



TAMIRES FATIMA NOGUEIRA DOS ANJOS

**Afetividade, recurso para a prática docente e sua defluência
sob o processo de aprendizagem:**

Investigando e confrontando concepções de professores em exercício.

LAVRAS-MG

2021

TAMIRES FATIMA NOGUEIRA DOS ANJOS

Afetividade, recurso para a prática docente e sua defluência sob o processo de aprendizagem:

Investigando e confrontando concepções de professores em exercício.

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Química (Licenciatura Plena), para a obtenção do título de Licenciada.

Profa. Dra. Josefina Aparecida de Souza

Orientadora

Prof. Dr. Paulo Ricardo da Silva

Co-orientador

**LAVRAS-MG
2021**

“Este trabalho de pesquisa é inteiramente dedicado aos meus pais e minha irmã, os três maiores incentivadores das realizações dos meus sonhos e os responsáveis por todo meu amor. Agradeço do fundo do meu coração”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, primeiramente, por ter me abençoado e me fortalecido para percorrer todo caminho trilhado, além de ter me dado confiança para acreditar no meu sonho e lutar para alcançar esta etapa tão importante da minha vida.

Em especial aos meus pais, Sergimara e Aloísio e a minha irmã Tamara, por todo incentivo, amor e por sempre acreditarem e não medirem esforços para a realização dos meus sonhos.

Ao meu amor, Matheus, por ter compartilhado do meu sonho e por estar presente em todos os momentos. Sempre vou guardar na memória cada palavra de apoio e amor que você me proporcionou todos estes anos.

A minha orientadora Josi, ao meu coorientador Paulo e a minha psicanalista, amiga e contribuinte Débora, por toda consideração, pelo incentivo e pela dedicação ao meu projeto de pesquisa.

À minha instituição de ensino UFLA, essencial no meu processo de formação profissional. Aos professores, pelas correções, dedicação e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação ao longo do curso.

Por fim, agradeço a todos as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para esta conquista, minha família, meus amigos em especial Flávia, Lara, Natânia e Bianca por todos os momentos vividos e por todo amor a mim depositado.

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes questionamentos: “Os professores em exercício compreendem e fazem uso dos aspectos afetivos? Com base nisso, como esta compreensão pode afetar positiva e negativamente o processo de ensino e aprendizagem?”. Uma vez que, o intuito era compreender como aspectos encontrados sobre afetividade poderiam implicar no processo de ensino e aprendizagem, por meio de ações com professores em exercício. Para tal, a pesquisa fundamentou-se na perspectiva qualitativa. Inicialmente, foi aplicado um questionário afim de analisar qual seria a relação e o conhecimento de 17 professores em exercício da prática docente, com o tema afetividade, seguido de uma intervenção, na qual, foi realizada uma roda de conversa ministrada por uma psicanalista clínica, apresentando a temática: “Um olhar psicanalítico para a prática docente”. Os resultados indicaram a importância em se estabelecer e perceber as relações de afetividade num ambiente escolar, entretanto, percebeu-se pela representatividade dos dados que apenas 29,4% dos professores afirmaram ter estudado sobre estas questões ao longo da formação inicial, demonstrando falta de oportunidade de reflexões durante a graduação, sendo este contato promovido principalmente a partir da experiência docente. Avalia-se que por meio do estudo teórico, pode-se ampliar o conhecimento sobre o tema, contribuindo assim para a formação profissional. Como possível consideração, destaca-se a importância em compreender o aspecto multidimensional que está envolvido no processo de ensino. Para minha formação acadêmica em particular, como contribuição a partir do desenvolvimento da pesquisa, cito que, corroborou para fortalecer a minha concepção quanto a minha postura como docente podendo ser esta permeada pelo afeto e que além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo também, ampara o crescimento e desenvolvimento pessoal. Espera-se que este trabalho de pesquisa possa ser válido para professores que acreditem ser importante a implementação da afetividade no processo de ensino e um incentivo para aqueles que desconheçam ou pouco refletiram sobre o assunto.

Palavras Chaves: Afetividade, Formação Docente, Processo de ensino e aprendizagem, Psicanálise e educação, Saberes Docentes.

ABSTRACT

This research was developed from the following questions: “Do teachers in practice understand and make use of affective aspects? Based on this, how can this understanding affect the teaching and learning process positively and negatively?”. Since, the aim was to understand how aspects found about affectivity could affect the teaching and learning process, through actions with in-service teachers. To this end, the research was based on a qualitative perspective. Initially, a questionnaire was applied in order to analyze what would be the relationship and knowledge of 17 teachers in teaching practice, with the theme of affectivity, followed by an intervention, in which a round of conversation was held by a clinical psychoanalyst, presenting theme: “A psychoanalytic look at the teaching practice”. The results indicated the importance of establishing and realizing the affective relationships in a school environment, however, it was noticed by the representativeness of the data that only 29.4% of the teachers claimed to have studied these issues during their initial training, demonstrating a lack of opportunity for reflection during graduation, this contact being promoted mainly from the teaching experience. For my academic training in particular, as a contribution from the development of research, I quote that it corroborated to strengthen my conception of my posture as a teacher, which may be permeated by affection and that, in addition to helping cognitive development, I also support growth and personal development. It is hoped that this research work can be valid for teachers who believe that the implementation of affectivity in the teaching process is important and an incentive for those who do not know or reflect on the subject.

Keywords: Affectivity, Teacher Education, Teaching and learning process, psychoanalysis and education, teacher knowledge.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	OBJETIVOS	12
2.1	Geral	12
2.2	Específicos	12
3	REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1	O Ensino da disciplina Química	13
3.2	Formação de Professores	15
3.3	Abordagens Pedagógicas Educacionais	19
3.4	Afetividade	21
3.5	Elementos Explicativos	24
3.5.1	Emoção e Sentimento	24
3.5.2	Consciente, Subconsciente e Inconsciente	27
3.5.3	Transferência e Contratransferência	28
3.5.4	O sujeito da educação e da psicanálise	29
3.6	Afetividade e Sua Influência no Processo de Ensino e Aprendizagem	30
3.7	Afetividade na Relação Professor/Aluno	34
4	METODOLOGIA	38
4.1	Abordagem Qualitativa	38
4.2	O ambiente e participantes	39
4.3	Questionário	40
4.4	Intervenção - Roda de conversa	42
4.6	Análise de Conteúdo	43
5	RESULTADOS e DISCUSSÃO	45
5.1	Questionário	45
5.2	Roda de Conversa	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	89

APÊNDICE	96
-----------------------	-----------

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todo indivíduo, na qual, refere-se ao desenvolvimento humano realizado por meio do processo de ensino e aprendizagem. Pode ser considerada, portanto, como uma etapa primordial na formação de indivíduos críticos. Assumindo dentre outras funções a de construção do conhecimento, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e em fundamental a formação de cidadãos capazes de se posicionar perante a sociedade e suas adversidades. (BRASIL,1996)

A docência, pode ser compreendida como a ação de ensinar, ou seja, o trabalho que se espera do professor. Essa é compreendida por Tardif e Lessard (2009, p.08) como: "[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana".

Apesar de ser extremamente importante e possuir papel estratégico em nossa sociedade, essa profissão, ao longo dos anos, vem sendo cercada pelas mais diversas dificuldades, como por exemplo, desvalorização social e salarial, as condições de trabalho, a carga mental devido ao envolvimento pessoal, além daquelas diretamente ligadas à prática pedagógica, a saber: a relação professor-aluno, a indisciplina, a implementação de novas práticas pedagógicas, a atualização de metodologias, o conhecimento e a utilização de tecnologias como ferramentas auxiliares na aprendizagem, dentre outros. Apesar de enfrentar inúmeras situações e problemas, o professor está sempre impulsionado a melhorar o processo de ensino e tentando fazer com que seja disposto de forma igual para todos os alunos e que estes se envolvam com a educação de forma a querer aprender. De acordo com Piaget (1983, p. 225) “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.”

É de conhecimento que o ensino de química, igualmente ao que acontece em outras Ciências Exatas (Matemática e Física), ainda tem gerado entre os estudantes uma sensação de desconforto em função das dificuldades existentes no processo de aprendizagem. Este argumento é corroborado com dados de avaliações institucionais realizadas por programas de avaliações mantidos pelo Ministério da Educação (MEC) com alunos das escolas brasileiras, como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de Programme for International Student Assessment.

Comumente, tal ensino segue ainda de maneira tradicional baseando-se em aulas expositivas, de forma descontextualizada e não interdisciplinar, gerando nos alunos um grande desinteresse pela matéria, bem como dificuldades de aprender e de relacionar o conteúdo estudado ao cotidiano, mesmo a química estando presente na realidade. Assim como, tem-se dado maior ênfase à transmissão de conteúdos e à memorização de fatos, símbolos, nomes, fórmulas, deixando de lado a construção do conhecimento científico dos alunos. Verifica-se uma quantidade enorme de conteúdos a serem desenvolvidos, de modo que os professores se veem obrigados a correr com a matéria, amontoando um item após outro na cabeça do aluno, sem o exercício da reflexão e sem estimular o autoconhecimento e questionamentos que os conceitos necessitam. Segundo Misukami (1986, p.76)

O ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problema por parte dos alunos, e não em aprendizagem de definições e memorizações, pois ela só se realiza realmente quando o educando elabora o seu conhecimento, ou seja, a aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência.

Diversos pesquisadores do campo da Educação, mais especificamente da formação de professores, apontam que o exercício da docência demanda uma série de conhecimentos e saberes inerentes, como: conhecer o conteúdo da disciplina em que atuará, conhecer estratégias de ensino e saber preparar atividades, saber avaliar, conhecer as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, entender os objetivos dos currículos, entre outros (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; TARDIF, 2002). Entretanto, ainda são incipientes as discussões sobre a importância dos sentimentos manifestados pelos alunos a forma como eles veem a disciplina, como o vínculo construído entre conteúdo/aluno e professor/aluno influencia na aprendizagem.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Os cursos de formação de professores vêm se estruturando em uma lógica que busca contemplar o desenvolvimento dos diversos saberes apontados anteriormente. Percebe-se a abordagem de metodologias e estratégias de ensino para complementar a formação profissional. Tais estratégias podem ser compreendidas como ferramentas que utilizam diferentes meios e condições para favorecer a aprendizagem, podendo destacar, as aulas dialogadas, o uso de novas tecnologias, júri simulado, resolução de problemas, entre outros. Porém, pouco se trabalha sobre o aspecto afetivo, sua importância para o processo de aprendizagem e como este pode facilitar o ensino e a compreensão por parte dos alunos, como pode ser notado ao analisar os

pontos que são abordados na formação de professores apontados nos “Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura” apresentado pelo Ministério da Educação (BRASIL,2010).

Trabalhos como o de Dias (2013) e de Emiliano e Tomás (2015), indicam a necessidade de o professor ter uma formação que contemple as questões afetivas, na qual, esta pode ser compreendida como, conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos. Além do mais, o processo de aprendizagem se realiza através do relacionamento interpessoal e intersubjetivo entre o aluno, o professor e o objeto de conhecimento, numa relação dialética em que as dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, pedagógicas, neurológicas, sociais, históricas e culturais estão presentes. Para que isto ocorra, faz-se necessário o estabelecimento de uma relação de diálogo e confiança mútuas, como corrobora Fernández (1991), que afirma: Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. O autor também argumenta que não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.

Refletindo sobre as questões que circundam a educação, destacamos: “Como agir para que o ensino melhore?”, “Quais são os saberes necessários para se ensinar?”, “Qual o papel do professor?”, “Qual seria a função do aspecto afetivo/emocional, no processo de ensino e aprendizagem?”, “A dificuldade encontrada pelos alunos nas áreas de ciências, pode estar relacionada a uma questão histórica, ou mesmo pelo fato de como são trabalhados estes conceitos?”. Ou seja, o sistema de ensino atual do país vem sofrendo questionamentos que vão desde o processo de ensino e aprendizagem até a formação de professores.

Com isto o objetivo desta pesquisa é responder as seguintes questões, “Os professores em exercício compreendem e fazem uso dos aspectos afetivos? Com base nisso, como esta compreensão pode afetar positiva e negativamente o processo de ensino e aprendizagem?”.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se os professores em exercício compreendem e fazem uso dos aspectos afetivos e a partir disto, como está compreensão pode afetar de forma positiva e negativa o processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Específicos:

- Compreender como os professores relacionam a sua prática docente com os aspectos afetivos.
- Identificar se os aspectos afetivos podem interferir na aprendizagem, a partir da visão de professores em exercício.
- Entender se os professores participantes apresentam conhecimento sobre os aspectos afetivos e sobre suas influências no processo de ensino e aprendizagem, e analisar se estes aspectos foram inseridos no processo de formação inicial destes professores.
- Observar possíveis contribuições (reflexões, incômodos) causadas sobre os professores em relação ao aspecto afetivo, por meio da intervenção, sendo esta uma roda de conversa ministrada por uma psicanalista clínica, com o objetivo de apresentar conceitos psicanalíticos imersos na prática docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa é fundamentada nos seguintes questionamentos: “Os professores em exercício compreendem e fazem uso dos aspectos afetivos? Com base nisso, como esta compreensão pode afetar positiva e negativamente o processo de ensino e aprendizagem?”. Para que seja possível a investigação das indagações em questão, é necessário iniciar com estudos sobre como se desenvolve o ensino de química nos dias atuais e possíveis dificuldades associadas à aprendizagem deste conteúdo.

