os professores a interação saudável influencia no processo de ensino e de aprendizagem. Dentre os pesquisados, 34,48% buscam conversar com seus alunos nos momentos em que precisam de apoio emocional, buscar a confiança do discente, despertar motivação e desejo de aprender. Dessa forma, no momento em que o professor conquista a confiança do aluno, a possibilidade de o processo de aprendizagem acontecer é significativa, já que o aluno sente afetividade por parte do professor, o que motiva o apetite pelo aprender (Mahoney; Almeida; 2015).

Para Freire (2015), o diálogo é ato de amor e respeito aos saberes dos alunos, na relação educador-educando. O autor afirma ser necessário refletir sobre a importância do diálogo, sendo esta exigência existencial, um encontro entre os sujeitos pertencentes ao mundo que buscam a transformação, que não pode ser mero ato de depositar ideias.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se admito um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “*istos*”, em que não me reconheço outros “*eus*”. Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “*essas gente*”, ou são “*nativos inferiores*”? (FREIRE, 2015, p. 111).

Segundo Dalla Vecchia (2005), Freire nos diz sobre a afetividade nas dimensões do cuidado, da empatia, da amorosidade, da qualificação, da proteção e da ética no processo educativo na relação educador-educando. No prefácio de ‘*Pedagogia da Autonomia*’, a autora Édina Castro Oliveira, pontuou que a obra se trata de pedagogia fundada no respeito à dignidade, na ética e na busca pela autonomia do educando através da ação do educador.

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à construção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vão sendo desvelados (OLIVEIRA, 2016, p. 12).

Dentro desta ótica, Dalla Vecchia (2005) apontou que as questões levantadas por Paulo Freire em sua obra, tais como no respeito aos saberes do educando, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática docente, o respeito à autonomia do educando, são aspectos que contemplam a dimensão afetiva na relação com o educando e no ato de ensinar. Sobre o pensamento e obra de Freire, afirmou:

Outra dimensão da afetividade é expressa ao defender que pensar e fazer certo tem a ver com a humildade. O afeto não é arrogante. Conhecimento científico acompanhado de arrogância não tem espaço para a humildade e comumente o outro é desvalorizado. Segundo Freire, o pensar certo e o fazer certo são integrados e ocorrendo ao mesmo tempo, sem dissociações. (VECCHIA, 2005, p. 45).

Paulo Freire (2016) ressaltou a importância da autoridade do professor ser construída democraticamente, sendo que, a mesma resulta da segurança do professor no espaço pedagógico construído por ele, em sua formação e competência profissional aliada a generosidade, oportunizando o diálogo e a liberdade ao aluno, sem necessariamente ter que exigir respeito ao aluno.

Segura de si a autoridade não necessita, a cada instante, fazer o discurso sobre a sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se ‘sabe com quem está falando?’ Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque exerce com indiscutível sabedoria. (FREIRE, 2016, p. 89).

Segundo o autor, ensinar é especificidade humana, sendo necessário na prática docente a competência profissional, autoridade e a generosidade nas relações com os educandos. Entende-se que a generosidade é dimensão das relações afetivas entre educador e educando.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com os as liberdades é a generosidade. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporta. A arrogância farisaica, malvada, com que julga os seus. A arrogância nega a generosidade também nega a humildade, que não é virtude dos que ofendem tampouco dos que regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce das relações justas, serias, humildades, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2016, p. 90).

Ainda segundo o autor, o trabalho do educador é com gente, e querer bem seus educando é inerente ao ato de educador, inerente ao ser humano. Freire (2016) afirma:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional é pretender passar por terapeuta. Não posso negar minha condição de gente de que se alonga, pela minha aventura humana, certa dimensão terapia” (FREIRE, 2016, p. 141).

Dentro desta ótica, o ato de educador não se reduz ao trabalho mecânico, puramente técnico, sendo impraticável formar pessoas dando atenção somente para os aspectos cognitivos. É necessário ser atento e sensível aos sentimentos, emoções, desejos e interesses dos educando. Jung (2017) refletiu sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento psíquico da criança, a importância da escola, da educação, do papel professor na relação com seus alunos e concebeu que a educação auxilia no processo de desenvolvimento total da criança.

Perguntando agora o que iria acontecer se não tivéssemos escolas e se deixássemos as crianças entregues a si mesmas, deveríamos então responder:

As crianças continuariam inconscientes em grau muito maior. E o que notaríamos de especial nesse estado de coisas? Seria um estado primitivo, o que significa que quando as crianças chegassem à idade adulta não passariam de primitivos. (JUNG, 2017, p. 61).

É no espaço escolar, nas relações estabelecidas com outras crianças e com os professores, que ela busca se conhecer cada vez mais, o que indica tendência à independência em relação ao trato com a família.

Nessa luta pela independência a escola desempenha papel muito importante por ser primeiro ambiente que a criança se encontra fora da família. Os companheiros substituem os irmãos, o professor o pai, e a professora a mãe. É muito importante que o professor esteja consciente desse seu papel. Sua tarefa não consiste apenas meter na cabeça das crianças certa quantidade de conhecimentos, mas também em influir as crianças, em favor de sua personalidade total. Essa atuação sobre a personalidade, no mínimo, é tão importante como a atividade docente, se não até mais importante, pelo menos em certos casos. (JUNG, 2017, p. 64).

Observa-se na teoria analítica, a importância do papel e da atuação do professor e nas relações estabelecidas com seus alunos. Neste sentido, em conformidade com Carl Gustav Jung, os aspectos relacionados à personalidade do professor são fundamentais na relação no desenvolvimento psíquico dos alunos. Conforme Jung (2017), com personalidade, o educador tem tarefa árdua, pois necessita apresentar autoridade sem subjugar o aluno. Precisa expor a medida certa de autoridade que compete ao adulto em relação aos educandos, especialmente se crianças. Porém, essa atitude não deve ser obtida artificialmente, mas sim, realizada de forma natural, na medida que o professor procure exercer seu dever como cidadão e como ser humano.

É preciso que ele mesmo seja uma pessoa correta e sadia; o bom exemplo é o melhor método de ensino. Por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará se a pessoa que o executa não se encontra acima dele em virtude de valor de sua personalidade. O caso seria diferente se o importante fosse apenas meter matérias de ensino metodicamente na cabeça das crianças. Isso representaria, no máximo, a metade da importância da escola. A outra metade é a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pelo professor. (JUNG, 2017, p. 65).

Neste sentido, o teórico afirma que a tarefa do professor não é somente transmitir conhecimentos de forma mecanicista. Ele descarta os aspectos afetivos e subjetivos nesta relação. Importa mais contribuir com exemplo saudável no processo de desenvolvimento com seus alunos.

Desde que o relacionamento pessoal entre o aluno e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimento, mas sim contribuir para que os alunos se tornem adultos de verdade. O que importa não é grau de saber com que o aluno termine o curso, mas se a escola conseguiu libertar ou não o aluno, como ser humano consciente de si próprio. (JUNG, 2017, p. 65).

O professor deve, além de deter o conhecimento técnico de sua disciplina, ser capaz de criar formas de interação com os alunos para favorecer o processo de aprendizagem. O pensamento do teórico aponta à relevância da qualidade da relação professor-aluno e responsabilidade do professor neste vínculo para um aprendizado significativo. Isso atrai a importância do compromisso, que vai além das questões metodológicas. Implica em compromisso consigo próprio. Desse modo, quando o professor é afetado de forma saudável, também irá afetar seus alunos e somente o plano racional não irá favorecer esse entendimento. A tomada de consciência, por parte do professor, de alguns dos seus conteúdos inconscientes inerentes na estrutura psíquica de todo ser humano, pode favorecer o desenvolvimento integral e contribuir à construção da vida psíquica de seus alunos.



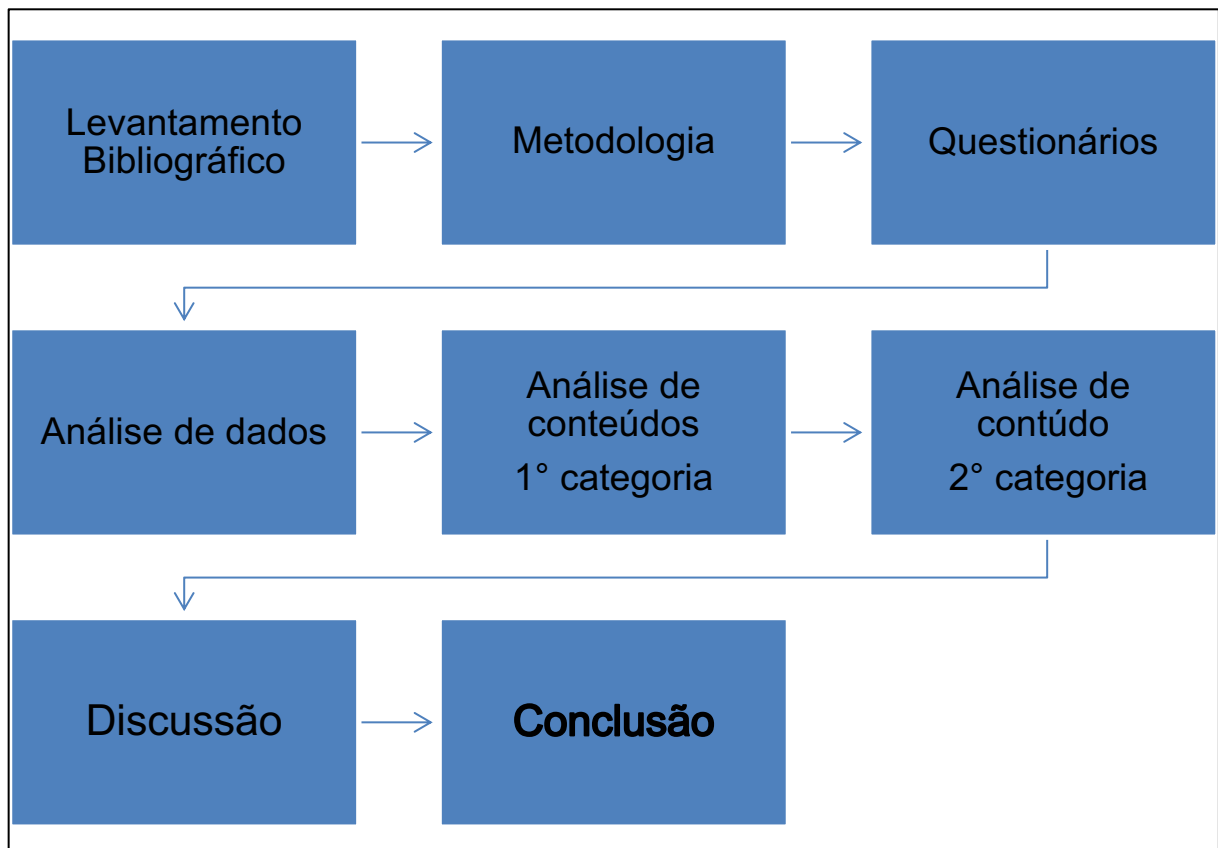
PERCURSO METODOLÓGICO 6

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs à caminhar”. **Paulo Freire**

6 PERCURSO METODOLOGICO

6.1 Organograma do Percurso Metodológico

Figura 1 - Organograma do Percurso Metodológico



Fonte: elaborado pela Autora.