Em seguida, como realiza-se a formação de professores, quais são as abordagens pedagógicas educacionais e qual destas mais se aproximam do ponto em questão. Posteriormente, compreender o significado de afetividade, assim como, a conceptualização de emoções, sentimentos, transferência, contratransferência, consciente e inconsciente e como estes podem estar associados ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda de que forma como a afetividade pode ser relacionada ao processo de ensino, por fim, a relação professor-aluno na visão psicanalítica.

3.1 O Ensino da disciplina Química

A educação básica é o primeiro nível de ensino escolar no Brasil e esta divide-se em três fases, sendo elas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A primeira fase é a educação infantil e esta é ofertada a crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo dividida em creches e pré-escolas. Como segunda fase tem o ensino fundamental, no qual, compreende-se um período de 9 anos e são ofertados a estudantes de 6 a 14 anos. Por fim, tem-se o ensino médio que corresponde a terceira fase da educação básica, e esta se concretiza em 3 anos, é a partir desta etapa de ensino que são apresentadas e desenvolvidas disciplinas tais quais química, física e biologia.

A química é a disciplina que estuda a matéria, suas propriedades e transformações e é uma das disciplinas que compõe a denominada ciências da natureza, juntamente com física e biologia. Esta é uma ciência que está presente diariamente em nosso cotidiano, desde “o ar que respiramos à água que bebemos, passando pelo combustível que usamos nos veículos que nos locomovem e pelo tratamento do lixo que produzimos em nossas casas, tudo envolve a química”. (EDUCAÇÃO, 2016)

Conceitos tais como, funções orgânicas, eletroquímica, equilíbrio químico, cinética, entre outros, são abordados na disciplina de química durante o ensino médio. Almeja-se que os conteúdos sejam ministrados de forma com que os alunos saibam compreender os processos

químicos e relacioná-los com aplicações tecnológicas, ambientais e sociais do seu dia a dia com criticidade e de maneira responsável para agregar o próprio convívio e de sua sociedade.

[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas (BRASIL, 2006, p. 31)

Como importância a se destacar para o estudo do ensino de química, encontra-se a resolução de problemas atuais e relevantes para sociedade, por meio do conhecimento adquirido em aula, além de fazer análise crítica de mundo e compreender fenômenos que acontecem no dia a dia.

“Trata-se de formar o cidadão-aluno para sobreviver e atuar de forma responsável e comprometida nesta sociedade científico-tecnológica, na qual a Química aparece como relevante instrumento para investigação, produção de bens e desenvolvimento socioeconômico e interfere diretamente no cotidiano das pessoas.” (MARTINS et al., 2003, p. 18)

Lima (2012) em seu artigo “Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química” corrobora que uma perspectiva amplamente debatida em pesquisas realizadas na área de ensino e educação é a grande dificuldade que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem dos conceitos da disciplina de química, ocasionado principalmente devido à sua complexidade e a necessidade da implementação de outras disciplinas como por exemplo, matemática.

Como dificuldades em relação ao processo de aprendizagem de química está o fato de a metodologia utilizada, em geral, ainda está bastante focada numa tendência de aula exclusivamente expositiva, predominando à memorização de informações e fórmulas, a abstração de conceitos e um processo de acumulação de conhecimentos.

Outras dificuldades a serem destacadas no processo de aprendizagem são, conteúdos trabalhados de forma descontextualizadas o que os tornam distantes da realidade e de difícil compreensão, não despertando o interesse e a motivação dos alunos. A dificuldade em relacionar os conteúdos científicos com eventos da vida cotidiana, priorizando a reprodução do conhecimento, a cópia e a memorização, esquecendo, muitas vezes, de associar a teoria com a prática, como cita o autor Pontes et al. (2008, p.1) do artigo “O Ensino de Química no Nível Médio: Um Olhar a Respeito da Motivação”.

Além de fazer uso de práticas tradicionais, as quais, se baseiam em aulas expositivas sem o exercício da reflexão e sem estimular o autoconhecimento e questionamentos que os conceitos que compõem a disciplina química necessitam, não auxiliando para a formação de um cidadão crítico capaz de analisar, compreender e utilizar o conhecimento em seu cotidiano,

não tendo condições de perceber e interferir em situações que colaborem para a melhora de sua qualidade de vida.

O processo de ensino e aprendizagem é um caminho a ser percorrido diariamente com isso é necessário um olhar diferenciado, ou seja, a prática pedagógica exige planejamento diário, somado com o planejar a partir da realidade dos alunos, visto que as práticas educativas podem transformar o ensinar e o aprender em algo significativo tanto para quem ensina quanto para quem aprende, assim como, compreender que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos no processo do conhecimento, pois como afirma Freire (1996. p. 25) “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

3.2 Formação de Professores

A formação de professores para atuação na educação básica é garantida pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde destaca que esta deverá ser feita em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Além de que os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de formação continuada para os professores dos diversos níveis.

Caracterizada por Imbernón (2011) como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual, se inicia na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Sob as concepções de Garcia (1999, p. 26), a formação docente tem como objetivo a formação inicial e continuada, as quais “possibilitam os professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

A formação de professores tem se caracterizado como centro de muitas pesquisas na área da educação. Como descreve André (2010, p.176) em seu artigo “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos” além de um aumento nas pesquisas sobre formação docente, houve também uma mudança nos objetos de estudo, por exemplo, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial, nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente, destacando o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente. Ou seja, como infere Pedroza (2010) as pesquisas baseiam-se

na função da tão desejada e necessária obtenção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, buscando solucionar os problemas que permeiam o processo de ensino.

Pesquisar acerca da formação de professores implica refletir sobre aspectos que estão contidos no âmago da profissão, passando pelos desafios, pelas competências que se espera atingir, assim como, os novos aspectos que se deseja contemplar. Dentre os vários desafios da formação docente, destaca-se o de formar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, no qual visa-se desenvolver habilidades e competências que contribuam para o desenvolvimento da prática docente, o que corrobora com o pensamento de Pedroza (2003), em que diz que a dimensão técnica da ação pedagógica reduz a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades.

Os cursos de formação de professores vêm se estruturando em uma lógica que busca contemplar o estudo teórico-metodológico e o desenvolvimento dos diversos saberes apontados serem necessários por Tardif (2002). Recorre a metodologias investigativas e estratégias para complementar a formação profissional. As estratégias podem ser compreendidas como ferramentas que utilizam diferentes meios e condições para favorecer a aprendizagem, podendo destacar, as aulas dialogadas, o uso de novas tecnologias, júri simulado, o uso de experimentação investigativa, resolução de problemas, entre outros.

Tardif (2002) ainda contempla que muitas das concepções teóricas abordadas na formação docente podem ter sido desenvolvidas distante da ação docente, fazendo com que estes conhecimentos não sejam úteis no momento da atuação efetiva na sala de aula. Com isso é apontado que nos cursos de formação de professores, os alunos sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que não sejam limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, que se realize um trabalho no qual se abracem as expectativas cognitivas, sociais e afetivas, para isso o autor corrobora que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2002).

Gatti (2013) em seu artigo “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses”, faz uma análise quanto ao cenário da formação de professores no Brasil, dentre as observações feitas destaca-se que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas, fica entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades, o que desperta um maior conhecimento conteudista, se distanciando da prática educativa. Em uma tentativa de amenizar as deficiências quanto a formação dos professores que priorizam a parte conteudista e se

distanciam da prática educativa os cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Lavras (UFLA), se adequou a resolução CNE/CES 2/2015, no qual, se estabelecem a carga horária mínima para a conclusão dessa modalidade, de 3200 horas, sendo 400 horas de Prática como Componente Curricular, 400 horas de Estágio Supervisionado, pelo menos 2200 horas para os conteúdos curriculares de natureza científica, pedagógica e cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, buscando uma perspectiva de formar professores mais críticos e reflexivos com uma formação cidadã e próxima a prática educativa, diferenciando de matrizes anteriores.

Nóvoa (1995, p.25) em seu livro “Os professores e a sua formação”, aponta que a “formação de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo “formação” e “formar-se” não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.” O professor tem se especializado em sua parte cognitiva, ou seja, tem reunido um conjunto de competências e de capacidades, entretanto não se tem trabalhado o sujeito em si, suas vivências, seu modo de pensar e de que forma afeta suas práticas educativas, ou seja, considerando sua formação pessoal.

Pensar a formação do professor é também pensar a formação da pessoa do professor. Significa compreender os processos a partir dos quais esses profissionais passam a se constituir como sujeitos sociais da construção de uma proposta de educação. (PEDROZA, 2010, p.84). O professor é um agente no processo de construção do conhecimento, no qual, envolve-se sua personalidade e dos alunos envolvidos neste processo, sendo assim, um fato importante para o processo formativo do professor, é pensar práticas que sejam relevantes para este fim. Deste modo, para a formação de professores, é preciso “entendê-lo para poder prepará-lo para assumir sua condição de sujeito de saber que deve atuar em sala de aula”. (PEDROZA, 2010, p.84).

Um ponto a se destacar no processo de formação de professores é o interesse em se formar profissionais comprometidos e responsáveis perante a sua atuação na docência, além de ser “um profissional capaz de dar conta de sua realidade com a finalidade de transformá-la a partir de processos avaliativos de sua ação.” (PEDROZA, 2010, p.86). Esta formação sugere uma atuação diferente perante a realidade, além de, fazer com que o professor perceba que suas práticas educativas podem ter impactos tanto positivos quanto negativos nos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e na sociedade em que ele está inserido. É preciso levar em consideração as relações sociais que pressionam e perpassam o cotidiano escolar e se concretizam na prática pedagógica, influenciando na forma como os professores atuam na escola. (PEDROZA, 2010, p.87)

Bartolomeis (1986) destaca cinco competências básicas cujo o professor deveria possuir, estas são evidenciadas por Fernandez e Novais (2017, p. 82), a primeira delas, seria a disciplinar, constituída por conhecimentos do conteúdo específico, seguida pela didática, referente às metodologias de ensino; tendo como terceira competência a psicopedagógica, que inclui conhecimentos sobre os mecanismos envolvidos na aprendizagem, a quarta sendo organizativa e de gestão da sala de aula e uma quinta competência, tratada por ele como “[...] um sexto sentido”. Em relação a essa última, o autor afirma:

Se trata pues, de una competencia extraprofesional múltipla y diversa, constituida por un número indefinido de experiencias, desde las ordinárias hasta las que se dan en campos concretos, con un carácter marcadamente social y cultural. [...] Son experiencias que varían de uno a outro individuo, y que redundan en conocimientos y habilidades o particularidades del carácter, dotes de simpatía, sensibilidad, comunicabilidad, diligencia, humor en su justo punto y buen gusto. Se trata incluso del tono de voz, de los gestos, de la forma de mirar, de sonreír, de moverse y de estar callado (BARTOLOMEIS, 1986, p. 64).

Embora não a tivesse nomeado, o autor já tratava, em 1986, de aspectos da dimensão afetiva da docência, destacando que a postura assumida pelo professor na sala de aula influencia suas ações educativas e contribui ou não para criar uma atmosfera favorável à aprendizagem dos alunos e à convivência na sala de aula (FERNANDEZ; NOVAIS, 2017, p. 83). Sendo assim um ponto a destacar é a necessidade de disciplinas que desenvolva nos futuros docentes a sensibilidade, o entendimento sobre si mesmo e o uso do aspecto afetivo a favor do ensino em suas práticas pedagógicas para que estas não sejam utilizadas de forma a promover no ambiente escolar um espaço de cumprimento de ordens, de disciplina e deixa de se tornar um espaço para formação de sujeitos e produção de conhecimentos.

Comenta-se, com frequência, a respeito de quais seriam os saberes necessários para se ensinar, para aprender novos conceitos, para construir novas práticas e qual seria o propósito de um professor, se eles são somente “transmissores” de algum saber. Como afirma Rodrigo et al. (1993, p.270) “uma parte importante das decisões e ações dos professores depende de suas concepções, conhecimentos, crenças ou teorias sobre a educação.”

Segundo Tardif (2002), o saber docente se compõe na verdade de vários saberes, ou seja, é um saber diverso, constituído por diversos saberes, dentre eles, os disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os Saberes da Formação Profissional, também conhecido como saberes profissionais como diz Tardif (2002, p.36):

“O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as

ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos alguns dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática docente”.

Como descrito, este primeiro saber está relacionado ao que se é aprendido durante a licenciatura, de forma a relacionar o conteúdo a didática, de maneira a fazer com que os conhecimentos aprendidos pelos professores sejam incorporados à prática docente, sendo tecnologias de ensino.

O Saber Disciplinar é um segundo saber descrito por Tardif, no qual, está associado a formação continuada dos professores, ou seja, está vinculado à aprendizagem contínua do professor, não somente durante a sua formação, mas perpetuando durante sua trajetória profissional. Como pode ser observada durante esta fala de Tardif (2002, p. 38) “[...] estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade [...]”.

O Saber Curricular está relacionado aos programas escolares, o que significa que o professor precisa se inteirar sobre qual o objetivo da escola e sua metodologia, melhor dizendo é entender todo o histórico desta escola. Assim como diz Tardif (2002, p. 38) “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definido e selecionados [...]”.

Por fim, o último saber apresentado por Tardif (2002) é o da experiência, este é aquele em que o professor no exercício de suas funções e na prática de suas atividades com o passar dos anos se sentem mais confortáveis e conhecedores daquele ambiente.