6.2 Metodologia da Pesquisa

O presente estudo teve caráter qualitativo na área do ensino e foi realizado inicialmente por meio de pesquisa bibliográfica apoiada nos estudos e pesquisas de autores como Freire (1996), Jung (2008), Mahoney e Almeida (2014).

A metodologia desta pesquisa caracterizou-se pela pesquisa-ação, a tomar por base Franco (2005), por apresentar cunho social, haja vista relacionar-se com ação social e/ou voltar-se à resolução de problema coletivo no qual ocorre a participação dos sujeitos envolvidos (pesquisado e pesquisadora) de forma cooperativa, com exercício ativo.

Diante disso, foi elaborado instrumento de medida, com base na literatura presente no referencial teórico. O questionário elaborado contém 8 perguntas abertas e 3 perguntas fechadas e foi aplicado aos professores do ano do Ensino Fundamental II em 2018. De acordo com Franco (2005), pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando o propósito for a transformação da prática. Segundo Elliot (1997), a pesquisa-ação é processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, e em cada espiral inclui:

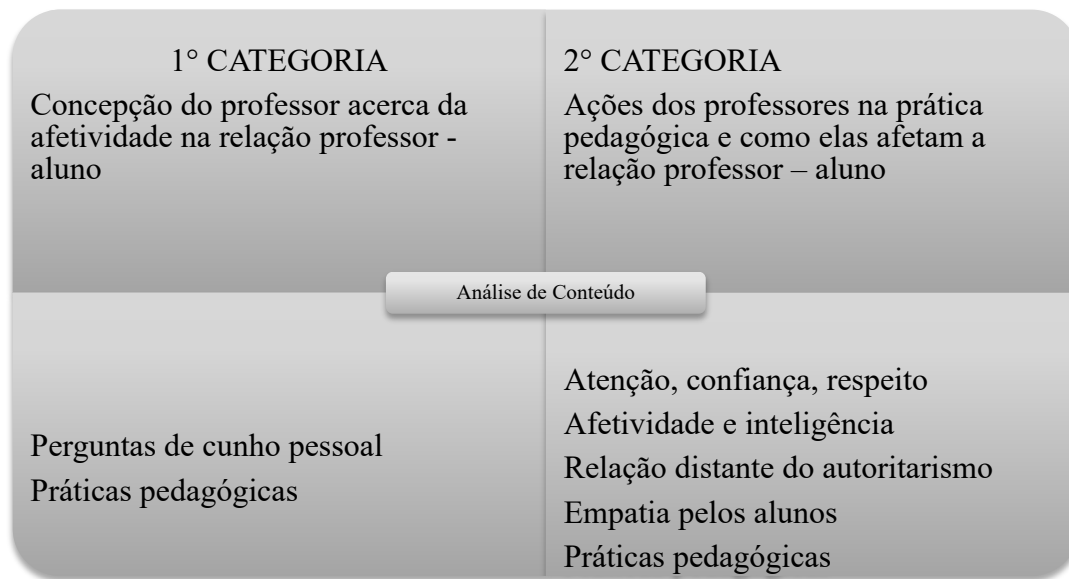
- aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de ação;
- desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova situação;
- proceder aos mesmos passos para a nova situação prática.

Ancorados nessa assertiva objetivou-se compreender a concepção dos professores acerca da afetividade e seu papel na formação profissional, com vistas a contribuir com a melhoria dos processos pedagógico, à formação do professor e à relações afetivas estabelecidas no espaço escolar e no ato de ensinar.

Foi realizado levantamento das respostas fechadas dos questionários no qual participaram os professores. Com base em suas respostas, foram elaborados gráficos com o intuito de analisar se os objetivos da pesquisa foram alcançados.

As perguntas abertas abordadas tiveram como embasamento teórico a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Segundo Farago e Fonfoca (2012), a aplicabilidade coerente do método de Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de interpretação das mensagens, devem ter como ponto de partido uma organização. De acordo com as autoras, as diferentes fases da Análise de Conteúdo se organizam em três polos, conforme Bardin: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise foram definidas as categorias com base nos objetivos da pesquisa e referencial teórico, juntamente com a leitura fluente e a escolha de análise das unidades. As categorias definidas foram: 1ª categoria, a concepção do professor acerca da afetividade na relação professor-aluno; 2ª categoria, as ações dos professores na prática pedagógica e como elas afetam a relação professor-aluno. Após interpretação das respostas dos entrevistados, foram selecionados como indicadores para a análise as palavras-chaves que se repetiam e as palavras que atribuíam o mesmo sentido, mesmo que escritas de forma diferente, relacionadas com as respectivas categorias definidas. Após a exploração de todo o material, foram realizadas as interpretações fundamentadas no referencial teórico.

Figura 2 – Análise de Conteúdo

Fonte: elaborado pela Autora.

Bardin (2009) afirma que enquanto métodos, a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

6.3 Área de Realização

A pesquisa de campo foi realizada em uma Instituição Privada de Educação Básica, na cidade de Santos, estado de São Paulo.

6.4 População

Para a relevância da pesquisa, foram selecionados para a participação do estudo os dez professores do nono ano do Ensino Fundamental II.

6.5 Instrumentos

O instrumento utilizado para a pesquisa foi o questionário com 8 perguntas fechadas e 3 perguntas abertas, com o intuito de identificar a concepção do professor sobre a afetividade na relação professor-aluno, compreender o papel da afetividade na formação de professores e, reconhecer como as ações dos professores podem afetar o clima da sala de aula, bem como o

processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa foi direcionada por assuntos de interesse da pesquisa. (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Foi aplicado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e, os professores que concordaram em participar, assinaram o TCLE. A pesquisa foi respondida entre os dias 23 de abril e 10 de maio de 2018.



DISCUSSÃO DE RESULTADOS 7

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”. **Marthin Luther King**

7. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A tomar por base o referencial teórico em que se abordou a importância da afetividade na relação professor-aluno na perspectiva dos teóricos Henri Wallon, Paulo Freire e Carl Gustav Jung, com a defendida relevância dessa temática na formação de professores, buscou-se no presente trabalho compreender o papel da afetividade na prática docente. Para a análise, objetivo da pesquisa foi investigar, através da aplicação do questionário e, conseqüentemente, análise das perguntas fechadas e abertas, o papel da afetividade na formação de professores, a concepção dos docentes a respeito da afetividade na relação educador-educando e reconhecer como as ações dos professores afetam o processo de ensino aprendizagens junto aos estudantes.

Como citado anteriormente, foi entregue o questionário junto com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos dez professores do nono ano do Ensino Fundamental e devolvido, devidamente autorizado. A primeira questão a ser analisada, em relação às respostas aos questionários, tratou da contemplação da afetividade na formação profissional dos professores. Ao perguntarmos se a afetividade foi contemplada no percurso da formação, 60% dos professores responderam positivamente. O documento *‘Referenciais para a Formação de Educadores’* aborda com precisão o aspecto afetivo como um dos objetivos de formação comum a todos os professores:

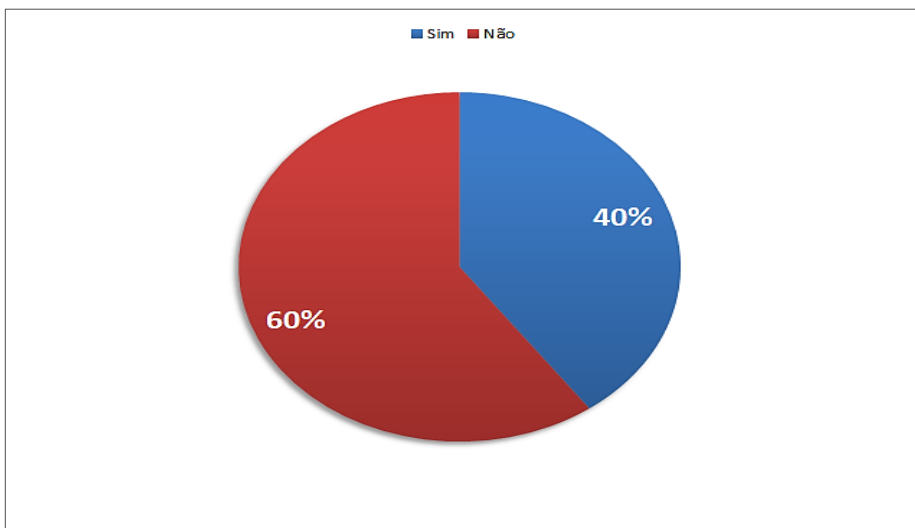
A formação deverá preparar o professor, especificamente para o [...] desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; [...] adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (BRASIL, 1999, p. 69).

Observa-se que a maioria dos professores foram completados durante formação com conceitos acerca da afetividade. Porém, interessa saber como essa formação se deu, em que pese a existência do modelo vigente cultuado e explicitado por Saviani e Libâneo (1994). Indagou-se, durante o processo de análise das respostas, se esta formação foi realizada de acordo com o modelo tradicional, que forma os professores de maneira fragmentada e puramente racional. Acredita-se que a formação dos professores deve contemplar aspectos que envolvem a sua história de vida como aluno. Conforme Garcia (2012), o modelo de formação clássico deve romper com a simples transmissão de conteúdos e favorecer a reflexão crítica de

sua prática. A formação do professor se dá desde a sua vivência como aluno, antepõe-se a formação acadêmica. Freire (2016) apresentou a relevância das emoções, intuições e curiosidade durante a formação dos professores, unidos à reflexão crítica de sua atuação. Dessa forma, a formação dos professores, independentemente de documentação, ou política pública que busca assegurar a inserção da afetividade na formação de professores, deve considerar a significância da afetividade baseada na reflexão crítica, aliada aos aspectos subjetivos, já que se trata de uma atuação humana.