Dentre os saberes descritos por Tardif não se encontrou algum saber que se correlacionasse com o aspecto afetivo/emocional, trazendo uma perspectiva de que não seja necessária essa vertente para se assumir a função de professor. Todavia, segundo as concepções de Cifali (2007) citado por Pedroza (2010, p. 85) o ato de ensinar não é apenas um simples gesto técnico com qual o professor poderia ter um controle perfeito de tudo que acontece em sala de aula. Ou seja, além dos saberes descritos por Tardif, para formação faz-se necessário propiciar-lhe as condições para que ele desenvolva uma sensibilidade que lhe permita assumir, diante das situações educativas, todas as suas contradições, suas concepções de sujeito, com a compreensão de que isto irá afetar suas práticas educativas e buscando a construção do novo.

3.3 Abordagens Pedagógicas Educacionais

Ao longo da história da educação, inúmeras abordagens foram conhecidas, no qual cada uma influenciada por determinado teórico, e apresentando distintos posicionamentos didáticos, sobre o processo de ensino e aprendizagem, a relação professor-aluno, os métodos de avaliação

etc. Dentre as abordagens são elas tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Segundo Misukami (1986), a abordagem tradicional é voltada para o que é externo ao aluno como por exemplo o programa, as disciplinas, o professor. Na abordagem comportamentalista acredita-se que o conhecimento é o resultado direto da experiência e que o comportamento humano pode ser modelado e reforçado, através de recompensas e controle. Para a abordagem humanista o enfoque encontra-se no sujeito é dado ênfase às relações interpessoais, aos conteúdos psíquicos e emocionais, a personalidade do indivíduo em seus processos de construção. A abordagem cognitivista é centrada no ponto em que o aluno é capaz de integrar informações e processá-las. Por fim a abordagem sociocultural enfatiza os aspectos sócio-político-culturais, preocupando-se com a cultura popular.

Cada abordagem tem sua maneira própria de desenvolver os métodos de avaliação, como por exemplo a tradicional faz uso de avaliações no qual, o objetivo é a reprodução do conteúdo apresentado em aula. Já a abordagem humanista faz uso da auto avaliação e acredita-se que os alunos aprendem o que se deseja aprender, enquanto na cognitivista as avaliações são trazidas de forma que os alunos façam reflexões, utilizem o que foi apreendido durante as aulas, visto que acreditam serem estes capazes de integrar informações e processá-las.

Misukami (1986) observa a relação professor-aluno de maneiras diferentes em cada abordagem por exemplo na tradicional é uma relação vertical, cujo, professor detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo e avaliação no qual o aluno se senti apenas um objeto do processo de ensino e aprendizagem, fazendo a relação professor/aluno ser um processo rígido onde, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas o ouvinte que está presente para acumular/armazenar informações. Na abordagem comportamentalista, o professor tem a responsabilidade de planejar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de forma a aumentar o desempenho do aluno, além de moldar um comportamento para estes. Enquanto na abordagem humanista o professor assume a função de um facilitador do conhecimento, o relacionamento entre professor e aluno é sempre pessoal e único. Deve haver uma compreensão empática e o apreço (aceitação e confiança). Para a cognitivista o professor assume um papel de orientador investigador, provocador de desafios, orientando o aluno para que tenha autocontrole e autonomia, além de ser promovidos situações que proporcionem estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação entre professor e aluno. Por fim, para a abordagem sociocultural, a relação professor-aluno é horizontal e não imposta, e para que o processo educacional seja real o educador se torna educando e o educado por sua vez, educador, ou seja, um ambiente no qual, ambos ensinam e aprendem.

Por meio dos pontos citados foi possível analisar que o ensino tradicional prioriza a disciplina intelectual, os programas são rígidos e coercitivos e possui uma concepção estática de conhecimento. Já a humanista enfatiza o sujeito, a autorrealização e a relação professor aluno é pautada na confiança. A abordagem cognitivista promove uma reestruturação no processo de ensino e acredita que o aluno seja capaz de processar as informações adquiridas e construir seu conhecimento.

Conforme Fernandez (1991) “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos, e que não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.”. De acordo com os pontos que foram apresentados consideramos que a abordagem que mais se enquadra perante o quesito de se permitir fazer uso do aspecto afetivo é a humanista, visto que, é dada ênfase as relações interpessoais, aos conteúdos psíquicos e emocionais, além de priorizar uma relação professor e aluno pautado no elo de afeto construído a partir da confiança e respeito entre ambos. Por fim, a partir de todo conteúdo discutido anteriormente permitiu que fosse feito um parâmetro entre as abordagens e a prática dos aspectos afetivos no desenvolver de suas ações, no qual, a um déficit quanto as abordagens tradicional e comportamentalista.

3.4 Afetividade

Muitos autores, dentre estes Fernandez (1991), Dantas (1992), Leite e Tassoni (2002), buscam descrever em seus referenciais que o afeto é parte importante e indispensável no processo de ensino e nas relações estabelecidas no contexto escolar, compreendendo que, as relações entre o processo de ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo, dessa forma, identificando condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Leite e Tassoni (2002) discorrem em seu trabalho que a afetividade é um tema que apresenta dificuldades, tanto no aspecto de conceituação como também em questões de análises e metodologia de pesquisa. Completando o seu raciocínio eles inferem que na literatura eventualmente encontra-se os termos emoções, afeto e sentimentos como sinônimos. Em contrapartida, na maioria das vezes o termo emoção vem associado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma reação de ordem física, enquanto a afetividade está vinculada as experiências vivenciadas pelos indivíduos apresentando formas de expressões mais complexas e essencialmente humanas.

A afetividade, ao contrário do que pensa o senso comum, não é simplesmente o mesmo que amor, carinho, dizer sempre SIM, ou seja, sentimento apenas positivo. De acordo com o dicionário Aurélio, a definição de afetividade:

“1 Qualidade ou caráter afetivo. 2 Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”. (AURÉLIO, 2004, p.61)

Pino (2000) acredita que os fenômenos afetivos se referem as experiências e a forma como cada sujeito “é afetado por estes acontecimentos da vida ou, melhor pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (p.128). Em outras palavras, a afetividade pode ser considerada como a capacidade que os indivíduos apresentam em serem afetados positiva ou negativamente, com mais ou menos intensidade, por uma determinada situação, ou seja, revela como cada sujeito reage no mais íntimo com cada acontecimento da vida, estabelecendo um tipo de relação afetiva e um sentido particular a dada situação. Além disso, os aspectos afetivos estão diretamente envolvidos nas relações humanas, projetadas nas reações e nas atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo, assim como destaca Pino:

"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, 2000, p. 130-131).

Como refere-se Leite e Tassoni (2002), Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade. Para Wallon (2008) a afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua juntamente com a cognição e o ato motor no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento e consiste na capacidade do ser humano de ser afetado positivamente ou negativamente tanto por sensações internas como externas, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos, de origem psicológica e as emoções de origem biológica.

Dando continuidade as percepções de Wallon (2007), este defende que, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, a afetividade apresenta papel fundamental. Esta atua desde os primeiros meses, com o papel de comunicação, a partir dos impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos entre a criança e o mundo. E é através da mesma que o indivíduo acessa o mundo simbólico originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço.

Dér (2004) citado por Leite (2012, p.360) diz que a afetividade é um conceito que “além de envolver um componente orgânico, corporal e motor, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos”. Em outras palavras, a afetividade é um conceito amplo que abrange diversos conceitos, além de estar envolvido no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas.

O dicionário psicanalítico, Laplanche (2001), conceitua afetividade, relacionando-a ao fato de que esta pode ser classificada como algo que exprime qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado, que se apresentam sob a forma de uma descarga maciça ou seja, como forma de energia.

Para a psicanálise o afeto é o elemento básico da afetividade, e este pode ser compreendido por Pessoa (2000) como o estado emocional ligado à realização de uma pulsão, a tendência permanente, em geral inconsciente, que dirige e incita toda a atividade do indivíduo. De acordo com Freud (1967, p. 214, apud HONDA, 2011, p. 407) o termo pulsão pode ser compreendido da seguinte forma:

A pulsão é um conceito-limite entre o anímico e o somático, como a representante psíquica dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a alma, como uma medida da exigência de trabalho imposto ao anímico em consequência de sua relação com o corporal.

Outra conceituação dada a afeto é inferida por Pereira et al. (2010, p. 194) no artigo “O Afeto que Freud nos Legou (e o que fizemos com ele?)”, correspondendo a “uma parte da energia instintiva, portanto de origem somática e seria percebida sob a forma de sentimentos, emoções ou basicamente ansiedade”. Sob as conceituações de Freud, afeto é tratado como a ressonância emocional de uma experiência forte, além de, o afeto ser a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações.

Por acreditar que somos constituídos não apenas pelo corpo e seus movimentos, pela inteligência e linguagem, mas também pelos afetos, emoções, relações e vínculos afetivos, por isso deve-se considerar a afetividade como parte considerável de nossas vidas, inclusive no processo escolar. Ambiente este repleto de situações que os permeiam como por exemplo a criação de vínculos diários, além de se encontrar em constante relação com o processo de transferência e contratransferência, sendo a primeira estabelecida do aluno para o professor e a segunda do professor para o aluno. A afetividade no ambiente escolar favorece o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor comprometido com a educação não apenas transmite conhecimento, mas também escuta seus educandos, promovendo, assim, uma relação de troca. Quando essa relação é fundamentada no afeto positivo, respeito, diálogo, limites e confiança, tornam-se fontes de crescimento e realização tanto para o aluno quanto para o professor.

Os professores promovem grande influência sob os alunos por estarem investidos da relação afetiva, que são primitivamente dirigidas ao pai, sendo assim os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos do pai para o professor, assim como a “ambivalência afetiva” que reside na antítese amor-ódio. Dessa maneira, podemos dizer que o professor é

objeto de transferência e está ligado a “protótipos”, principalmente à imagem do pai, mas que podem também estabelecer-se conforme a imagem da mãe, do irmão etc., ou seja, as pessoas estimadas ou respeitadas. (PEDROZA,2010, p.81).

Por fim, a partir das definições expostas no decorrer do texto, pode-se compreender que a afetividade é um estímulo do corpo, trazidas a partir de situações vivenciadas externas ou internamente, na qual, esta é expressa na forma de emoções, sendo estes prazerosos ou não.

3.5 Elementos Explicativos

Este tópico foi desenvolvido com o objetivo de apresentar conceitos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, em um viés psicanalítico.

Kupfer (2010) discorre sobre uma crescente demanda dos educadores pelo “saber da psicanálise”, no qual, o entendimento dos afetos envolvidos na prática docente mune o professor no seu cotidiano escolar e influi diretamente na aprendizagem dos alunos.

A partir disto, com o intuito de compreender como o afeto influencia no processo de ensino e aprendizagem fez-se necessário descrever conceitos tais como emoção, sentimento, consciente, inconsciente e transferência, suas complexidades e adversidades para que fosse possível uma melhor compreensão do decorrer do trabalho. Para isso, fez-se necessário entender estes conceitos numa visão psicanalítica, para então observar como o psíquico do sujeito (professor) pode afetar a construção do conhecimento do aluno, também como o sujeito (aluno) transmiti suas vivências para o processo de aprendizagem.

3.5.1 Emoção e Sentimento

De acordo com Leite e Tassoni (2002) o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, a uma reação de ordem física.

Para Wallon (2007) a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, assim como representam um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico.

Permanecendo com as percepções de Wallon, os sentimentos são de origem psicológica e apresentam certa durabilidade e moderação, enquanto as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos (contrações musculares, viscerais etc.). Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica, no qual toda alteração emocional provoca um tipo de alteração muscular.

Wallon "identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas,

geradoras de tónus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica" (DANTAS, 1992, p. 87)

Damáσιο (2000) em seu livro "O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si" apresenta suas concepções a respeito de que as emoções e sentimentos são sistemas complexos que permitem a ativação e julgamento constante, inconsciente e consciente, das ameaças ou das oportunidades com que a pessoa se confronta a cada momento. Permanecendo sob suas percepções conceitua emoção como "conjunto complexo de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida" (DÁMASIO, 2000, p. 74-75).

Quanto as emoções, Damásio (2000) infere que estas podem ser discutidas em três níveis, sendo estes: primário, secundário e de fundo. As emoções primárias também reconhecidas como emoções básicas, são elas: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão, aquelas tratadas por emoções secundárias ou sociais incluem embaraço, ciúme, culpa e orgulho. A diferença substancial entre as duas ocorrências emocionais é que as primárias são oriundas de um conjunto de elementos naturalmente estabelecidos, enquanto, as emoções secundárias, sem abandonar as primárias, derivam-se das representações dispositivas aprendidas, ou seja, influenciado pelo aspecto sociocultural refletindo a cultura e o desenvolvimento individual. Damásio (2012) corrobora que apesar de as relações entre o tipo de situação e emoção serem em grande medida semelhantes entre diferentes indivíduos, a experiência pessoal e única personaliza o processo para cada um. E, finalmente, há o que Damásio (2000, p.74) denomina "emoções de fundo como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. O rótulo de 'emoção' também foi aplicado a impulsos e motivações e a estados de dor e prazer".

Os estímulos que estão associados para causar a emoção, podem ser: objetos, situações e pensamentos. O cérebro faz emergir a emoção (componente neurofisiológica) ao detectar o estímulo. Uma emoção é então a resposta do nosso corpo ao que se passa à nossa volta, através de estímulos que ativam os nossos pensamentos. A resposta pode ser positiva ou negativa, ou seja, prazer ou desprazer.

Permanecendo sob as concepções de Damásio (2000), o termo "sentimento" é utilizado para a experiência mental de uma emoção, enquanto, o termo "emoção" é usado para o conjunto de reações aos estímulos externos, muitas delas publicamente observáveis, significando

literalmente “movimento para fora”. Um sentimento não é observável em outra pessoa, em contrapartida alguns aspectos das emoções que originam destes sentimentos são possíveis como refere-se Damásio (2012, p.155) “muitas das alterações do estado do corpo - na cor da pele, postura corporal e expressão facial, por exemplo - são efetivamente perceptíveis para um observador externo”, em nós mesmos podemos observar um sentimento, sentirmos nossas emoções e sabermos que a sentimos.

Para David Viscott (1982), o sentimento é a forma como nós percebemos, é a reação ao mundo que nos rodeia, no qual, estes resumem o que se experimenta e diz se é agradável ou doloroso. Para ele quando os sentimentos se encontram consolidados, é a forma de encontrar-se em maior grau de consciência. Ainda de acordo com o autor existem basicamente duas espécies gerais de sentimentos, os positivos e negativos.

“Os sentimentos positivos ampliam nosso senso de força e de bem-estar, produzindo prazer, uma sensação de inteireza, vida, plenitude e esperança. Os sentimentos negativos interferem no prazer, consomem energia e nos deixam exauridos, com uma sensação de truncamento, vazio e solidão. Os sentimentos positivos são alegres, ... como o sentimento de reencontrar um amigo ou de termos encontrado uma meta de há muito procurada. Os sentimentos negativos têm o impacto da perda, como a percepção de “pequenas mortes” - para onde quer que olhemos.” (VISCOTT, 1982)

Permanecendo com as ideias de Viscott (1982), os sentimentos são fatores que influenciam as reações frente aos acontecimentos presentes, passados e futuros, além de refletir nossa história, desenvolvimento, passado, presente e potencial futuro.

As emoções e os sentimentos se diferenciam em alguns pontos, sendo estes, o tempo e sua ação sobre o ser humano, como é possível identificar pela citação de Mahoney (2004), a seguir:

As emoções são identificadas pelo seu lado orgânico, empírico e de curta duração; os sentimentos, mais pelo componente representacional e de maior duração [...]. (p. 17-18)

De acordo com concepções de psicanalistas a emoção que deriva-se do termo *emovere*, ou seja, forma-se a partir de uma ação pulsional, um movimento da mente é descrita como, uma resposta corpórea a um estímulo externo, baseada nas nossas memórias, estando diretamente conectada à nossa personalidade, motivação e temperamento. São caracterizadas por algumas funções tais quais, social, adaptativa e motivacional, está é mais intensa e de curta duração. De acordo com o psicanalista Bion a emoção busca uma forma de expressão e uma representação simbólica para ser pensada. (ZIMERMAN, 2001)

Dando continuidade à visão de psicanalistas, Freud (1915, p. 204-205, apud LOFFREDO, 2012, p. 117) caracteriza sentimento como “processos de descarga, cujas

expressões finais são percebidas como sensações”, que se realiza de forma menos intensa, porém, durando por mais tempo, chegando a durar a vida toda.

Segundo Bergel (2017) ambivalência afetiva é um termo utilizado em psicanálise para designar a presença simultânea e conflitante em um mesmo sujeito de sentimentos e tendências opostas em relação a um objeto ou a uma pessoa, como por exemplo, quando um sujeito demonstra intenções afetivas opostas para com a mesma pessoa, ou seja, ama e odeia, em uma mesma intensidade, demonstrando que os sentimentos podem ser dados de forma positiva e negativa.

3.5.2 Consciente, Subconsciente e Inconsciente

Antigamente acreditava-se que a mente humana era composta apenas pelo consciente, no qual o ser humano era considerado um ser capaz de administrar de acordo com os seus desejos e com as regras do meio social suas emoções e convicções. Entretanto hoje sabe-se que a mente humana é governada por três processos o consciente, pré-consciente e o inconsciente. (LIMA, 2010)

O nível consciente pode ser compreendido como aquilo em que estamos conscientes no momento, incluindo lembranças e ações intencionais, ou seja, tudo o que podemos perceber e acessar. O consciente funciona de acordo com as regras do meio em que vive, respeitando o tempo e o espaço, resumindo é por meio dele que se permeia a relação com o mundo externo.

“Termo utilizado quer como adjetivo para qualificar um estado psíquico, quer como substantivo, para indicar a localização de certos processos constitutivos do funcionamento do aparelho psíquico. Nessa condição, o consciente é, junto com o pré-consciente e o inconsciente, uma das três instâncias da primeira tópica freudiana.” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 131)

Já o pré-consciente, e conhecido também como subconsciente, está associado aos fatos que podem chegar facilmente ao consciente, mas que lá não permanecem, estas podem ser situações ou informações que não pensamos constantemente, mas que se caracterizam necessárias para que o consciente realize as funções.

“Empregado como adjetivo, o termo qualifica os conteúdos dessa instância ou sistema que, apesar de não estarem presentes na consciência, continuam acessíveis a ela, diversamente dos conteúdos do sistema inconsciente. No contexto da segunda tópica freudiana, o pré-consciente, distinto do eu e sobretudo da parte inconsciente deste, inscreve-se, todavia, no domínio dessa instância. Informações tais quais endereço, comida preferida, telefones, acontecimentos recentes e assim por diante. O subconsciente pode ser reconhecido como um filtro de informações que passarão do inconsciente para o consciente.” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 596)

Como é trazido por Cordeiro (2014, p. 4) “O conceito de Inconsciente é ponto central da teoria psicanalítica, na qual, se concentra toda a descoberta freudiana. Freud o localiza não como um lugar anatômico, mas um lugar psíquico, com conteúdo, mecanismos e uma energia específica.” O inconsciente refere-se a todo conteúdo que não é de fácil acesso para o indivíduo em determinada situação, este representa a maior parte da nossa mente. As memórias acreditadas estarem perdidas, tais quais, sentimentos, medos, desde a mais tenra infância, os primeiros amigos, as primeiras compreensões: tudo está guardado. O inconsciente é atemporal e regido pelas suas próprias leis.

“Na linguagem corrente, o termo inconsciente é utilizado como adjetivo, para designar o conjunto dos processos mentais que não são conscientemente pensados. Em psicanálise, o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena”. Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema (Ics) constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente.” (PLON; ROUDINESCO, 1998, p. 374-375)

Somente pode-se ter acesso ao inconsciente através de sua manifestação na consciência, e assim como refere-se Freud (1996, apud CORDEIRO, 2014, p. 6) algumas dessas manifestações são os atos falhos, os sonhos, a compulsão a repetição, angústias inomináveis, esquecimento de alguma palavra ou se revive memórias fora do contexto, são situações comandados pelo inconsciente, comprovando-se que a mente não é composta apenas pelo consciente.

Por fim a premissa fundamental da psicanálise é a diferenciação do psíquico em consciente e inconsciente. E sua grande utilidade é, sem dúvida alguma, a tentativa de trazer o inconsciente até o consciente levando as repressões e preenchendo as lacunas. (PEDROZA, 2010, p.84).

3.5.3 Transferência e Contratransferência

Transferência segundo conceitos psicanalíticos, ocorre quando se projeta em pessoas do convívio presente, figuras importantes do passado. Esse processo acontece de maneira inconsciente e simbólica. Ela foi tratada pela primeira vez por Freud, na relação médico-paciente e conceituada por ele como a repetição de algo já vivido e escondido no inconsciente no qual, algo ou alguém com forte vínculo desencadeia e faz com que se reviva, como pode ser observado na citação de Freud (1996, p.111, apud BISSOLI, 2003, p. 1) a seguir:

São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é

revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico.

Ainda sob as concepções de Freud (1912) a transferência pode ser tanto positiva quanto negativa. Positiva quando é constituída de sentimentos amorosos (prazerosos/positivos) que são admissíveis à consciência, e negativa quando composta de sentimentos hostis e agressivos (desprazer/negativos). Para que ambas se estabeleçam é preciso estabelecer um vínculo afetivo, encontrando-se um ponto em comum.

A transferência, não ocorre somente em sessões psicanalíticas, como se dando também nas mais diversas relações estabelecidas pelo indivíduo na sua vida e envolvida em inúmeras situações no dia a dia, visto que, é um aspecto inerte na personalidade humana. Transcorre os mais diferentes nichos de relacionamento, no qual se projeta no outro expectativas que se esperam serem assumidas.

Como exemplo de transferência tem-se a relação professor-aluno, no qual pode haver associações tais quais maternagem ou paternagem, vinda do aluno para com o professor. Da mesma maneira pode ocorrer a contratransferência, que se baseia na situação oposta onde os professores fazem associações para com os alunos.

Os professores exercem grande influência sobre a criança por estarem investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai. Os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos do pai para o professor, assim como a “ambivalência afetiva” que reside na antítese amor-ódio. (PEDROZA, 2010, p.81)

Dessa maneira, pode-se dizer que o professor é objeto de transferência e está ligado a “protótipos”, principalmente à imagem do pai, mas que podem também estabelecer-se conforme a imagem da mãe, do irmão etc., ou seja, as pessoas estimadas ou respeitadas. (PEDROZA, 2010, p.81)

3.5.4 O sujeito da educação e da psicanálise

Segundo Kupfer (2010), desde que Freud começou os estudos sobre a psicanálise, educadores mostram o desejo em aplicá-la a educação, entretanto se passaram muitos anos e é existente muitas controvérsias. Uma das diferenças mais importantes entre os campos da psicanálise e da educação é a noção de sujeito, e é justamente sobre esta perspectiva de discrepância de conceituação que poderá ver um dos encontros entre os campos. E como refere-se kupfer (2010, p.266):

“A noção de sujeito do inconsciente, tão diferente das noções de sujeito na educação, pode ser instalada na base de algumas práticas, capazes de renovar as ações educativas que predominam hoje no campo da educação.”

Sujeito pode ser classificado segundo diversos vieses, entretanto na pesquisa em questão será definido no campo da educação e da psicanálise. Para a educação a aceção de sujeito vai ao encontro com o significado na cultura: “sinônimo de indivíduo, de singularidade e terá uma ressonância fundamental: a de liberdade”. Enquanto, que para a psicanálise o sujeito sofre uma determinação do outro. De acordo com Kupfer (2010, p. 270) o sujeito que vem da psicanálise é o que foi criado por Lacan denominado “Sujeito do Inconsciente”:

“Formulado por Lacan como um lugar, uma função, que, ao se revelar à revelia do Eu, denuncia um desejo desconhecido por esse Eu que suporta essa subjetividade. Não designa, portanto, nenhuma personalidade ou um ser. O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade”

Permanecendo sob as concepções de Kupfer (2010) para a Psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, no qual, esta não é um instrumento de comunicação, mas a formação do sujeito aparece de modo evanescente, nos interstícios das palavras. O sujeito da psicanálise pode ser colocado na base das práticas educativas, quando está associado a ideia de diferença e de singularidade, em oposição ao ideal do coletivo, do homogêneo, que domina o espírito de nosso tempo e domina nas escolas, em que pesem os esforços dos educadores preocupados com o sujeito livre.

O questionamento entre sujeitos como Kupfer (2010) argumenta apresenta aplicações na prática docente, por exemplo os alunos presentes no ambiente escolar apresentam diversas histórias, vivências e desenvolvem sua subjetividade a partir de discursos sociais e históricos ou seja, por meio da presença de outros como denominado na teoria de Lacan e portanto cada ação e fala dos professores irão atingir cada aluno de forma diferente, sendo assim, não podemos considerar o ambiente escolar um espaço coletivo e homogêneo. Dessa forma, o professor deve possuir um conhecimento de que seus alunos são seres que apresentam suas subjetividades e que este se forma a partir de concepções de “outros”, utilizando como uma argamassa e tijolos para a construção do seu sujeito.

3.6 Afetividade e Sua Influência no Processo de Ensino e Aprendizagem

Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc., não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações, ou seja, a aprendizagem pode provocar

vínculos afetivos, a partir de sentimentos negativos ou positivos, visto que, ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Como por exemplo, Fernandez (1991), diz que a aprendizagem é repleta de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, e nos diz ainda que, aprendizagem é uma mudança comportamental resultante da experiência, é uma forma de adaptação ao meio onde esse indivíduo está inserido.

Ensinar tem por objetivo auxiliar a construção do conhecimento e como menciona a psicanalista Cifali (2007) citado por Pedroza (2010, p.85) “O ato de ensinar não é apenas um simples gesto técnico com o qual o professor poderia ter um controle perfeito de tudo aquilo acontece em sala de aula”. Ensinar requer mais que uma lista de competências, é necessário compreender que a partir deste processo se formam sujeitos sociais além de ser relevante na construção da personalidade dos alunos por isso a importância de se entender que a prática docente está diretamente associada ao aspecto afetivo, ou seja é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

Quando se diz que o processo de ensino e aprendizagem é permeado pela afetividade não quer dizer “passar a mão na cabeça”, nem dar respostas prontas, de acordo com Leite e Tassoni (2002) adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. E a fim de que isso aconteça é preciso compreender que as condições de ensino, planejadas e desenvolvidas pelo professor apresentam implicações no comportamento do aluno, a partir das decisões por ele assumidas.