Outro ponto analisado diz respeito aos 40% dos professores que não tiveram contemplada, em sua formação, a temática da afetividade, mesmo com documentos que assegurem o estudo acerca de sua relevância. Ribeiro e Justa (2006), após pesquisas realizadas, abordaram essa realidade, ao constatarem que os professores confirmam que o estudo da afetividade não recebe o devido destaque nos cursos universitários. É importante salientar que a formação de professores tradicional e fragmentada, que visa puramente os aspectos cognitivos, não garante ao professor a possibilidade de ser mobilizado para um tema que envolve aspectos subjetivos presentes no ato de educar e que afetam diretamente a sua prática diária, o próprio desenvolvimento do educador e de seus alunos.

Figura 3 - A Contemplação da Afetividade na Formação do Professor



Fonte: elaborado pela Autora.

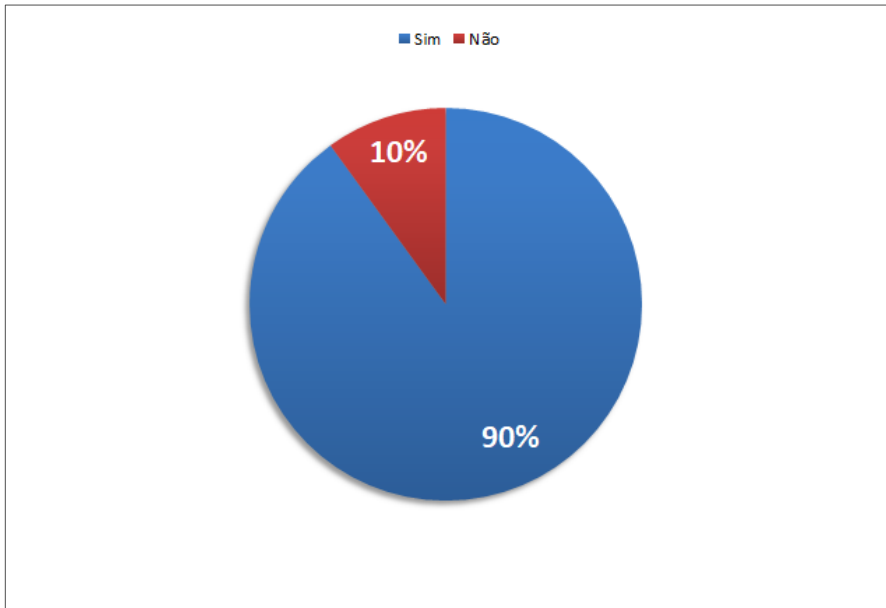
A próxima questão abordou a importância da afetividade na formação dos professores. Ao perguntar aos pesquisados sobre a importância da afetividade ser contemplada em sua formação, 90% dos professores afirmaram que é relevante o estudo da temática durante a graduação. Conforme Marinalva Lopes Ribeiro (2010), atualmente a formação afetiva dos professores é necessidade devido às mudanças que ocorreram no papel que o professor exerce,

o que torna mais abrangente e complexo, para não ser apenas transmissor de conhecimento, pois, trata-se de tornar mediador e parceiro na construção do conhecimento.

Observa-se que a maioria dos professores atribuiu importância à afetividade na sua formação. Porém, de acordo com o resultado anterior, 40% dos professores não tiveram acesso à temática. Devido à discrepância nos estudos que envolvem a cognição e estudos que abordam aspectos da afetividade, sem esquecer que, aqueles que trazem aspectos cognitivos são dominantes, pode-se supor defasagem na formação dos professores em relação aos aspectos afetivos. Outra reflexão, de acordo a experiência profissional e conforme Tacca e Rey (2008), é que o sistema burocrático presente nas Instituições de Ensino e a busca por resultados cognitivos assolam os professores em obrigações e preocupações, sem o devido espaço para a reflexão das relações estabelecidas diariamente nas salas de aula.

Ainda assim, é possível encontrar no resultado a valorização da afetividade durante a formação, o que demonstra conscientização neste grupo de pesquisados sobre a relevância e necessidade do estudo científico acerca da afetividade na formação de professores. Júlio Groppa (1996) afirmou que, a matéria prima para a compreensão da indisciplina nas escolas é a compreensão das relações. “A saída possível está no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira com que nos posicionamos perante o nosso outro complementar” (GROPPA, 1996, p. 54). Sendo assim, acredita-se que não é oportunizado aos professores a possibilidade de entrarem em contato com os aspectos afetivos e subjetivos inerentes as relações estabelecidas na sala de aula, o que faz ser primordial a inserção da temática na formação, uma vez que os possíveis desgastes e queixas presentes no espaço escolar podem ser minimizados, ou resolvidos, de forma consciente e saudável.

Figura 4 - A Importância da Afetividade na Formação de Professores



Fonte: elaborado pela Autora.

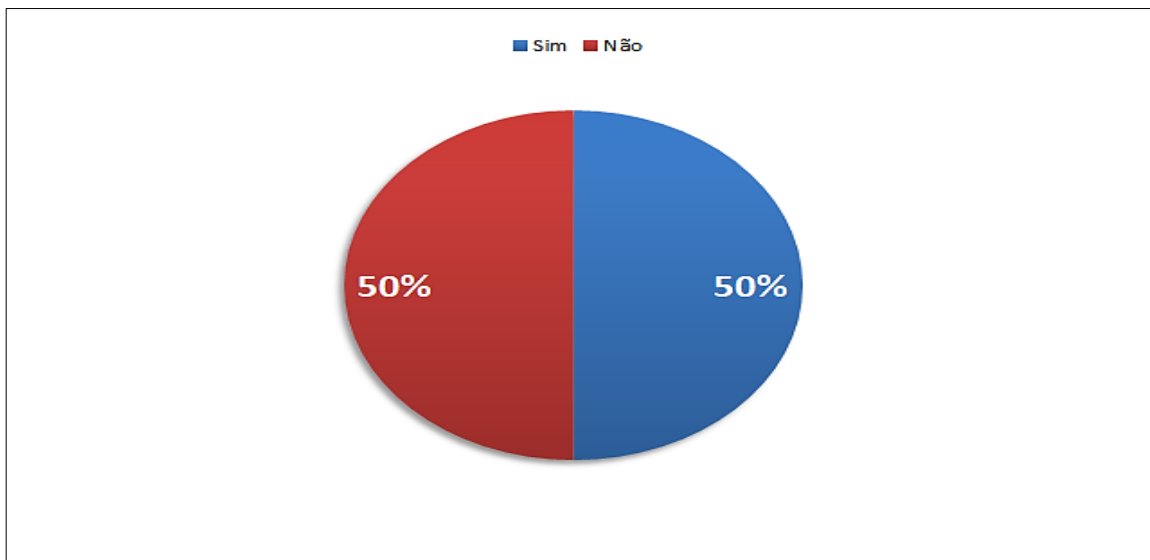
Em relação ao curso da trajetória profissional do professor e investimento pessoal em sua formação, 50% dos pesquisados afirmam que buscaram formação acerca da temática da afetividade. Contudo, 50% dos professores não buscaram, até o momento da pesquisa, a formação acerca da temática. Nóvoa (1992) estudou a importância do investimento pessoal do professor, não somente através de cursos, mas também da ação reflexiva da prática.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Além das considerações apontadas por Nóvoa (1992), pode-se refletir sobre a posição do professor, onde o mesmo se coloca enquanto aluno em sua formação, de maneira passiva, que acaba por repetir o modelo aprendido durante a sua história discente. Freire (2016) afirmou que somos seres inacabados, em constante movimento de busca. É desta maneira que se funda o processo de educação permanente, com a tomada de consciência da “inconclusão” dos homens e mulheres que possibilita a educabilidade, não o oposto. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados.” (FREIRE, 1996, p. 64).

Jung (1996), quando abordou a importância da personalidade do professor no seu processo de formação, numa perspectiva humanista, afirmou que ninguém está com sua educação terminada, mesmo após o curso superior. E que deve haver uma continuada reflexão sobre a importância do autoconhecimento do professor na sua atuação. Com isso, pode-se considerar que, se o professor internalizar o papel de aluno no seu processo de formação – e isso implica em se colocar de maneira passiva, esperar do formador os manuais e as regras, não buscar o comprometimento durante a sua trajetória profissional através da atuação reflexiva, do autoconhecimento e do saber científico –, acabará por repetir, inconscientemente, o mesmo modelo em sala de aula. Será a sombra de uma mente resignada a falar que enxerga em seus alunos os meros receptores de informação que devem seguir regras e manuais. Não serão, os seus discentes, aquilo que ele não se tornou: sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e ativos, prontos para corrigir qualquer manifestação desautêntica, para de fato vir a ser curiosos. É relevante salientar que se acredita na capacidade humana que todo educador, em seu dever, tem de estar disponível para as mudanças e aprendizados que emergem em seu cotidiano. Portanto, vê-se a necessidade, de acordo com a atribuição profissional e responsabilidade cidadã, proporcionar aos professores esta reflexão e auxiliar no seu processo de formação.

Figura 5 - A Busca Pessoal Acerca da Afetividade na Formação Profissional do Professor



Fonte: elaborado pela Autora.

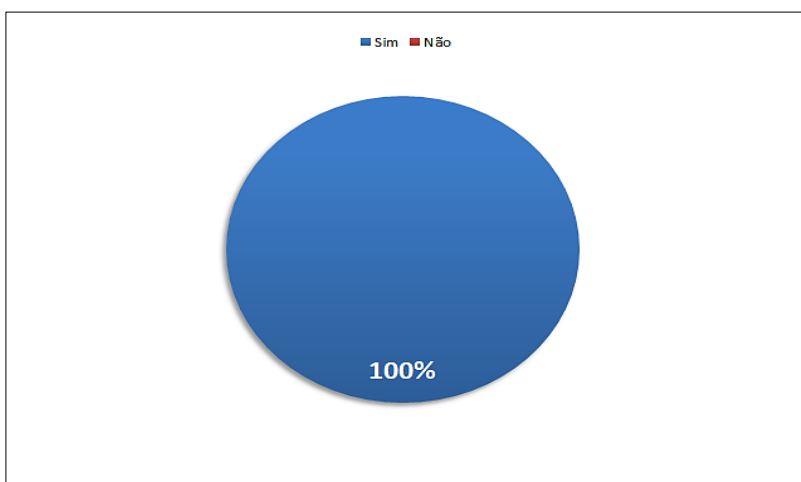
Em relação à valorização da afetividade na sala de aula e a influência da atitude afetiva do professor no processo de ensino e de aprendizagem, 100% dos professores afirmaram que valorizar ambas exerce influência no clima da sala de aula, bem como no processo de ensino e de aprendizagem. Almeida et al. (2010), apontaram que a maneira como o professor expressa a afetividade interfere diretamente em seu aluno, atinge tanto a dimensão cognitiva, como a forma que o discente se relaciona com a matéria. Também, que o investimento nas relações interpessoais, com vistas ao aperfeiçoamento entre os diferentes atores educativos, provoca avanços no desenvolvimento dos alunos e dos mestres. Freire (2016) apresentou concepção humanista com o objetivo de propor reflexão acerca da educação enquanto prática que abarca tanto aspectos afetivos, quanto cognitivos.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2016, p. 142).