Ainda de acordo com os autores Leite e Tassoni (2002), levando-se em conta a diversidade de aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve se ter planejamento educacional, desde a condição de ensino, as relações professor/aluno visto que, não se deve restringir apenas à dimensão cognitiva, mas também ao aspecto afetivo. Entende-se que a aprendizagem é algo dinâmico, que ocorre a partir de ação do sujeito sobre o objeto, sobre o aspecto da mediação, sendo assim, está é uma condição fundamental para processo de construção do conhecimento pelo aluno além de que as experiências afetivas vivenciadas dentro de sala de aula referem-se às condições concretas de mediação planejadas e desenvolvidas pelo professor. Reconhece a presença de outros mediadores culturais tais quais livros, material didáticos e os próprios colegas, entretanto, o elo será o professor e vale ressaltar que qualidade da mediação está diretamente vinculada a relação professor/aluno.

O desafio encontrado hoje no processo de ensino e aprendizagem está vinculado a desconsideração do aspecto afetivo, no qual, encontra-se por objetivo o ensino tradicional onde

se deseja desenvolver o pensamento lógico, o acúmulo de fórmulas, sem despertar nos alunos o desejo em se aprender determinado conteúdo. Neste sentido, Leite e Tassoni (2002) apresentam condições de ensino que podem ser assumidas no planejamento e desenvolvimento do curso, as quais certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão.

A primeira decisão é a de “Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino.” A escolha de conteúdos que se aproximem da realidade do aluno faz com que este se sinta inserido no contexto escolar, despertando um interesse pelo conceito apresentado, visto que, pode ser associado com seu cotidiano. Assim como refere Leite e Tassoni (2002)

“[...] Das implicações marcadamente afetivas, relacionada à questão, refere-se à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população, principalmente nos casos em que o aluno é obrigado a envolver-se com temas que, aparentemente, não têm relação alguma com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que vive. Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. [...] Uma escola voltada para a vida implica em objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos.” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 127)

Como segunda decisão tem-se “De onde partir - o aluno como referência.” Para que seja possível iniciar um novo conteúdo é necessário que o professor investigue o quão a par o aluno está daquele ou de outros conceitos que sejam importantes para a aprendizagem, ou seja, qual a relação do aluno com aquele conteúdo. Com isso é de grande valia o professor promover uma forma de reconhecer os conhecimentos prévios daqueles alunos para então dar início ao conteúdo e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irrealistas. De acordo com Tassoni e Leite (2002):

“[...] Planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento. Tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas [...] iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances de o insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento.” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 128-129)

A terceira decisão é a de “Como caminhar – a organização dos conteúdos.” Para que o aluno não se sinta perdido e sem importância naquele ambiente escolar é necessário fazer um

planejamento do que será ensinado durante o ano deixando-o ciente e envolvido na disciplina. Como menciona Leite e Tassoni (2002):

“Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno. Em algumas situações, a falta de uma organização lógica pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como consequência deterioração das relações entre o aluno e o referido objeto em questão.” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 129)

“Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino.” é descrita como a quarta decisão. As atividades referentes ao conteúdo ministrado pelo professor é uma fonte de conhecimento de grande relevância, visto que, é neste momento que se observa o quão significativo foi a aprendizagem daquele aluno, mas, para que isso aconteça é necessário atividades coerentes e motivados assim como, disponibilidade e atenção por parte do professor para auxiliar aquele aluno. Assim como refere Leite e Tassoni (2002):

“A escolha das atividades de ensino é um aspecto bastante discutido pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem de mais visível [...] apresenta uma outra dimensão com implicações afetivas nem sempre prontamente identificáveis: trata-se da questão da adequação/inadequação da atividade escolhida, em função do objetivo que se tem. É até possível identificar situações de ensino que apresentam objetivos relevantes, porém com atividades inadequadas ou "desmotivadoras" para os alunos. Pode-se referir à atividade de ensino que não possibilita um bom desempenho do aluno, por algum problema no seu desenvolvimento: pode ocorrer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de feedback por parte do professor etc. Tais problemas, quando ocorrem com alta frequência, podem transformar a atividade escolar em um verdadeiro martírio para o aluno, produzindo frequentemente efeitos indesejáveis como a tentativa de se esquivar ou fugir da situação, enganar o professor etc.” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 129-130)

Por fim como última decisão tem-se “Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?”. Sem dúvida a forma de avaliar tem sido apontada como um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar, visto que, tem como principal objetivo padronizar o quanto o aluno sabe sobre determinado conteúdo, e não é pautado que existe situações que prejudiquem o aluno durante a realização desta, sejam elas, a pressão colocada sobre os alunos, o nervosismo, provas que não condizem com que foi lecionado pelo professor, ou até mesmo a falta de responsabilidade do aluno discriminando que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio. Dessa forma, são estudadas novas formas de avaliação, tais quais apresentações de trabalho, observar a participação dos alunos durante a aula, resenhas para que o aluno possa colocar sua opinião sobre o conteúdo, enfim avaliações que não sejam feitas para medir a aprendizagem, mas, rever possibilidades de outras formas de ensino e

aprendizagem além de promover a criticidade e desenvolver outras capacidades como a escrita por exemplo. Assim como descreve Leite e Tassoni (2002):

“Geralmente, a lógica do modelo tradicional de avaliação é: o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, é sinal que o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído. Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: o ensino é tarefa do professor; a aprendizagem é obrigação do aluno; e ambos se independem. São notáveis os efeitos aversivos da avaliação tradicional, dificultando sobremaneira o processo de vinculação entre o sujeito e os objetos de conhecimento. [...] Assim, a avaliação deve ser planejada e desenvolvida como um instrumento sempre a favor do aluno e do processo de apropriação do conhecimento” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 130-131)

Percebe-se que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares e como afirma Leite e Tassoni (2002) a perspectiva de aprendizagem tem sido considerada social e mediada com elementos culturais, promovendo um novo olhar para as práticas pedagógicas, fazendo com que a preocupação que se tinha com “o que ensinar”, começasse a ser dividido com o “como ensinar”.

Ainda de acordo com os mesmos autores outro aspecto apontado está envolvido ao fato de os alunos destacarem ponto que os ajudam a aprender melhor e de forma mais significativa, sendo estes a disponibilidade do professor em atender às necessidades dos alunos como por exemplo: dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar ideias, mostrar como faz, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras de se fazer etc. Este conjunto de ações promovem nos alunos sentimentos agradáveis que contribuam positivamente para o processo de aprendizagem. Demonstrou-se que a afetividade se manifesta e nutre-se, frequentemente no âmbito escolar e que o uso desta vinculada as ações dos professores promovem um melhor desempenho escolar.

Diante do que foi exposto, pode se notar que a afetividade vinculada ao planejamento e as ações do professor pode fazer com que a aprendizagem seja significativa e faz com que o aluno se sinta acolhido se sentindo confortável em aprender. Como refere-se Wallon apud Almeida (1999, p. 51) destaca que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados".

3.7 A Afetividade na Relação Professor-Aluno

Estudos tem direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano, apresentando abordagens que dão ênfase nas interações sociais e destacando a importância do

outro no desenvolvimento do indivíduo, assim como, destacam Leite e Tassoni (2002). A simbolização das relações afetivas se dá pela mediação das palavras, à qual, desde criança encontramos-nos submetidos, refere-se Armando (1974, apud PEDROZA, 2010, p. 82).

Uma importante contribuição da psicanálise para educação, trazida pela autora e psicanalista Mannoni (1973, apud PEDROZA, 2010, p.82) é de que na relação professor-aluno, é criada uma barreira entre o professor intitulado o “que sabe tudo” e o aluno “que não sabe nada”, o que garante e contém um conjunto de proteções e resistências. Além de que no processo de ensino e aprendizagem, o aluno se vê em uma relação de poder, sujeito de um desejo inconsciente do professor, no qual este espera do aluno um saber que lhe falta e o aluno se defende com medo de ser frustrado no produto de seu trabalho, podendo chegar a ser bloqueador. Dessa forma, Pedroza (2010), cita que as escolas não devem promover aos alunos a uma relação de submissão passiva a autoridade do professor, visto que, podem promover dificuldades nos alunos e estas podem estar conexas a origem afetiva.

As concepções do psicanalista francês Mauco (1979, apud PEDROZA, 2010, p. 83), em que diz que, o educador age sobre a criança muito mais no nível do inconsciente do que do consciente.

“O lugar da sala de aula constitui um encontro de vários sujeitos com múltiplas ocasiões de transferência. A relação entre o sujeito do inconsciente e o sujeito social deve ser tratada a partir de diferentes abordagens complementares que permitam a elaboração de uma real articulação entre um pensamento crítico e a ação profissional. É preciso, portanto, o desvelamento do inconsciente dos sujeitos envolvidos na relação professor-aluno.” (PEDROZA, 2010, p.85)

O professor é objeto de transferência principalmente a imagem do pai ou da mãe, ou seja, a pessoas estimadas ou que remetem alguma lembrança, nesse caso os sentimentos de admiração e de respeito são transferidos para o professor, assim como a “ambivalência afetiva” que reside na antítese amor-ódio. Sendo assim uma forma de se observar a ação inconsciente do educando é quando se promove a transferência por parte da criança para com o professor, no aspecto da maternagem ou paternagem, no qual, estabelece vínculo afetivo de cuidado e acolhimento que se assemelha a de uma mãe ou pai por um filho, sem ser promovido este papel pelo pai ou mãe biológicos.

Outro ponto apresentado pelo autor Mauco (1979) é que o professor não age apenas pelo que diz ou pelo que faz, mas sim pelo que é, ou seja, a relação professor-aluno é permeada pela maturidade afetiva do professor, associada a questão de autoconhecimento, autorreflexão e compreendo que é um objeto de projeções. Sendo assim, tendo visto que se este é capaz de

controlar seus próprios sentimentos e de resolver suas próprias dificuldades, ele poderá ajudar a criança a viver e resolver as dela.

De acordo com Pedroza (2010) a escola é um alicerce para o desenvolvimento das relações afetivas dos educandos, tanto seja ela entre educandos/educadores e educando/educando, aprendendo a se relacionar, dialogar, promovendo trocas com todos a sua volta e crescimento pessoal, levando em consideração que cada aluno traz consigo uma experiência relacional vivida, ou seja, tendo consigo seus dramas interiores, seus anseios, desejos enfim, suas histórias.

Como terceira contribuição de Mauco (1979, apud PEDROZA, 2010, p. 83), tem que o professor ao agir e reagir afetivamente, o educador perde sua superioridade e seu autoritarismo, propiciando a autoridade em sua função educativa, instaurando no processo de ensino e na relação professor/aluno base de diálogo e respeito, conseqüentemente, promovendo um ambiente favorável para a aprendizagem.

Para a psicanálise toda e qualquer ligação do sujeito com o mundo significa investimento afetivo assim como, ser professor não é apenas ser um mediador entre o aluno e o conhecimento. É ser agente do processo de construção do conhecimento científico e pessoal que leva à formação de sua personalidade e a dos alunos envolvidos nessa relação, como evidência Pedroza (2010).

Como demonstra a pesquisa realizada por Tassoni e Leite (2002), as relações professor/aluno pautada na afetividade tem sido base para algumas pesquisas tais quais Tassoni (2000), Silva (2001) e Negro (2001). Tassoni (2000), por exemplo, realizou sua pesquisa em três classes de uma escola da rede particular de ensino, envolvendo alunos de seis anos em média e quatro professoras. Em sua pesquisa, identificou que a interpretação que esses alunos fazem do comportamento das professoras em situações de ensino e aprendizagem é de natureza afetiva. Para sua pesquisa a análise dos dados se deu através do levantamento de categorias, a partir dos comentários dos alunos feitos ao assistirem a cenas gravadas de inúmeras interações ocorridas em sala de aula entre as professoras e os alunos, durante as atividades pedagógicas por fim, foi subdividida duas grandes categorias sendo elas: Posturas e Conteúdos Verbais e outras subcategorias.

Negro (2001), em sua pesquisa, buscou identificar a afetividade presente na relação professor-aluno e suas influências, numa classe de 4ª série. Para a coleta de dados foram utilizadas as mesmas categorias empregadas por Tassoni, e encontrou poucas alterações.

E por fim Silva (2001) investigou a relação professor-aluno em uma turma de 5ª série, durante as aulas de Língua Portuguesa. Seus dados foram coletados através de observações em

classe e entrevistas individuais e coletivas com os alunos, além de entrevista com a professora. Na análise de dados, criou categorias diferentes das pesquisas anteriores: considerou as Características Pessoais – relatos dos alunos referentes à maneira de ser da professora. Comentários como "é gentil, não grita, se preocupa com a gente, é divertida, tem senso de humor, ensina bem, é exigente, briga, mas com motivo" fizeram parte desta categoria.

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

"as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999, p. 107).

Baseado em tais considerações, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar se um grupo de professores em exercício compreendem e fazem uso dos aspectos afetivos e como isto pode afetar de forma positiva e negativa o processo de ensino e aprendizagem. Por meio de toda argumentação trazida com intuito de promover fundamentação teórica foi possível, compreender que as condições de ensino como metodologias, ações, incluindo a relação professor-aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não se pode mais restringir a questão do processo ensino e aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo. Além de ressaltar a importância de conceitos intrínsecos da psicanálise no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a ação do educador no nível do inconsciente por meio do estabelecimento do processo de transferência e para tal as ações propostas na metodologia foram desenvolvidas.