Em ambas as perguntas, todos os professores afirmaram a importância da afetividade, o que leva à reflexão baseada na existência empírica da afetividade aos educadores, independente da concepção que cada qual apresenta sobre tal conceito, pois, conforme Engelmann (1978) citado por Tassoni, após vasta revisão terminológica sobre a variação semântica da palavra afetividade, conclui-se que há divergências nos idiomas estudados.

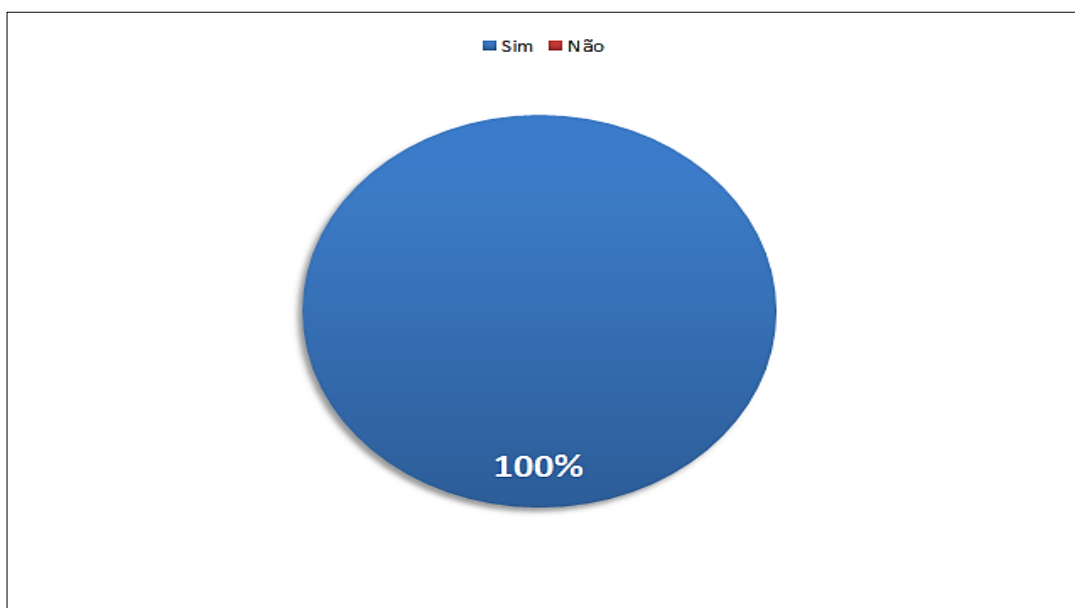
Contudo, Pino (1997) destacou que, apesar das dificuldades que acompanham a conceituação, os fenômenos afetivos concernem às experiências subjetivas dos sujeitos. A partir das respostas, evidenciaram-se a dimensão da afetividade e dos aspectos subjetivos que podem afetar de forma agradável, ou desagradável, o clima de sala de aula.

Figura 6 - A Valorização da Afetividade na Sala de Aula



Fonte: elaborado pela Autora.

Figura 7 - A Atitude Afetiva do Professor no Processo de Ensino e de Aprendizagem

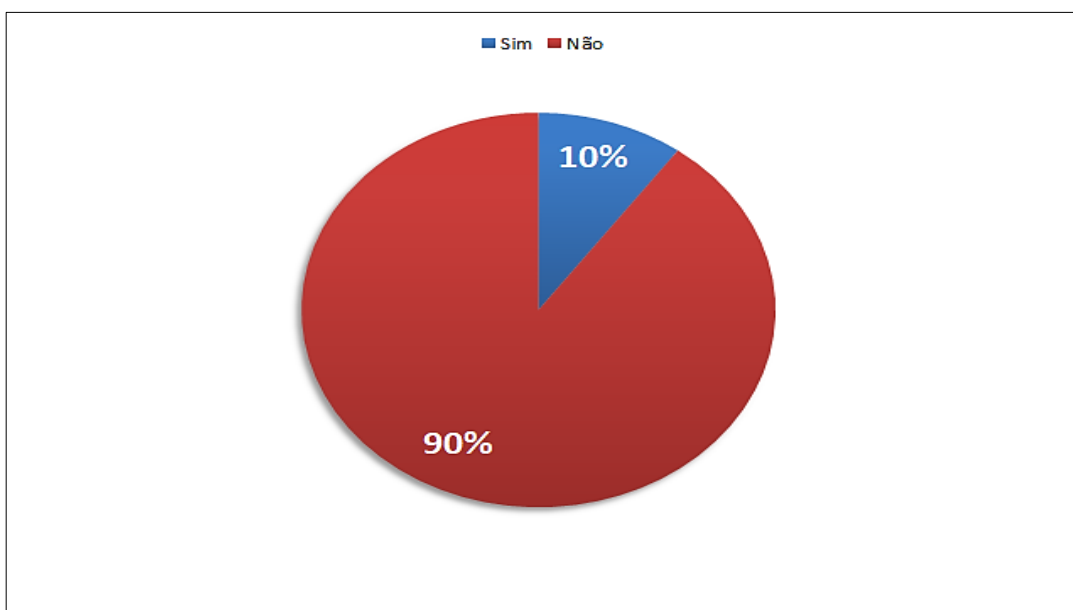


Fonte: elaborado pela Autora.

Quanto ao fato da afetividade e a cognição serem igualmente valorizadas na formação docente, 90% dos professores afirmaram que ambos os aspectos não são valorizados igualmente. Amado et al. (2009) pontuaram sobre a necessidade da produção de conhecimento na formação de professores na compreensão da dimensão afetiva na relação pedagógica, já que o modelo dominante, nos tempos modernos, não incluiu, durante muito tempo, a expressão *afetividade*. Esse resultado vai ao encontro das pesquisas realizadas pelos autores Ribeiro e Jutras que afirmam: “na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação, em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva”. (RIBEIRO, JUTRAS, 2006, p. 112).

Novamente, observa-se nos resultados a discrepância entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos na formação dos professores. Entende-se que, por mais que os professores tenham a consciência da importância da afetividade, que busquem ser afetivos de acordo com seus recursos internos e aprendizados durante sua trajetória profissional, o modelo e a herança positivista sucumbem à prática e a formação que evidencia somente a dimensão cognitiva. Dessa forma, devido à herança positivista, ainda não é dada a devida atenção à temática da afetividade no processo de formação.

Figura 8 - A Valorização da Afetividade e da Cognição na Formação de Professores



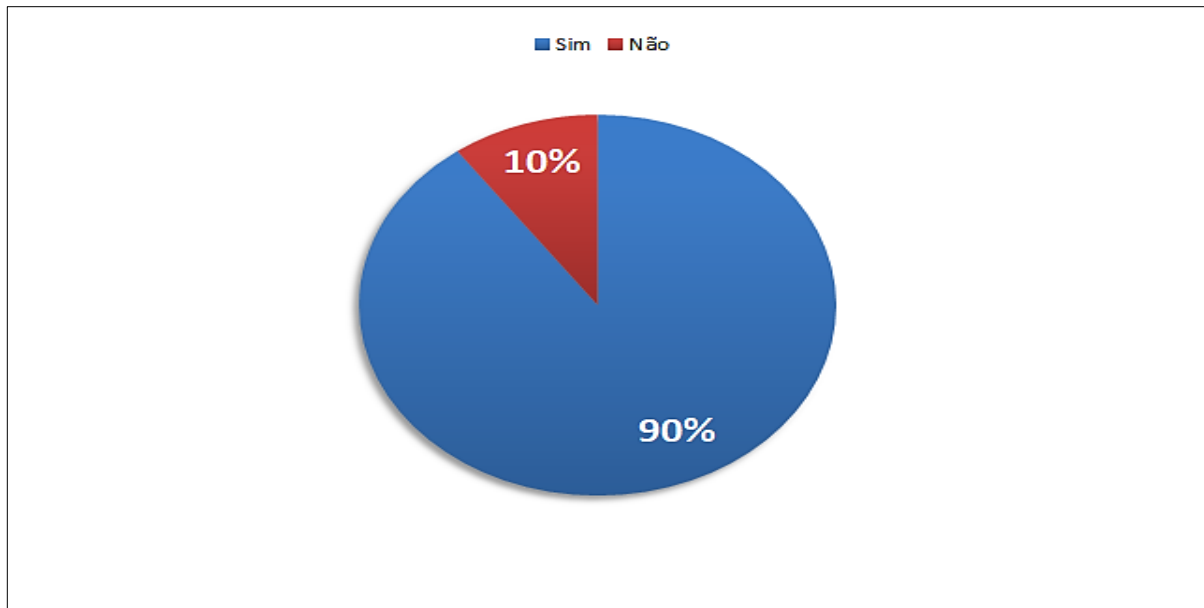
Fonte: elaborado pela Autora.

Em relação à valorização da afetividade na formação docente, 90% dos professores afirmaram que a valorização pode contribuir para direções produtivas na prática docente. Segundo Almeida (2010) et al., pesquisas apontam que a forma como o professor expressa a afetividade interfere diretamente o cognitivo e o modo como o aluno se relaciona com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Dessa maneira, os autores afirmam a relevância do estudo e da produção de pesquisas acerca da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e de aprendizagem, o que pode oferecer aos professores direções mais produtivas para seu trabalho.

Contudo, um aspecto chamou a atenção. Trata-se do resultado da questão que abordou a formação dos professores. 60% dos pesquisados afirmaram que a afetividade foi contemplada, o que leva a crer que ainda perpetua a pouca ênfase na temática. A esse respeito Pereira (2009) discorreu:

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

Nestes resultados há o desejo de maior clareza e entendimento sobre a temática da afetividade, haja vista que 90 % dos entrevistados afirmaram que o estudo da mesma favorece direções produtivas para o trabalho docente. Conforme experiência profissional, observa-se que nem sempre é fácil falar sobre emoções e sentimentos na prática diária. Porém, os resultados mostraram o desejo, e porque não dizer, um pedido acerca da construção de espaço para trabalhar, com diálogo, amorosidade e rigor científico essa temática.

Figura 9 - A Valorização da Afetividade na e as Direções Produtivas no Trabalho Docente

Fonte: elaborado pela Autora.

Quanto à relevância do estudo e compreensão acerca da afetividade para a atuação docentes dos professores, 100% afirmaram ser significativo conhecimento sobre a temática. De acordo com Segundo (2007), a relevância, por parte do educador, quanto ao conhecimento da evolução da afetividade em cada estágio de desenvolvimento do aluno, corrobora para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Tardif (1991) ensinou que a atividade docente não é solitária, o professor está em constante interação. Esta interação é permeada pelo elemento humano. A tomada de consciência acerca da relevância da afetividade em sua prática permite ao professor buscar por atuação dialógica, generosa, amorosa e coerente. Estes são os elementos para uma educação humanista.

Observa-se nos resultados a preocupação dos professores no estudo e compreensão da temática da afetividade na sua prática. Isso pode indicar a necessidade da abertura de modelo de formação de professores que favoreça o conhecimento de si mesmo, das suas virtudes e fraquezas, que contemple aspectos humanos da experiência docente. Contreras (2002) a esse respeito já afirmava:

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

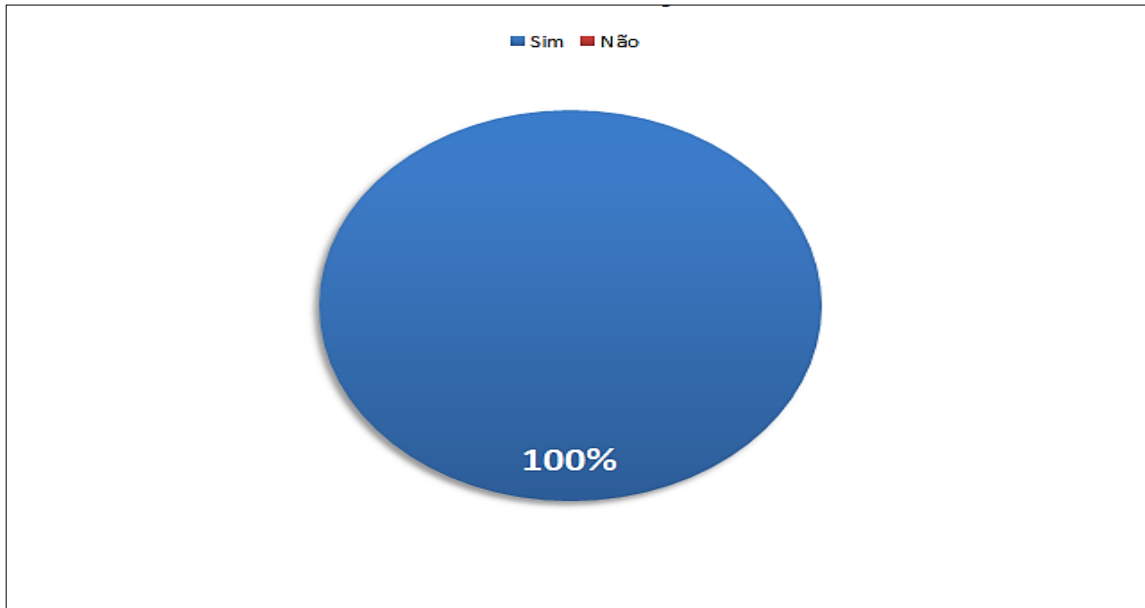
Jung (2006), quando abordou sobre a educação do professor, afirmou a necessidade da reflexão sobre as características da sua personalidade, a fim de aprimorar a atividade docente e vivência como ser humano. Acredita-se que no processo de formação dos professores deve-se contemplar aspectos inerentes ao momento da adolescência. Segundo Guimarães (2016), o mito do herói contempla o momento da adolescência onde o protagonista necessita se desprender das amarras de seu inconsciente para adquirir consciência de si, das suas fraquezas e virtudes, alcançar a si mesmo como diferente dos outros.

Quando o ego necessita fortalecer-se , pois não pode executar alguma tarefa sozinho e precisa aproximar-se da fonte inconsciente a fim de tornar seus conteúdos acessíveis e , após integra-los, munir-se deles para, enfim, enfrentar o desafio que lhe é proposto, os símbolos heroicos costumam surgir. Um período bem conhecido em que esses símbolos costumam emergir trata-se da passagem da adolescência à idade adulta, em que a saída do mundo parental para os desafios, sem os quais as conquistas não ocorrem, começa a se configurar. Além de ser uma fase marcada pelo início da busca pela singularidade, sendo que no estado anterior, parecia haver um indiferenciação entre o indivíduo e o seu grupo social; agora se torna primordial a conquista da individualidade. (GUIMARÃES, 2016, p. 54).

Dentro desta ótica, os mitos do herói representam essa busca interna realizada na adolescência, onde os jovens anseiam algo novo; pode ser um momento importante na construção do projeto de vida; com o professor a ocupar um momento e lugar sensíveis; deve auxiliar seus alunos, acolhê-los com afetividade e compaixão nesse momento de potencial transformação.

A aproximação da teoria analítica de Jung na formação dos professores contribui para o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional do professor. Se a ênfase das formações permanecerem na racionalidade cognitiva, sem a reflexão, o estudo da afetividade e o estudo da teoria analítica (que contempla as polaridades inerentes ao ser humano) fará com que os professores percam a oportunidade de desenvolverem relações sadias e conscientes. Relacionar implica, necessariamente, em conhecer a nós mesmos, observar ações, refletir sobre elas, proporcionar a tomada de consciência sobre como somos afetados e afetamos os outros, com especial registro da alteridade.

Figura 10 A Relevância do Estudo e a Compreensão da Afetividade na Atuação Docente



Fonte: elaborado pela Autora.

As próximas perguntas analisadas são abertas e tiveram como embasamento teórico a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Como descrito anteriormente, na pré-análise foram definidas as categorias com base nos objetivos da pesquisa e referencial teórico, juntamente com a leitura fluente e escolha de análise das unidades. As categorias definidas foram: 1º concepção do professor acerca da afetividade na relação professor-aluno; 2º as ações dos professores na prática pedagógica e como elas afetam a relação professor-aluno.

Foram selecionados como indicadores para a análise as palavras que se repetiam e as que atribuíam o mesmo sentido, mesmo que escritas de forma diferente, relacionadas com as respectivas categorias definidas. Em seguida, foram realizadas as interpretações fundamentadas

no referencial teórico. Bardin escreveu que não é o caso que “todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (BARDIN, 2009, p. 123). Dessa forma, e após leitura das respostas dos entrevistados, foram definidos os indicadores.

Ao realizar a análise das respostas dos professores em relação à construção da afetividade na sala de aula, verificou-se que 80 % acreditam que a construção da afetividade se dá pela aproximação com seus alunos através de perguntas de cunho pessoal, fora do contexto escolar. 20 % acreditam que essa construção é feita através das práticas pedagógicas.

Quadro 1 – Concepção dos Professores Acerca da Afetividade em Sala de Aula - A

Concepção dos professores acerca da afetividade em sala de aula	
Perguntas de cunho pessoal	8
Práticas pedagógicas	2

Fonte: elaborado pela Autora.

Observa-se a busca por aproximação através da abertura ao diálogo como construção da afetividade na relação professor-aluno. Reis et. al. (2012), em pesquisa realizada com 70 professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, verificaram que 39 professores vincularam a amizade com seus alunos como forma explícita de demonstrar afetividade na relação docente-discente. Freire (2015) nos diz acerca da importância da abertura do diálogo fundamentado no amor, na humildade e na fé dos homens, uma relação horizontal, o que não desvalida o rigor científico da prática pedagógica. O teórico também afirmou que lida com gente, por isso, não pode recuar da obrigação de dedicar amorosamente às questões pessoais dos seus alunos. Explicou que, por questões éticas, não poderia passar por terapeuta, porém, não negar a sua condição de gente, de ser humano.

Cunha (1989) disse que as expressões utilizadas pelos alunos para descreverem um ‘bom professor’, envolviam aquelas em que os mesmos sentem que estão próximos a eles, em estado de vivência e confiança ante questões pessoais. Além da importância do desejo real de querer bem os alunos, Jung (1991) também pontuou a relevância do estudo dos Tipos Psicológicos por parte do próprio professor. De acordo com o autor, o discente que tem atitude consciente de introversão, apresenta como características a orientação por fatores subjetivos, ou seja, a forma como eles percebem as pessoas e os ambientes. Eles necessitam de certo reconhecimento das pessoas no espaço da sala de aula, evitam a exposição. Por exemplo, a exposição de

sentimentos ou aspectos de sua vida pessoal, para somente após se sentirem à vontade. Entende-se que é relevante o professor ter o entendimento da tipologia de seus alunos, pois, para um aluno introvertido, perguntas de cunho pessoal, por mais bem intencionadas que sejam, podem gerar desconforto. O inverso também se faz presente, se o professor apresenta como atitude consciente introversão, por vezes pode hesitar em se aproximar de aluno.

Dentro desta perspectiva, entende-se que de nada adianta as boas intenções se o professor de fato não for coerente e não ter experimentado, em si, se são eficientes essas ações, pois, o exemplo e a própria personalidade do professor é o melhor método pedagógico. Compreende-se que construção da afetividade, através da aproximação por meio de perguntas de cunho pessoal e abertura ao diálogo, devem ser realizadas de maneira consciente, coerente, fundamentada no amor, na humildade, na fé dos Homens, pois do contrário, os alunos irão perceber a incoerência na atitude do professor.

Se faz necessário também a reflexão acerca da persona adotada por parte do professor nas práticas pedagógicas pois, se o professor adotar persona rígida durante suas práticas e somente em outros espaços buscar a aproximação através de perguntas de cunho pessoal, não dará a devida atenção à construção da prática pedagógica aliada a afetividade. Crê-se que a afetividade também é construída na prática pedagógica, em processo de educação problematizadora onde os alunos possam se expressar, sonhar, transformar, onde haja respeito ao processo de cada aluno. Acredita-se que o professor precisa refletir sobre a sua postura em sala de aula, com clareza que também é educando, um ser inconclusivo, para respeitar seus alunos e favorecer o desenvolvimento das habilidades. Essa é relação horizontal que favorece a construção da afetividade em sala de aula e em sua prática pedagógica.

A partir das respostas dos professores sobre a concepção da afetividade na relação professor-aluno e, como suas as ações na prática pedagógica afetam o processo de ensino e de aprendizagem, 50% dos professores, em ambas as perguntas, acreditaram que concepção de afetividade, atrelada nas ações em sala de aula, se configuram através da demonstração de respeito, da atenção e da confiança, estabelecidos com seus alunos. Freire (2015) apontou à importância do clima de respeito baseado nas relações justas, humildes e generosos, sem desconsiderar a autoridade do professor, de modo a preservar a liberdade dos alunos.

Quadro 2 – Concepção do Professor Acerca da a Afetividade em Sala de Aula - B

Concepção do professor acerca da a afetividade em sala de aula	
Atenção, confiança, respeito	5
Afetividade e inteligência	1
Relação distante do autoritarismo	2
Empatia pelos alunos	2

Fonte: elaborado pela Autora.