4 METODOLOGIA

Pesquisas são requeridas quando se tem a necessidade de responder adequadamente a um problema, e não possui informações suficientes para tal, Gil (2002, p.1) em seu livro “Como Elaborar Projetos de Pesquisas” à defini da seguinte maneira: procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

A pesquisa é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, desenvolve-se em um longo prazo, passando por inúmeras fases, desde a formulação do problema até apresentação de aceitáveis resultados. (GIL, 2002)

Enfim, a pesquisa é fundamentada por investigações e estudos que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos em um determinado campo do saber, sendo utilizada como forma de obtenção e observação de fatos. Assim como refere-se Pádua:

"Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos orientes em nossas ações" (PÁDUA,1996, p.29).

Este trabalho de pesquisa pretende atender aos objetivos propostos, visando relatar como aspectos encontrados sobre afetividade podem implicar no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma intervenção como a roda de conversa com professores em exercício. Assim, optou-se pela abordagem qualitativa, que possibilita a proximidade entre pesquisador e objeto de pesquisa, compreendendo assim os fenômenos por meio das perspectivas dos participantes e através de estudos. Para obtenção de materiais para coleta de dados, foram utilizadas duas estratégias: o questionário e a roda de conversa.

O questionário consistiu em uma forma de se obter conhecimentos prévios sobre o tema “afetividade”, de um grupo de professores em exercício. Um mês após a aplicação do questionário, foi realizada a roda de conversa apresentando a temática “Um olhar psicanalítico para a prática docente”, que teve como objetivo apresentar conceitos psicanalíticos que permeiam à docência junto a afetividade, além de, estimular a troca de experiências, promover novos conhecimentos e estabelecer associações entre a prática docente e os novos conceitos debatidos.

4.1 Abordagem Qualitativa

A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa, advinda da antropologia e sociologia; há trinta anos este método de pesquisa tem se destacado em áreas tais quais

Educação, Psicologia, entre outras. Segundo Maanen, (1979, p.520) a abordagem qualitativa tem por objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”.

O método qualitativo de pesquisa é entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013). Ainda de acordo com as percepções da autora, a pesquisa qualitativa trabalha com questões muito particulares preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado.

Denzin e Lincoln (2006), compreendem a pesquisa qualitativa como uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Neves (1996) aponta que a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada a partir de seu desenvolvimento, fazendo a obtenção de dados mediante o contato direto e interativo entre pesquisador, participantes e situação de objeto de estudo, procurando compreender os fenômenos por meio das perspectivas dos participantes e situações estudadas e a partir disso que se estabelece a interpretação do pesquisador, além disso não emprega instrumental estático para análise de dados.

Bogdan e Biklen (1982) descrevem cinco características básicas que configurariam a pesquisa qualitativa que são apresentadas por Ludke e André (2012) em seu livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, sendo elas: A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e por fim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Enfim assim como descreve Queiroz (2006), a pesquisa qualitativa apresenta uma visão, idealista/subjetivista, ou seja, busca-se compreender fenômenos a partir de coletas narrativas e das visões individuais de cada um.

4.2 O ambiente e participantes

Para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, foi necessário o uso de ferramentas tecnológicas tais quais, formulário google e google meet, pois a pesquisa foi desenvolvida

durante a pandemia, impossibilitando que todas as estratégias (questionário e roda de conversa) fossem empregadas presencialmente.

O questionário, desenvolvido a partir do formulário google foi a ferramenta utilizada na 1º etapa de coleta de dados, sendo respondido por 17 professores em exercício. Estes professores se dividem em áreas distintas de ensino, sendo elas: química, física, filosofia, matemática, português, ciências biológicas, história, educação religiosa e artes. Eles, foram convidados a participar da pesquisa a partir do auxílio de professores parceiros em projetos (PIBID e Residência Pedagógica) desenvolvidos juntos a Universidade a qual a pesquisadora do presente trabalho cursa Licenciatura em Química.

A roda de conversa foi utilizada como ferramenta na 2º etapa de coleta de dados. Realizada via google meet, após um mês da aplicação do questionário, foi ministrada por uma psicanalista clínica mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras. Contou com a participação da pesquisadora deste trabalho, sua orientadora e foi desenvolvida para três professoras de química que já haviam participado da primeira etapa para coleta de dados, duas delas atuando no ensino médio e a outra no ensino superior. A primeira professora denominada no decorrer deste trabalho como Gabriela nome fictício utilizado com a finalidade de manter seu anonimato, é licenciada em Química há sete anos e mestre em ciências dos materiais pela UFMG, e atuou como professora em uma escola técnica e no momento atua em uma escola regular da educação básica. Como segunda professora têm-se a Camila, também nome fictício, atua como professora há 15 anos em uma escola regular da educação básica. Por fim, temos a última professora licenciada há seis anos, mestre e doutora em Agroquímica pela UFLA e atualmente professora substituta pela mesma instituição, denominada como Beatriz.

4.3 Questionário

Para uma primeira observação dos dados, no qual, coletou-se os conhecimentos prévios dos participantes, foi utilizado o questionário.

O questionário, segundo Gil (1999, p.121), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas que são submetidas as pessoas, tendo como propósito obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Em um questionário, as perguntas apresentam extrema importância e relevância, tendo isto em mente, deve-se voltar especial atenção à construção destas que compõem o

questionário, pois é delas que se conseguirá, ou não, obter os corretos dados. As perguntas podem ser classificadas em abertas e fechadas.

Segundo Chaer et al (2013), perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas, sendo possível a utilização de linguagem própria do respondente, sem que haja a influência de repostas pré-determinadas pelo pesquisador. Enquanto as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha entre uma delas, elas poderão ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas. E por fim o questionário poderá, ainda, ter questões dependentes, ou seja, a resposta dependendo da questão anterior.

Para a formulação das questões Gil (1999, p.127), destaca: as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas e por fim as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

De acordo com Gil (1999, p.122), esta ferramenta de coleta de dados apresenta pontos positivos e negativos. Como pontos positivos a serem destacados, têm-se, garantia de anonimato, possibilita atingir grande número de pessoas, permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente, maior tempo para a reflexão das respostas, em contrapartida, como pontos negativos destaca-se o impedimento do auxílio ao respondente quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas, não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos.

O questionário (apêndice) teve como objetivo analisar os conhecimentos prévios assim como, a proximidade dos respondentes com o tema em questão. Este foi desenvolvido em uma parceria entre pesquisadora, orientadora, coorientador e colaboradora (psicanalista clínica), sendo selecionadas 17 perguntas.

Dentre as 17 questões, encontravam-se 12 discursivas e cinco objetivas/múltipla escolha. As questões de múltipla escolha foram selecionadas como uma forma de oferecer direcionamento a pesquisa, entretanto, era possível marcar mais de uma alternativa, dessa forma era indispensável a reflexão destas no momento de escolher a resposta. Obtivemos 17

questionários respondidos, por professores em exercício das áreas de química, matemática, física e filosofia, biologia, português, arte, sociologia e história. A fim de não inibir possíveis respostas, esta primeira forma de contato não houve a identificação dos professores participantes.

4.4 Intervenção - Roda de conversa

De acordo com Mélo et al. (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro de modo a tornar possível às práticas relacionadas à interação cotidiana.

Afonso e Abade (2008) destacam que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, seu referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da educação e seu fundamento metodológico se alicerça nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida, e afim de que isso ocorra, as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves.

“Um olhar psicanalítico para a prática docente”, foi à temática para roda de conversa ministrada pela psicanalista clínica colaboradora da pesquisa, ao grupo de docentes em exercício que haviam participado da primeira estratégia (questionário) para coleta de dados. Esta foi desenvolvida, para que houvesse a participação de todos os presentes, no qual houve espaço para que todos pudessem partilhar de suas experiências, relacionar os conceitos que estavam sendo apresentados com sua prática docente, um espaço para partilhar e aprender.

Esta intervenção teve como objetivo apresentar conceitos vinculados ao processo de ensino e aprendizagem tais quais, afetividade, transferência, consciente e inconsciente, a fim de que fosse possível fazer uma correlação por parte dos professores entre sua prática e estes novos conceitos que estavam sendo apresentados.

Houve a participação de três professoras, sendo elas, Gabriela, Camila e Beatriz, e todas trabalham com jovens no ensino médio e superior. A roda de conversa iniciou com a aplicação de uma brincadeira (baseado em associações de palavras), conhecida como Ping Pong. Esta na psicanálise é vista como uma forma de se acessar conteúdos psíquicos do inconsciente, além de ter sido uma estratégia por parte da psicanalista para que as professoras se sentissem confortáveis e seguras para participar no decorrer da roda de conversa.

O teste de associação de palavras foi criado em meados do século XX por Carl Jung (1995) e este serve para “mostrar como as palavras evocam emoções, lembranças e fragmentos que muitas vezes preferimos não considerar ou que não paramos para refletir sobre. Entender suas manifestações ler, interpretar e por fim, trazer à luz questões espontânea acerca de uma temática.” (JUNG, 1995)

Dando continuidade à roda de conversa, durante uma apresentação de aproximadamente 40 min, os conceitos psicanalíticos foram definidos e correlacionados a prática docente pela psicanalista. Por fim, foram realizados alguns questionamentos com a finalidade de observar quão válido havia sido aquele momento para as educadoras presentes.

4.6 Análise de Conteúdo

Para a organização e análise de dados na pesquisa qualitativa, existem algumas técnicas, sendo, a análise de conteúdo uma destas possibilidades, que é considerada como um método empírico e visto por Oliveira (2008) como um instrumento de análise científica que proporciona inúmeras aplicações, na qual, os procedimentos utilizados poderão variar de acordo com seus objetivos de pesquisa.

Segundo as concepções de Vergara (2012), a análise de conteúdo é considerada como uma técnica para o tratamento de dados que tem como fundamento identificar o que está sendo dito a respeito sobre um determinado tema. Bardin (1977, citado por VERGARA, 2012, p. 15) a conceitua como: “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

A mesma autora supracitada, considera que existe três etapas básicas que compreendem a análise de conteúdo sendo elas: pré-análise que está associada a seleção do material e a definição de quais procedimentos serão seguidos, exploração do material no qual será implementado os procedimentos selecionados e por fim, o tratamento dos dados e a interpretação, sendo estes os resultados de investigação.

Para Oliveira (2008) como aplicação, a análise de conteúdo permite o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto. Ainda de acordo com o autor, o desenvolvimento da análise de conteúdo pode ser pautado em diferentes técnicas como é enumerado por tal, estas podem ser abordadas pelos pesquisadores de acordo com a vertente teórica seguida.

Assim, podem ser sintetizadas as várias técnicas, são elas: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise da fala, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras.

A utilização de cada técnica descrita anteriormente promoverá resultados diferentes, mas que produzirão conhecimentos sobre o objeto de estudo, dessa forma, a escolha de determinada técnica dependerá da pergunta elaborada, do resultado que se deseja obter frente ao objetivo estudado.

Nesta pesquisa foi feita uma análise mais geral a partir dos dados que foram obtidos sendo estes explícitos ou implícitos presentes nas respostas dos professores ou em suas falas no momento da roda de conversa. Outra técnica empregada na análise de dados foi a categorização no qual, segundo Gomes (2004, p.70): “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”.

Segundo as concepções de Minayo (2002) as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Categorias anteriores ou “à priori” dizem respeito às nossas hipóteses de pesquisa. Já as categorias que surgem durante o processo de análise, ou “emergentes” são categorias que emergem dos dados, isto é, são promovidas reflexões a partir de leituras anteriores, com os dados que se apresentam. Neste trabalho, há predominância de categorias pré-estabelecidas a partir de aspectos delimitados no questionário, como por exemplo, na questão 6 o qual, remetem as abordagens. Já a análise referente a roda de conversa não centrou-se no estabelecimento de categorias, uma vez que procurou-se relacionar o conteúdo das mensagens (a partir da transcrição das falas das professoras) com os referenciais adotados anteriormente, em uma perspectiva mais exploratória.

5 RESULTADOS e DISCUSSÃO

No tópico em questão serão apresentados os resultados e a discussão do presente trabalho, os quais foram obtidos através de: questionário e roda de conversa.

5.1 Questionário

Para análise dos primeiros resultados foi observado o questionário (apêndice) aplicado a 17 professores em exercício, e no decorrer as questões e respostas serão apresentadas na sequência do tópico.

As informações sistematizadas na Tabela 1 foram copiladas a partir das respostas as cinco primeiras perguntas do questionário. Dentre as informações presentes encontram-se o curso de formação de cada professor, o ano de formação, o tempo de atuação como professor e por fim, qual ou quais disciplinas foram ministradas nos últimos 5 anos.