Quadro 3 – As Ações na Prática Pedagógica e a Afetividade

As ações na prática pedagógica e a afetividade	
Respeito	5
Práticas pedagógicas	3

Fonte: elaborado pela Autora.

Pode-se observar, nas respostas emitidas pelos os professores, a concepção de afetividade. Nota-se como ela transparece em suas ações relacionadas à valorização do respeito e da atenção como ferramenta à construção da confiança no espaço da sala de aula, o que favorece a criação de ambiente democrático. Tal ambiente auxilia no processo de ensino e de aprendizagem no momento em que o aluno é afetado de maneira agradável e respeitoso por seu professor. Consta-se que, para a maioria dos pesquisados, o papel do professor vai além de ensinar conteúdo, é também favorecer o aprendizado humano de que todas as relações devem ser estabelecidas tendo como fundamento irresistível o respeito pela condição humana.

É importante salientar que o respeito está relacionado às ações dos professores em sua prática pedagógica e deve contemplar o olhar atento e consciente em suas mediações e intervenções. Conforme Tassoni e Leite (2010), as ações dos professores durante o ato de educar e a sua prática afetam alunos. Os autores destacaram aspectos tais como: a disponibilidade do professor em ajudar os estudantes; a paciência e a descontração no ato de educar; a forma como o professor se comunica; o entusiasmo; envolvimento e conhecimento do objeto de estudo; propostas pedagógicas diferenciadas em sua prática e; a postura do professor no processo de correção/avaliação. Sendo assim, a ação do professor no planejamento de suas atividades, a forma como conduz o objeto de conhecimento, as diferentes propostas de trabalho em sala de aula, mais o cuidado nos momento da correção que permeiam o instrumento de avaliação, todos estes elementos afetam o processo de ensino e aprendizagem. A

competência profissional, os conteúdos pedagógicos aliados à prática pedagógica e o respeito aos seus alunos proporcionam qualidade nas relações estabelecidas.

Freire (2016) quanto pontuou sobre a importância da autoridade do professor ser construída democraticamente, afirmou também que o respeito não algo que precisa ser exigido se o professor tem segurança da sua formação e competência profissional associado a generosidade, ao diálogo e a liberdade do aluno.

Segura de si a autoridade não necessita, a cada instante, fazer o discurso sobre a sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se ‘sabe com quem está falando?’ Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque exerce com indiscutível sabedoria. (FREIRE, 2016, p. 89).

É relevante destacar que, este grupo de professores em sua trajetória profissional neste Colégio tiveram a oportunidade de estudar, em momentos de formação, a teoria de Paulo Freire. Dessa forma, pode-se supor que a palavra ‘respeito’ aparece nas respostas, pois, de fato, ao entrarem em contato com a teoria, incorporaram esse conceito. Demonstram a importância do estudo que vai além de metodologias didáticas e aspectos cognitivos. Também contemplam aspectos humanos. Não se pretende adotar um olhar simplista para as respostas, tendo em vista que os valores morais e éticos são construídos durante toda a trajetória de vida do educador. Porém, é significativa a presença da palavra ‘respeito’, em sua maioria, em ambas as respostas dos entrevistados.

Em conformidade com Freire, Jung (2017) apresentou importância dos valores éticos e morais no ato de educar que exigem do professor a capacidade de empatia e respeito à identidade do outro, o que auxilia o aluno na construção de seu próprio caminho. Contudo, o teórico afirmou que o professor tem tarefa árdua de exercer sua autoridade sem subjugar o aluno. Suas atitudes não devem ser obtidas artificialmente. As ações devem ser naturais e o próprio professor deve buscar ser pessoa correta e sábia. O docente precisa buscar entender que o outro é diferente, que também carrega virtudes, fraquezas e potencialidades. O educador, enquanto ser humano, deve procurar exercer seu dever como cidadão e profissional. Dessa forma, pode-se verificar a busca por uma educação humanizadora e respeitosa por parte dos professores, atrelada na concepção de afetividade no relacionamento com seus alunos. Novamente, acredita-se que, tendo como referencial teórico Henri Wallon, Paulo Freire e Carl Gustav Jung, essa busca deve ser verdadeira, genuína, consciente e inerente ao ato de educar,

onde o próprio professor é um pesquisador e observador de si mesmo, da sua prática diária e humana no espaço da sala de aula.



CONSIDERAÇÕES FINAIS 8

Onde impera o amor, não existe vontade de poder; e, onde o poder tem precedência, aí falta o amor. Um é sombra do outro”. C. G. Jung

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu identificar o papel relevante da afetividade na formação dos professores, investigar a concepção dos professores acerca da afetividade na relação professor-aluno e, compreender como as ações dos professores afetam as relações no espaço da sala de aula. Para isso, a análise foi realizada sob o ponto de vista desses sujeitos, por meio de questionário aplicado aos professores do nono ano do Ensino Fundamental II, em uma Instituição de Educação Básica, no município de Santos, estado de São Paulo. A partir da análise dos dados, foi possível responder questões e hipóteses propostas no início da pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Compreende-se que a temática da afetividade é pouco explorada no campo científico, em comparação a outras temáticas que visam os aspectos cognitivos. Há herança positivista que permeia o contexto educacional e, por se tratar de conceito que traz consigo variações no campo filosófico, psicológico e pedagógico, os resultados podem vir a sofrer variações de acordo com visão de educação e formação de professores.

Em relação ao papel da afetividade na formação de professores, ao realizar a análise das respostas dos professores, identificou-se que a maioria dos entrevistados foram contemplados em sua formação e todos consideraram importante o estudo da afetividade na relação professor-aluno. No decorrer do percurso da pesquisa bibliográfica, foram encontradas pesquisas que apontaram à importância da afetividade na relação docente-discente na formação de professores. Constatou-se a intensificação na produção de dissertações e teses científicas acerca da afetividade, ainda que seja evento recente em comparação aos estudos cognitivos na área da educação.

Ao analisar o investimento da formação profissional pessoal, identificou-se que metade dos entrevistados não havia, até o momento da pesquisa, buscado formação sobre o tema. É importante salientar que, antes de ser profissional, o professor é ser humano, como tal será afetado e irá afetar alunos. Entende-se que as exigências da prática diária, bem como a cobrança para que o professor consiga ensinar os conteúdos pedagógicos, de modo a garantir a educação de seus alunos, pode dificultar a busca à sua formação profissional no que diz respeito a afetividade pois o modelo de formação clássico desfavorece a prática reflexiva e conduz para a posição passiva do educador, em relação a sua formação.

Identifica-se que os professores valorizam o estudo da afetividade em sua formação, porque acreditam que a temática pode oferecer direções produtivas às suas práticas. Isso demonstra um estado de conscientização, de compromisso que cada professor deve carregar

dentro de si, que contempla, concomitantemente, a responsabilidade humana e sua consciência acerca da importância de refletir sobre como podem afetar os alunos. Dessa forma, considera-se a relevância da temática na formação de professores, uma vez que abordou tanto os aspectos teóricos, quanto aspectos que podem vir a se tornar conscientes no momento que lhes é dada oportunidade de reflexão crítica sobre suas atuações. A temática também é importante porque propõe resultados relevantes para abastecer crença na importância do autoconhecimento. Tanto a presença, quanto a ausência desta, irá afetar o trabalho do profissional da educação e seu público alvo, os alunos. O professor, não somente no plano racional, como na dimensão afetiva, precisa romper com o modelo tradicional da própria formação, para transcender aos aspectos humanos inerentes nas relações, e assim auxiliar na verdadeira educação psíquica e afetiva junto aos discentes.

No que diz respeito à concepção dos professores a respeito da afetividade na relação professor-aluno, a pesquisa nos trouxe considerações importantes. Constata-se, a partir das respostas dos professores, que a afetividade está relacionada à atenção dada aos alunos por meio do respeito, da confiança estabelecida através do diálogo e do interesse pela vida de seus alunos através perguntas de cunho pessoal, na busca da construção dos vínculos que vão além dos conteúdos pedagógicos que necessitam ser trabalhados em sala de aula.

Verificou-se que as ações dos professores são realizadas através da aproximação por meio do respeito. Docentes que acreditam afetar positivamente seus alunos, na medida em que se aproximam deles de maneira respeitosa, se distanciam do modelo autoritário, entendem que a construção da afetividade deve acolher os aspectos humanos e vivências de seus alunos.

Diante da análise e do que foi exposto na discussão de resultados, nota-se que os professores devem considerar a sua atribuição profissional como enquanto construtores de relações humanas saudáveis. Devem ter consciência de que sua atuação não é meramente racional e intelectual. Entende-se que isso só será possível ao conceber um modelo de formação que abrange tanto os conhecimentos cognitivos, como também os conhecimentos acerca da afetividade e das polaridades psíquicas inerentes ao ser humano. Estas são inerentes e imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva não separa a emoção da razão, o intelecto do sentimento. Antes, reconhece o ser humano como um todo, valoriza suas dimensões racionais e emocionais, conscientes e inconscientes, lança um olhar humanista e afetuoso para as relações.

Para que professor possa se conectar a seus alunos, ele precisa estar conectado a ele mesmo, utilizar do conhecimento científico para ser pesquisador de si, não somente para transmitir conhecimentos pedagógicos que visem resultados numéricos, como notas ou

pontuação em vestibulares. Dessa forma, acredita-se em uma vinculação fundada no amor, no prazer em ensinar e ser ensinado haja visto que a afetividade se dá em sua prática pedagógica diária.

Sabe-se que essa pesquisa não é conclusiva e que muitas indagações e questões surgiram a partir das reflexões expostas, que a cada momento busca-se caminhos possíveis para que as relações entre professores e alunos se tornem afetuosas, dialógicas, pautadas na amorosidade e respeito para com as individualidades e personalidades de cada personagem presente no espaço escolar .

Deseja-se ressaltar que esse caminho, esta jornada de estudar a afetividade na relação professor-aluno é inquietante e instigante. Contudo, simultaneamente, é como dizer sobre algo explícito, porém, por vezes, não falado. Portanto, tácito. É como se fosse necessário relembrar que somos seres humanos com alma e sentimentos. Somos pessoas e profissionais, com virtudes e imperfeições, inacabados e pertencentes ao mundo. Que por fazermos parte dele, somos responsáveis pela maneira como afetamos o outro. Acredita-se no compromisso humano de todos os profissionais da educação em tornarem-se, cada dia mais, conscientes dessa responsabilidade afetiva.