Tabela 1 - Perfil de Formação Acadêmica dos professores participantes

<i>Sujeito</i>	<i>Curso de Graduação</i>	<i>Ano de formação</i>	<i>Tempo de atuação</i>	<i>Disciplinas ministradas nos últimos 5 anos</i>
Professor 1	Química/ Física	2001/2019	20 anos	Química/ Física
Professor 2	Química	2004	16 anos	Química/ Arte
Professor 3	Filosofia	2016	08 anos	Filosofia/ Educação Religiosa/ Sociologia/ Artes
Professor 4	História	2016	05 anos	História/ Filosofia/ Sociologia
Professor 5	Filosofia	2000	3 anos	Filosofia
Professor 6	Ciências Biológicas	2003	5 anos	Ciências/ Biologia/ Genética e Recursos Genéticos
Professor 7	Química	2003	15 anos	Química
Professor 8	Química	2013	7 anos	Química geral/ Química orgânica/ Ciências dos materiais (curso técnico) e Química (E.M.)
Professor 9	Química	2010	5 anos	Química/ Ciências
Professor 10	Matemática	1989	30 anos	Matemática/ Projeto de Educação Financeira
Professor 11	Matemática	2002	19 anos	Matemática
Professor 12	Letras/ História	2011/ 2019	19 anos	Ensino Religioso/ Língua Portuguesa
Professor 13	Química	2020	--	--
Professor 14	Química	2002	18 anos	Química
Professor 15	Química/ Física	2007/2018	13 anos	Química
Professor 16	Química	2016	3 anos	Química
Professor 17	Química	2013	6 anos	Química/ Inglês/ Química geral/ Química analítica

Fonte: Da autora (2021).

As cinco primeiras questões descritas no questionário e apresentadas na tabela 1, tratam da construção geral dos perfis dos professores que participaram do desenvolvimento da pesquisa. De acordo com os dados apresentados na tabela 1, percebemos que dos 17 professores

participantes a maioria são graduados em Química, representando um total de 10 professores (58%), dentre outras graduações puderam ser notadas matemática, filosofia, história e física, representados por dois professores cada uma delas, ou seja, 11,7% e por fim, letras e ciências biológicas, sendo um professor cada (5,88%). O objetivo em ter selecionado professores de diferentes áreas era o de observar possíveis entendimentos, percepções e práticas relacionadas a temática central da pesquisa, as relações afetivas e o processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se notar um número considerável de professores que atuam há mais de 10 anos, representando 47,1% ou seja, oito professores; entre 5 e 10 anos estiveram seis docentes (35,3%) e por fim, há menos de 5 anos apenas três (17,6%) professores.

Os diferentes períodos de formação (1989, 2000, 2006, 2012, 2020), que podem ser observados a partir da tabela 1 indicam a possibilidade de diferenças para as respostas do questionário decorrente aos perfis diferenciados de docentes quando se relaciona o modelo de formação (organização da licenciatura, matriz curricular etc.).

Outras informações contribuintes dos resultados foram que a grande maioria dos professores lecionam mais de uma disciplina por ano, estes estão representados por 10 professores (58%), além de a grande maioria já começar a lecionar durante sua graduação.

Após as informações obtidas sobre o perfil dos professores participantes o questionário foi direcionado à forma de atuação destes como docentes, começando pela abordagem utilizada na prática docente, como é observado a partir da questão seis.

Questão 6: Qual o tipo de abordagem de suas aulas?

- () Escolho a metodologia a ser adotada, os conteúdos a serem abordados e as formas de avaliação.
- () Durante as atividades realizadas ao longo da ministração das aulas, procuro sempre controlar os passos e os percursos das ações dos alunos, reforçando sempre ao final de cada novo conceito a resposta que idealizei como a desejada durante o planejamento da mesma.
- () Divido a responsabilidade dos objetivos da aprendizagem com os alunos. Proponho as atividades de ensino e aprendizagem baseados nas demandas sugeridas pelos discentes, de acordo com a realidade do seu cotidiano.
- () Busco desenvolver atividades de ensino e aprendizagem que promovam a livre cooperação entre os alunos, sem a participação ativa do docente, provendo assim, o autocontrole e autonomia frente aos estudos dos conceitos ensinados.

Para esta questão foi proposto aos professores que marcassem dentre as alternativas qual mais se aproximava a sua prática docente, sendo possível a seleção de mais de uma opção caso este se identificasse.

As alternativas foram elaboradas de acordo com a sistematização proposta por Misukami (1986) na qual, as características se relacionam com as abordagens descritas por ela, sendo, Tradicional, Comportamentalista, Humanista e Cognitivista.

A primeira alternativa apresentava características que vão ao encontro com a abordagem tradicional. Nesta abordagem a relação professor/aluno é bem restrita, o que dificulta a criação de vínculos afetivos positivos, cada um exerce seu papel, sendo o professor o centro do ambiente escolar e o aluno o receptor das informações, um ensino que se preocupa mais com a quantidade de conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo.

A segunda alternativa apresentava características associadas às abordagens tradicional e comportamentalista no qual, o professor é o centro do ambiente escolar e a partir dele que se promove o processo de ensino além de promover a escolha do que se considera ideal na aprendizagem daquele conceito, e promove-se pontuação por meio das ações dos alunos em sala de aula sendo estimulado um determinado comportamento, respectivamente.

Para a terceira alternativa, as características se assemelhavam a abordagem humanista onde, o enfoque é dado predominantemente no sujeito, além de dar ênfase as relações interpessoais, aos conteúdos psíquicos e emocionais e no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Nesta abordagem, o professor não transmite o conteúdo, mas dá assistência, como um facilitador da aprendizagem.

A última alternativa se assemelha a abordagem cognitivista, centrada no ponto em que o aluno é capaz de integrar informações e processá-las, o professor atua como um mediador, criando condições para o aluno construir seu conhecimento.

Com isso na figura 1 está representado os dados obtidos a partir da questão 6.

Figura 1 - Abordagens selecionadas pelos professores a partir das alternativas apresentadas a questão 6



Fonte: Da autora (2021).

Em resumo, teve-se como a principal alternativa selecionada a que possuía características que iam ao encontro da abordagem Tradicional, a qual, foi escolhida como a abordagem que mais se assemelha à prática docente por 10 professores, seguida da alternativa que remetia à abordagem humanista escolhida por 9 professores, logo após a cognitivista selecionada por 5 professores e por fim, a alternativa que possuíam características comportamentalista/tradicional, selecionada por apenas dois professores. Com os dados observados nesta questão, pode-se atribuir que, tendo em vista o perfil dos professores descritos na tabela 1, o fato de a grande maioria destes terem se formado a mais tempo relaciona-se com a questão de ter como principal abordagem utilizada a Tradicional, isto porque esta perspectiva encontrava-se fortemente presente nos professores em formação, que na posição de alunos, acompanharam a atuações de seus professores com esta prática. Como refere-se Gil-Pérez e Carvalho (2011) geralmente, professores em formação rejeitam a prática do Ensino Tradicional (transmissão de conhecimentos já elaborados), mas há evidências de que apesar de todas as repulsas, continuam-se ainda hoje se fazendo aulas praticamente idênticas as aulas dos anos 60.

A partir da abordagem selecionada é possível associar a postura do professor perante as situações vivenciadas dentro da sala de aula, como foi mencionado no referencial deste texto a partir das concepções de Misukami (1986), no qual, na abordagem tradicional o professor é visto como o centro do processo de aprendizagem, na comportamentalista o professor além de, planejar e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem promove-se um modelo ideal de aluno. Para a abordagem humanista o professor é visto como um facilitador do conhecimento e desenvolve uma relação única e de confiança com cada aluno por fim, na cognitivista deseja-se promover uma relação entre professor e aluno de reciprocidade intelectual e de cooperação.

Relacionando os aspectos apresentados a questão objetivo desta pesquisa que é investigar se os professores fazem uso dos aspectos afetivos em sua prática, percebe-se que a abordagem que mais se enquadra perante este quesito é a humanista, visto que, enfatiza o sujeito além da relação professor aluno ser pautada na confiança e como cita Fernandez (1991): “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”, além disto está abordagem permiti o espaço do aluno para que este possa se expressar quanto a diversos aspectos e entendendo as particularidades de cada um, ou seja, garante a voz ao aluno.

Uma perspectiva que pode ser apontada a partir dos dados ilustrados na figura 1 onde mostra que 9 professores fazem uso da abordagem humanista em sua prática docente é a de pensar que os educadores que vem se formando e atuando entendem a importância e tentam

utilizar do aspecto afetivo para o processo de aprendizagem e que apesar do histórico em que a abordagem tradicional está imersa desejam ter novas ações.

Após compreender qual era a abordagem utilizada pelos professores em sua prática docente e afim de entender se estes acreditavam ser esta a melhor forma para o processo de ensino e aprendizagem, foi pedido para que eles explicassem (questão7) se acreditavam ser eficiente a abordagem que haviam escolhido.

Questão 7: Você considera a abordagem que mais se identificou na questão anterior eficiente? Justifique sua resposta.

Para esta questão foi pedido que os professores informassem se acreditavam que aquela alternativa marcada na questão anterior (6), na qual, as características se relacionavam com as abordagens descritas por Misukami (1986), sendo elas, tradicional, comportamentalista, humanista e cognitivista. Dessa forma, ilustra-se na figura 2 os dados obtidos a partir desta questão.

Figura 2 - O quão os professores acreditam que a abordagem selecionada anteriormente é eficaz



Fonte: Da autora (2021).

A seguir são descritas justificativas de alguns professores de o porquê acreditarem ser ou não eficaz a abordagem escolhida na questão anterior:

“Acredito numa perspectiva que integre o estudante no seu processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais ativo e o ensino mais dinâmico. Como sabemos este processo está condicionado a inúmeras variáveis.” (Professor 4 - História - Selecionou a abordagem humanista)

“Na verdade, não. Gostaria de trabalhar no processo que se enquadra a opção 3. A arte da docência é muito nova para mim, apesar de ter me formado a muito tempo eu nunca havia dado aula, por falta de oportunidade e até mesmo por achar que eu não daria conta. Hoje, corro atrás do tempo perdido e tento dar o meu melhor e abraço com muito desafio a profissão.” (Professor 5 - Filosofia - Selecionou a abordagem tradicional)

“Sim, porque faço avaliações dos trimestres escritas, onde questiono os estudantes de que forma aprendem melhor os conteúdos além de pedir sugestões para melhorar meu planejamento. As respostas são sempre que adoram a forma como os oriento. Além, de ter depoimentos que meus métodos foram essenciais para conseguirem passar para universidade ou em concursos. E o melhor, que a forma de ensino serve para suas vidas” (Professor 10 - Matemática - Optou pela abordagem Humanista)

“Sim. O interesse dos alunos pelo aprendizado se torna maior quando ele se vê como responsável, como colaborador, no processo de ensino-aprendizagem.” (Professor 2 - Química - Optou pela abordagem Humanista)

Oito professores indicaram que a abordagem utilizada para a prática docente é eficiente, 5 acreditam que não e 4 em alguns momentos acreditam que sim. As respostas dos professores acima demonstraram que muitos fazem uso ou desejam fazer a prática da abordagem humanista, aquela em que é fundamentada no sujeito, ou seja, leva em consideração as relações interpessoais, os processos psicológicos e emocionais dos alunos, e o professor age como um facilitador da aprendizagem. Pode ser notado que os professores que fazem uso da abordagem tradicional, não acreditam que esta seja eficaz, inferindo que apesar da rejeição continuam reproduzindo esta prática, fato que pode estar associado à resistência dos professores em mudarem seja suas práticas, concepções, dentre outros. As estratégias empregadas posicionam os alunos como um ser que nada sabe e que estão no ambiente escolar para absorver os conhecimentos que são passados pelo professor, ideia que vai de acordo com a educação bancária em que Freire diz:

“Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.33)

As respostas dos professores selecionadas evidenciaram que utilizar como fundamento para prática docente a abordagem humanista, que promove a inserção dos alunos no processo de aprendizagem e planejamento escolar além de ser um ensino pautado no sujeito, estimula a aceitação e confiança entre professor/aluno e aluno/conhecimento, corrobora para que os estudantes sintam vontade em aprender.

“Se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes livremente sem condenação ou julgamentos, planejam atividades de aprendizagem com eles e não para eles, criam uma

atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, as consequências que se seguem são diferentes daquelas observadas em situações onde essas condições não existem”. (Rogers citado por Gobbi et al., 1998)

A fala do professor 10, no qual este procura sempre estar melhorando seu método de ensino de acordo com necessidade dos alunos, a fim de que seja uma aprendizagem efetiva demonstra que está abordagem tem sido válida por meio dos feedbacks proporcionados pelos seus alunos. Apesar de promover ações que vão ao encontro da abordagem humanista, em sua fala como por exemplo: *“Além, de ter depoimentos que meus métodos foram essenciais para conseguirem passar para universidade ou em concursos”* demonstrando aspectos que são caracterizáveis da abordagem tradicional, onde o objetivo de ensino é passar o conteúdo como forma de deixar os alunos treinados para processos seletivos. O que pode ser notado com este fato é que de alguma forma apesar de os professores tentarem e acreditarem estar seguindo uma abordagem diferente da Tradicional, esta encontra-se enraizada nas práticas docentes.

Observa-se a partir da argumentação do professor 10 que, apesar de ter convicções de sua prática docente ser pautada na abordagem humanista por meio de sua fala pode-se notar vestígios da prática tradicional. Afim de ter subsídios para que pudesse ser feito um comparativo entre as ações e as falas dos professores participantes para notar uma divergência ou semelhança, pediu-se que estes identificassem a maneira com que mensuram o conhecimento dos seus alunos, o que pode ser visto a seguir na questão 8.

Questão 8: Como você mensura o conhecimento dos estudantes durante suas aulas?

- Não é possível mensurar
- Avaliações tradicionais (provas/exercícios)
- Apresentações orais
- Trabalhos escritos/Pesquisas
- Quando o estudante utiliza um conceito para resolver uma situação problema diferente daquela na qual ele foi ensinado
- Outros.