Considera-se, a partir da pesquisa apresentada, que psicologia de Carl Gustav Jung, a obra de Paulo Freire e os conceitos de Henri Wallon acerca da afetividade, têm muito a contribuir na formação de professores. Consequentemente, na prática pedagógica e vice-versa. Entende-se que essa interdisciplinaridade deve ocorrer na reflexão teórica unida à prática, pois, sem a realização prática desses conhecimentos, os mesmos tornam-se infrutíferos.

Sendo assim, o produto final dessa dissertação tem como objetivo a formação de professores acerca da afetividade, onde se buscou o estudo da mesma, a reflexão sobre a história de vida do próprio professor enquanto aluno, o entendimento dos aspectos e das polaridades inerentes na estrutura da psique, à luz da psicologia analítica.



PRODUTO

“Existem muitas hipóteses em ciência que estão erradas. Isso é perfeitamente aceitável, eles são a abertura para achar as que estão certas”. **Carl Sagan**

PRODUTO ELABORADO A PARTIR DO PROJETO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES
MESTRADO PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANY CAROLINA RIBEIRO SILVA

**A AFETIVIDADE E OS POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE
RELAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICAS, CONSCIENTES E
AMOROSAS.**

SANTOS

2019

INTRODUÇÃO

O documento Referenciais para a Formação de professores declara:

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades (BRASIL, 1999, p. 63).

O documento também explicita com precisão o aspecto afetivo como um dos objetivos de formação comum a todos os professores:

A formação deverá preparar o professor, especificamente para o [...] desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; [...] adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (BRASIL, 1999, p. 69).

O Mestrado Profissional tem a pesquisa e os encaminhamentos a que pode chegar como produto de uma sugestão de intervenção ou intervenção – materializado por meio de uma mídia, um livro, uma estratégia de ação a distância...” (UNIMES, 2016, p. 4). Dentre os itens que caracterizam o mestrado profissional em práticas docentes no Ensino Fundamental destacam-se: A formação de professores pesquisadores que, a partir da vivência e da investigação sobre os desafios presentes nas práticas docentes, desenvolvam autonomia para elaborar, acompanhar, avaliar e orientar o ensinar, na perspectiva da aprendizagem emancipatória. (UNIMES, 2015, p. 3).

Nesse sentido, percebe-se no questionário respondido por professores que para os professores o estudo da afetividade na relação professor-aluno se faz pertinente, sendo necessário a elaboração de um projeto de formação voltado para a temática, para que tenham a oportunidade de aprofundar seus estudos a partir da reflexão crítica de sua prática com a contribuição teórica e vivencial dos teóricos que referenciam estudos humanistas na área da educação.

Para entender a complexidade da prática pedagógica que inquieta e a convivência humanizada no espaço escolar, é necessário refletir e repensar a formação de professores a partir de uma novo panorama, em que os conhecimentos sejam pautados mediante o diálogo, o

respeito, a reflexão e a tomada de consciência alinhados com os fundamentos teóricos acerca do tema.

Infelizmente, é indiscutível o fato de que passamos por um momento em que a sociedade necessita retomar os valores humanistas, pois vê-se que os padrões individualistas estão presentes nas relações, adoecendo as Instituições e a sociedade. Assim, refletir e estudar sobre um tema que busca a prática afetiva, com atitudes conscientes e genuínas que envolvam empatia, acolhimento, amorosidade e respeito não é uma atividade fácil, contudo não se enxerga outra saída senão investir na relação humanas aliada a formação intelectual.

Segundo Santiago e Neto (2011) a formação de professores ultrapassa as questões das ofertas e práticas formais promovida pelas políticas públicas e educacionais, sendo incorporada no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar concreta não devendo ser superestimada nem tampouco subestimada, porém substancial ao trabalho do professor/professora.

Garcia (2012) diz que a formação do professor começa em suas experiências cotidianas, anterior a formação inicial, principalmente na fase de vida em que ele é o aluno onde incorpora um conjunto de saberes e valores que será utilizado no ato de ensinar.

Dentro desta ótica, o autor afirma que o professor já está impregnado por um “modelo de atuação clássico”, e a formação continuada deve buscar romper o modelo de transmissão de conhecimento que desfavorece a reflexão do docente a respeito de suas práticas pedagógicas. O autor nos aponta a necessidade de mudança neste modelo de formação:

O modelo que tem sustentado atualmente a maioria dos espaços de formação contínua é denominado de “modelo clássico”. Nele os momentos de formação são, geralmente, mais curtos e fragmentados e estão ligados à passividade do professor. As mudanças não são o centro deste modelo de princípios racionalistas. A formação se organiza para a atualização dos conhecimentos disciplinares, tecnológicos ou da gestão da classe, num processo de transmissão de saberes, a fim de atenuar a defasagem entre os conhecimentos da formação inicial e das novas descobertas da pesquisa (GARCIA, 2012, p. 7).

Conforme com Antônio Nóvoa (1992) a formação deve buscar o desenvolvimento do pensamento autônomo através de uma concepção crítico-reflexiva favorecendo e facilitando as dinâmicas de autoformação participada.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a

pessoa. A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

A partir de pesquisas que visam investigar as questões relativas à identidade profissional do professor e o processo de formação, observa-se um movimento de reconceitualização da educação continuada dos docentes. As propostas visam o potencial de autocrescimento do professor, reconhecendo a base de conhecimentos já adquiridos como suporte para trabalhar novos conceitos e opções (GATTI; BARRETO, 2009).

O educador Paulo Freire (2016) contribui com aspectos importantes e relevantes na formação de professores a respeito da importância da reflexão crítica sobre a prática como exigência, sem a qual a prática pode se torna ativismo e a teoria somente discurso. O educador diz:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção. (FREIRE, 2016, p. 24).

Freire (2016) também alerta sobre os aspectos relevantes na formação docente que contempla e valida os aspectos afetivos inerentes ao espaço da sala de aula:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada pela segurança [...] nenhuma formação docente verdadeira pode-se fazer alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2016, p. 46).

Carl Gustav Jung (2017) traz a percepção acerca da importância do autoconhecimento e do aprendizado contínuo do professor, não contentado ser somente um profissional transmissor de conhecimento:

O educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura de modo passivo, mas deve também desenvolver ativamente a cultura, e isso por meio de si próprio. Sua cultura não deve estacionar, pois de outro modo, começara

a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si próprio. (JUNG, 2017, p. 66).

Ainda, segundo o teórico, é fundamental que o conhecimento analítico seja usufruído para a formação da atitude do próprio professor, e não na busca de transpor tais conhecimentos para as crianças. Jung diz:

Os conhecimentos analíticos destinam-se principalmente à formação da atitude do próprio educador, pois é notório que as crianças têm um instinto seguro para perceber as incapacidades pessoais do educador. Elas descobrem se algo é verdadeiro ou fingido, muito mais do que estamos dispostos a admitir [...] O educador também é um ser humano passível de erros que a criança por ele educada passa a refletir. Em vista disso a atitude mais aconselhável é que o educador tenha maior clareza possível a respeito de seus pontos de vista e principalmente a respeito de suas próprias falhas. (JUNG, 2017, p. 134).

Dessa forma, a maneira como cada educador valoriza a sua formação e o bom relacionamento com seus alunos irá refletir nas suas ações. A disponibilidade que próprio educador tem para cuidar de si mesmo, a valorização deste cuidado em si e a reflexão sobre a sua prática poderá contribuir na relação com seus alunos. O autor pontua a relevância não somente dos aspectos cognitivos na formação dos professores, mas também a importância da reflexão e do autoconhecimento para a prática saudável e, conseqüentemente, para a relação afetiva no espaço da sala de aula.

Entende-se que se o curso de formação inicial é deficiente em relação a temática da afetividade, conforme alguns pesquisadores apontam (JUSTRAS; RIBEIRO 2006), sendo fundamental que o professor tenha a oportunidade de continuar seus estudos em outros ambientes, quer seja de maneira informal, em sala de aula, em trocas com outros professores, mas, sobretudo, num trabalho de formação sistematizado que auxilie o professor a refletir, ressignificar, e alimentar-se de novos conhecimentos, favorecendo a conscientização e o cuidado consigo próprio e o cuidado na relação com seus alunos.

Concebe-se que a temática da afetividade deve estar presente nos cursos de graduação conforme o Documento Referenciais para a Formação de Professores (1999) explicita e enfatiza, sendo atribuição das instituições de ensino disponibilizar a formação a seus docentes, sendo a formação um processo contínuo que permeia a trajetória do professor. Conforme Jung (2017) o investimento na formação do professor irá refletir na educação de seus alunos e como consequência na sociedade:

A educação do próprio professor, porém, reverterá indiretamente em benefícios das crianças. Talvez os senhores se admirem de que eu esteja falando da educação dos educadores. Devo declarar que, de acordo com a minha opinião, ninguém, absolutamente ninguém, está com sua educação terminada ao deixar a escola, ainda que conclua o curso superior. (JUNG, 2017, p. 66).

Em face dessa contingência após a análise das respostas emitidas pelos professores, apresenta-se como projeto de intervenção a criação de Encontros Formativos que visem contribuir com o processo de formação dos professores, visto que os pesquisados responderam positivamente as questões que se referem à importância do estudo da afetividade e a valorização da afetividade com possibilidades de direções produtivas para o seu trabalho.

Objetivos

- Promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade, na relação professor-aluno através dos teóricos que referenciam os estudos e pesquisas humanistas na área da educação;
- Proporcionar a reflexão sobre si, sobre a história de vida como aluno, favorecendo o autoconhecimento, como condição substancial para a prática afetiva;
- Contribuir o entendimento dos aspectos conscientes e inconscientes, à luz da psicologia analítica, inerentes ao ser humano e as relações;
- Oportunizar o conhecimento da atitude consciente predominante através do estudo da Teoria dos Tipos Psicológicos.

Quadro 4 - Produto Desenvolvido

	Objetivo	Atividade
Encontro 1	Conhecer o grupo de professores	Apresentação de todos os participantes e do cronograma de atividades Esclarecer os objetivos dos encontros Favorecer o vínculo entre os alunos.
Encontro 2	Proporcionar a reflexão sobre si, sobre a história de vida como aluno, favorecendo o autoconhecimento, como condição substancial para a prática afetiva.	Vivência: a minha história como aluno. Uso de palavras: aluno, vínculo, afetividade, amorosidade, diálogo, respeito, autoridade.

<p>Encontro 3</p>	<p>Promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade, na relação professor-aluno através dos teóricos que referenciam os estudos e pesquisas humanistas na área da educação.</p>	<p>Apresentação do Referencial Teórico que será utilizado durante os Encontros Formativos Abertura ao diálogo para a contribuição dos próprios alunos Compartilhamento dos conhecimentos pré- concebidos sobre afetividade</p>
<p>Encontro 4</p>	<p>Promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade, na relação professor-aluno através dos teóricos que referenciam os estudos e pesquisas humanistas na área da educação.</p>	<p>Afetividade e Henri Wallon</p>
<p>Encontro 5</p>	<p>Promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade, na relação professor-aluno através dos teóricos que referenciam os estudos e pesquisas humanistas na área da educação.</p>	<p>Afetividade na obra de Paulo Freire</p>
<p>Encontro 6</p>	<p>Promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade, na relação professor-aluno através dos teóricos que referenciam os estudos e pesquisas humanistas na área da educação.</p>	<p>Afetividade e Carl Gustav Jung</p>
<p>Encontro 7</p>	<p>Contribuir o entendimento dos aspectos conscientes e inconscientes, à luz da psicologia analítica, inerentes ao ser humano e as relações.</p>	<p>Vivencia reflexiva: Minhas ações O professor e seus conteúdos internos</p>
<p>Encontro 8</p>	<p>Oportunizar o conhecimento da atitude consciente predominante</p>	<p>Dinâmica: Tipos Psicológicos O professor e sua individualidade</p>

	através do estudo do da Teoria dos Tipos Psicológicos.	
Encontro 9	Proporcionar a reflexão sobre si, sobre a história de vida como aluno, favorecendo o autoconhecimento, como condição substancial para a prática afetiva.	O que me afeta e como sou afetado. Respostas em uma folha de papel e apresentação ao grupo, expondo como os afetos positivos e negativos se manifestam na relação professor-aluno.
Encontro 10	Proporcionar a reflexão sobre si, sobre a história de vida como aluno, favorecendo o autoconhecimento, como condição substancial para a prática afetiva	Reflexão: Afetividade X Opressão, passado ou presente? Respeito à individualidade, humanidade, amorosidade.
Encontro 11	Promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade, na relação professor-aluno através dos teóricos que referenciam os estudos e pesquisas humanistas na área da educação.	O mito do herói e as narrativas míticas à luz da psicologia analítica
Encontro 12	Promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade, na relação professor-aluno através dos teóricos que refeciam os estudos e pesquisas humanistas na área da educação.	Vivencia: Os teóricos, suas falas e seu acesso. Uso de frases dos autores trabalhados para debate em dupla e discussão no grupo
Encontro 13	Fechamento	Pedagogia solitária X Pedagogia afetiva

Fonte: elaborado pela Autora.

RESULTADOS ESPERADOS

Mediante a realização dos Encontros Formativos espera-se que os professores tenham a oportunidade de refletir sobre sua atuação, entrarem em contato com o referencial teórico apresentado favorecendo a formação numa perspectiva humanista, afetuosa, consciente e democrática refletindo na construção saudável das relações no espaço escolar. Além disso, almeja-se, ao final de cada processo de Formação, a produção de material científico para publicação dos resultados alcançados.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá durante todo processo de formação. Sugere-se:

- avaliação diagnóstica no primeiro encontro no momento da apresentação dos Encontros Formativos, convidando os professores a refletirem sobre os conhecimentos pré concebidos acerca da temática da afetividade;
- reflexão após cada encontro com o objetivo de identificar a percepção dos participantes sobre os conteúdos trabalhados e a relevância para sua experiência profissional e pessoal;
- autoavaliação docente acompanhando com indicadores que favoreçam a conscientização das mudanças na prática pedagógica;
- entrevista com os professores participantes para acessar as possíveis modificações nas práticas pedagógicas;
- produção de relatório contendo as ações e resultados obtidos.



REFERÊNCIAS

“A teoria também se converte em graça material uma vez que se apossa dos homens”. **Karl Marx**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de Filosofia**, trad. esp. de AN Galletti, FCE, México, 1974. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46763496/DICIONARIO_DE_FILOSOFIA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493943329&Signature=LHhBoTg270856ClJeq%2FbdtBgZzo%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DNICOLA_ABBAGNANO_DICIONARIO_DE_FIOSOFIA.pdf. Acesso em: 13 abril 2019.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de et al . A produção de teses e dissertações do PED: PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 31, p. 105-138, ago. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752010000200010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 07 fev. 2019.

AMADO, João et al. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 75-86, 2009.

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

ANDREOLA, Balduino Antônio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

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

BATISTA, Ana Priscila; WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj. Interação Professor-Aluno No Ensino Fundamental: Um Panorama De Estudos Nacionais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 9, n. 23, 2017. Disponível em: <http://seer.utp.br/index.php/a/article/view/533>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=852-parecer-ceb-04-98-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abril 2017.

BRASIL, **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

CABRAL, Álvaro. **Dicionário técnico de psicologia**. Editora Cultrix, 1996.

CATTA-PRETA, Marisa; SILVA, Any; DOS SANTOS, Alcielle. Diálogos entre Freire e Jung: O encontro da Psicologia Analítica e a Pedagogia do Oprimido na pratica educacional. In: TAVARES, Elisabeth dos Santos. **95 anos de Paulo Freire**. 1º ed – CEUBAN. Unimes Virtual, Santos, 2016.

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

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

REIS, Valéria Teixeira; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia argumento**, v. 30, n. 69, 2017.

DALLA VECHIA. **Educação e Afetividade em Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia 2005**. Disponível em: http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06_.art03php. Acesso em 26 mar. 2019.

ELLIOT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. **Revista Linguagem**, v. 18, 2012.

FERNANDÉZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, v. 26, n. 36, p. 21-38, 2010.

FRANZ, M. V. **A tipologia de Jung**. São Paulo: Cultrix, 1971.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 8, 2001.

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

FREIRE. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2001.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. **Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas**, 2003.

GARCIA, P. S. Edição Especial: Formação de professores, tecnologia e qualidade da educação. **Salto Para o Futuro-Boletim 6-Edição Especial**, p. 1-12, 2012.

GATTI, Bernadette; DE SÁ BARRETTO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.
- GUIMARÃES, Paula Pinheiro Varela. **Personagens ecoadas: construção e estudo de técnica terapêutica baseada em Role Playing Games, à luz da Teoria Junguiana**. 2016. 649 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, v. VI. 1991.
- JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- JUNG, C. G. **O problema dos tipos de atitude**. In: JUNG, C. G. **Psicologia do inconsciente**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JUNG, C. G. Chegando ao inconsciente. In: JUNG, C. G. (Org.). **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Editora Vozes, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001.
- LEITE, SA da S.; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, 2014.
- MEIRA, Marly; PILOTTO, Silvia. **Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Medição, 2010.
- MORALES, Pedro Vallejo. **A relação professor aluno o que é, como se faz**. São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2001.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em:<
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>
Acesso em: 10 mai. 2019.
- PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- RABELO, Katia Maria Martinho; DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O papel da afetividade na atuação do professor tutor. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 091-095, 2015.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estud. psicol.(Campinas)**, p. 403-412, 2010. Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>.>
Acesso em 20 mar. 2019.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. **Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos.** **Revista e-Curriculum**, v. 7, n. 3, 2011. Disponível:<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>.
Acesso em: 15 abr. 2019.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno.** Escrituras Editora, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia** Campinas: Autores Associados, 2008.

SEGUNDO, Thatiana et al. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem.** 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In: Teoria e educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional.** Campinas: ANPED, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, SA da S. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. **Reunião Anual da ANPED**, v. 33, 2010.

TAVARES, Elisabeth dos Santos. **O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade: um estudo crítico.** 2009.131f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TAVARES, Elisabeth dos Santos; GODOY, Malvina Suemi Ono. Pedagogia da Práxis: O olhar sobre as relações oprimido e opressor. In: TAVARES, Elisabeth dos Santos. **Paulo Freire presente.** 1º ed- LiberArs. São Paulo, 2019

WALLON, Henri. A expressão das emoções e seus fins sociais. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade,** 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Veja : 1979.

ZACHARIAS, JJ de M. QUATI. **Questionário de Avaliação Tipológica** (Versão II-rev. e ampl.). São Paulo: Vetor Editora, 2003

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____

_____ ,
estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “A importância da afetividade na relação professor aluno no nono do ensino fundamental II ” cujos objetivos e justificativas são: promover a contribuição, por meio da formação de professores, do estudo da afetividade na relação professor e aluno e identificar a concepção dos professores a respeito da afetividade na relação professor aluno.

Sendo a escola um dos principais contexto sociais e afetivos em que os jovens estão inseridos, é significativo o estudo sobre as relação estabelecidas entre professor e aluno. FREIRE (1996), afirma “Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la”.

Sabe-se que atividade docente é composta por aspectos objetivos e subjetivos, teóricos, científicos e pessoais, e que estão presentes na atuação dos professores dimensões que envolvem a afetividade. Dessa forma, a finalidade deste estudo é elaborar práticas aplicáveis para a formação docente na dimensão afetiva, visto que somente a visão cognitiva pode apresentar-se insuficiente.

A minha participação no referido estudo será no sentido de avaliar por meio de um questionário como desenvolve-se a afetividade na relação professor-aluno no ambiente escolar.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos ,que são: responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

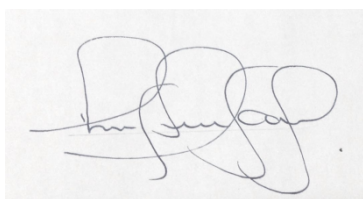
Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Any Carolina Ribeiro Silva e Thiago Simão Gomes (orientador do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 991686084.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para cpq@unimes.br)

Santos, de de 2018.

Psicóloga: Any Carolina Ribeiro Silva

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Thiago Simão Gomes', written on a light-colored background.

Prof. Dr. Thiago Simão Gomes

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Idade:

1-Na sua formação a afetividade foi contemplada?

SIM ()

NÃO ()

2-Você considera importante a afetividade ser contemplada na formação de professores?

SIM ()

NÃO ()

3-Na sua trajetória como educador, em algum momento buscou a formação sobre a temática da afetividade?

SIM ()

NÃO ()

4-Valorizar a afetividade afeta o clima da sala de aula?

SIM ()

NÃO ()

5-Quando a sua atitude é afetiva, auxilia no processo de ensino e de aprendizagem?

SIM ()

NÃO ()

6-A afetividade e a cognição são igualmente valorizadas na formação docente?

SIM ()

NÃO ()

7-A valorização da afetividade na formação docente pode oferecer direções produtivas para o seu trabalho?

SIM ()

NÃO ()

8-É relevante o estudo e a compreensão da afetividade na sua atuação docente?

SIM ()

NÃO ()

9-Como você constrói a afetividade na sala de aula?

10-Na sua percepção, qual a concepção da afetividade na relação professor aluno?

11-Em qual momento a afetividade transparece na sua prática pedagógica?