A questão 8 pediu que os professores participantes informassem como eram mensurados os conhecimentos dos alunos em suas aulas, para isso foram dispostas algumas alternativas, podendo selecionar mais de uma opção. Caso alguma dessas alternativas não fossem a forma empregada pelo professor em suas avaliações foi permitido que eles escrevessem outras maneiras. Dessa forma, ilustra-se na figura 3 os dados obtidos a partir desta questão.

Figura 3 - Opções de Estratégias de Avaliações e as escolhas dos professores participantes



Fonte: Da autora (2021).

Os dados obtidos indicam que a alternativa “Quando o estudante utiliza um conceito para resolver uma situação problema diferente daquela na qual ele foi ensinado” foi o principal método de avaliação com 28,6%, seguida pela “Avaliações Tradicionais” representada por 25%, logo após as alternativas “Trabalhos escritos/pesquisa” e “Apresentações Oraís” com 17,85%, respectivamente e por fim com 10,7% “outros”.

Como outras formas de avaliações mencionadas por alguns professores estiveram, ensino por investigação, resolução de questões problemas, participação em aula, rodas de conversas, evolução e envolvimento nas atividades em sala de aula. Como pode ser visto a seguir:

“Ensino por investigação, resolução de questões-problemas, discussões, júri simulado, avaliações tradicionais, apresentações orais, pesquisas, exercícios (dissertativos e múltipla escolha), experimentação...” (Professor 9 - Química)

“Nas tarefas diárias e a participação” (Professor 12 – Letras/História)

“Às vezes quando em um trabalho de apresentação, rodas de conversas ou até mesmo quando ele utiliza um conceito diferente para resolver uma situação, são inúmeras situações que abre espaço para tentarmos mensurar o conhecimento.” (Professor 15 - Química/Física)

“Como há um sistema de notas adotada no nosso modelo de ensino, o aluno precisa atingir uma nota mínima para que ele seja aprovado. A escola ainda exige uma divisão de notas relacionadas a avaliação bimestral, simulado, conduta... Porém mesmo tendo que distribuir as notas de acordo com o que a escola e a legislação estabelecem, eu considero mais importante

a avaliação processual do aluno, mesmo que ele não atinja uma nota boa, eu o avalio através de sua evolução e envolvimento nas atividades em sala de aula.” (Professor 16 - Química)

Como primeira análise a ser feita está a relação entre a abordagem selecionada pelo professor e seu método avaliativo. De acordo com Misukami (1986), cada abordagem remete a um tipo de avaliação, por exemplo:

- Na abordagem tradicional os métodos avaliativos se baseiam em avaliações que visam a reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, e estas são vistas como padrões do nível de aprendizagem.
- Para a abordagem comportamentalista, a avaliação consiste em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos, analisando se os conteúdos foram conduzidos até o final de forma adequada.
- A abordagem humanista, traz a auto avaliação, pois apenas o indivíduo pode realmente compreender a sua aprendizagem e definir critérios para definir até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende, claro sendo feito isso com responsabilidade.
- As avaliações na abordagem cognitivista serão feitas com intuito de fazer com que aluno reflita, faça relações e utilize o conhecimento apreendido a partir de parâmetros extraídos da própria teoria, o rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida.

Por exemplo, dentre os nove professores que descreveram sua prática docente se assemelhar as características da abordagem humanista, três utilizam como métodos avaliativos, as avaliações tradicionais demonstrando um descompasso quanto a teoria da abordagem, e uma contradição quanto ao que se propõe a fazer e o que é realmente feito. O que permiti indagar se este feito pode estar entrelaçado ao inconsciente.

Outro aspecto notado é de que os professores estão tentando diferenciar as avaliações dos métodos tradicionais fazendo uso de juris simulados, experimentação, participação do aluno em aula, rodas de conversa deixando de lado as avaliações tradicionais no qual, os alunos precisam fazer uso da memorização de fórmulas ou apenas fazer um plágio do que o professor tenha dito em aula, não é promovido o uso da reflexão, ou da associação entre realidade e o contexto escolar com o intuito de que os alunos relacione o conteúdo com aplicações tecnológicas, ambientais e sociais do seu dia a dia com criticidade como refere-se Martins, Maria e Aguiar (2003).

Por meio dos dados apresentados pode-se perceber que nenhum dos professores indicou que não é possível mensurar o conhecimento e pode-se inferir a partir disso que os professores colocam uma responsabilidade muito grande sobre os métodos de avaliações. Entretanto, para

Luckesi (2005), avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação, saber se um aluno merece esta ou aquela nota, este ou aquele conceito. Avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem. "É ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender".

Tardif (2002) enumera alguns saberes docentes tais quais necessários para a prática docente, dentre eles está o saber da formação docente ou profissional. Este saber está associado aos aspectos aprendidos durante a licenciatura, de forma a relacionar o conteúdo a didática, de maneira a fazer com que os conhecimentos aprendidos pelos professores sejam incorporados à prática docente, sendo tecnologias de ensino, metodologias diferenciadas, demonstrando que alguns professores não estão fazendo uso deste saber visto que não fazem uso de avaliações diferenciadas tais como experimentação investigativa, resolução de questões problemas, desenvolver discussões promovendo o uso de reflexões de criticidade, seguindo o tradicional.

A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundamental das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares promovendo um novo olhar para as práticas pedagógicas, fazendo com que a preocupação que se tinha com "o que ensinar", começasse a ser dividido com o "como ensinar". Como afirma Leite e Tassoni (2002), a forma como avaliar é uma decisão compenetrada nas decisões que possuem implicações marcadamente afetivas. Ao se avaliar é preciso considerar situações que permeiam este processo como por exemplo, pressão colocada sobre os alunos, o nervosismo, provas que não condizem com que foi lecionado pelo professor, ou até mesmo a falta de responsabilidade do aluno discriminando que as consequências do processo podem ser direcionadas contra ele próprio, além de, não considerar está como forma de padronizar o quanto o aluno sabe sobre determinado conteúdo.

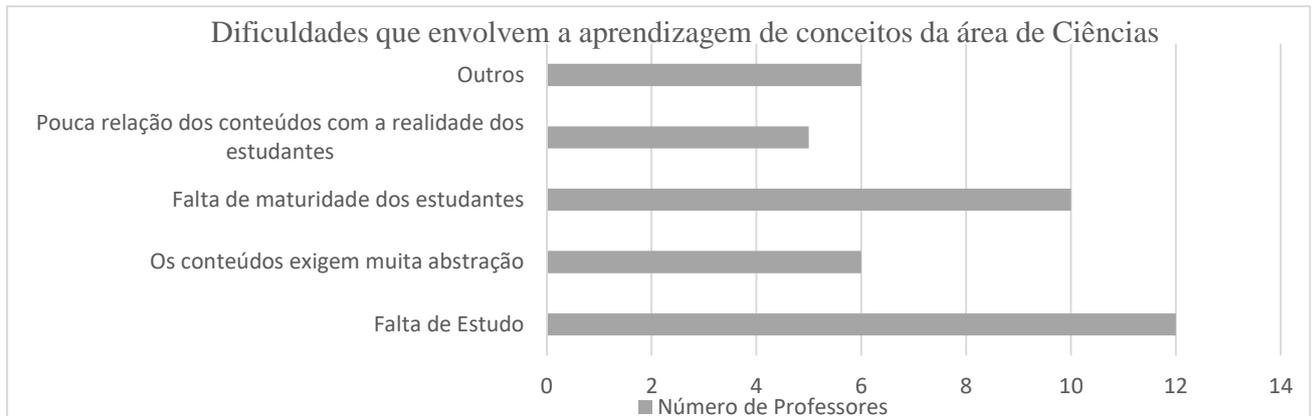
Como foi visto está questão tinha como objetivo entender quais as formas de avaliação praticadas pelos professores envolvidos na pesquisa, no qual, interligávamos se existia uma concordância entre métodos avaliativos e abordagem educacional, além de compreender se os professores acreditavam ser possível mensurar o quanto o aluno sabia ou não a partir de uma prova tradicional. Compreendendo estes aspectos, então a partir de agora era necessário perceber quais as possíveis dificuldades enfrentadas para a aprendizagem de conceitos da área de ciências, se estes podiam estar associados aos aspectos afetivos, à postura do professor, entre outros, sendo analisados na questão seguinte.

Questão 9: Você acredita que existem dificuldades para a aprendizagem de conceitos da área de ciências? Se sim, a que se deve essa (s) dificuldade (s)?

- () Falta de estudo do aluno.
- () Os conteúdos exigem muita abstração.
- () Falta de maturidade dos estudantes para o nível de aprofundamento teórico que as Ciências exigem.
- () Pouca relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes
- () Outros

Para esta questão era preciso que os professores enumerassem as dificuldades que eles acreditam estar presente na aprendizagem dos conceitos da área de ciências. Foram dispostas algumas alternativas, podendo selecionar mais de uma opção e ainda ser citadas outras que não estivessem presentes. Para isso, os dados obtidos a partir da questão 9, estão descritos na figura 4.

Figura 4 - Quais as dificuldades os professores participantes acreditam que permeiam a aprendizagem



Fonte: Da autora (2021).

Analisando as informações do gráfico descrito anteriormente, a principal dificuldade para a aprendizagem de ciências vista pelos professores participantes é a “Falta de estudo dos alunos” selecionado por 12 professores, em seguida a “Falta de maturidade dos estudantes para o nível de aprofundamento teórico que as Ciências exigem” escolhido por 10 professores, logo após selecionado por seis o conteúdo exigir muita abstração e outros, respectivamente, e por fim, selecionado por cinco professores estava a questão da “Pouca relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes”

Outras dificuldades citadas pelos professores estavam a falta de base, a não perspectiva de vida, a continuidade da geração que não estudou, algo cultural, como pode ser visto a seguir:

“Uma das dificuldades comuns apresentadas pelos alunos do ensino médio é a falta de base. Muitos não sabem ler e escrever corretamente, não compreendem o que leem e não tem noções de cálculos simples. Tudo isso dificulta MUITO o processo de ensino de ciências.” (Professor 9 - Química)

“Cada vez mais os alunos estão com muitas dificuldades na aprendizagem, principalmente na ciência e isso pode representar fatores, inclusive a não perspectiva de vida, a continuidade da geração que não estudou, a falta de interesse, a defasagem, o ensino de péssima qualidade entre outros.” (Professor 15 - Química/ Física)

“Considero muitos fatores. Primeiro, pode ser algo cultural, estamos mais habituados em assistir um programa sensacionalista do que um programa de caráter científico. Também pode ser agravante o fato de muitos brasileiros tratarem a ciência com desconfiança, hoje essa descrença ainda é mais incentivada por líderes negacionistas, isso acaba refletindo na sala aula já que muitos alunos são bombardeados por informações falsas (Aquecimento global é mito, a Terra é plana, vacina faz mal...). Além disso o currículo dentro da área de ciências exatas aborda conceitos desconexos com o contexto dos alunos.” (Professor 16 - Química)

Dentre as alternativas citadas como possíveis fontes para a dificuldade dos alunos para com a aprendizagem dos conceitos de ciências o que apresentou menor índice foi “Pouca relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes” em contrapartida para Leite e Tassoni (2002) um dos aspectos responsáveis pelo distanciamento entre o aluno e o objeto de conhecimento é justamente a falta de relação entre conteúdo e realidade dos alunos. Esta questão faz com que os alunos se sintam inseridos no ambiente escolar despertando o interesse e a vontade de aprender.

Ao se analisar as dificuldades que envolvem a aprendizagem dos alunos quanto aos conceitos de ciências pela visão de alguns professores, destaca-se o olhar que é dado para o fato de sermos seres “Biopsicosocioculturais”, ou seja, o desenvolvimento pessoal e cognitivo é influenciado pelo meio em que se vive, pelas vivências que adquiri no decorrer da vida, assim sendo, em outras palavras influenciado pelo meio social e cultural. Dessa forma, quando o professor traz a questão da continuação da geração que não estudou, pode ser observado uma correlação feita pelo estudante, pelo fato dos pais não terem tido a oportunidade de estudar e precisarem trabalhar por exemplo, estes acreditam ter que seguir a mesma trajetória.

Na pesquisa “Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química”, Lima (2012) confere que uma das dificuldades que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem dos

conceitos da disciplina de Química é ocasionado principalmente devido à complexidade destes e a necessidade da implementação de outras disciplinas como por exemplo matemática.

A pesquisa “Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões” escrito por Rocha e Vasconcelos (2016), apresentam fatores que estão circundados na aprendizagem, por exemplo:

I- Fatores Psicodinâmicos – englobam, por exemplo, organização cerebral, visão, audição, maturidade, psicomotricidade;

II- Fatores Sociais – dizem respeito, ao nível socioeconômico, cultural e linguístico dos pais, às experiências vivenciadas;

III- Fatores emocionais e motivacionais – congregam, a estabilidade emocional, o desejo, o afeto, a emoção, a personalidade;

IV- Fatores intelectuais – referem-se, por exemplo, a capacidade mental global, as capacidades perceptivas, de resolução de problemas

V Fatores escolares – envolvem, a práxis pedagógica, a metodologia, a relação professora x aluno

O Trabalho de pesquisa “Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química)” escrito por Santos, Silva, Andrade e Lima (2013) promoveu um estudo realizado com 95 alunos da 1ª série do ensino médio de três escolas da rede pública estadual de ensino do município de Aracaju/SE, e apresentou em 5 categorias as dificuldades de aprendizagem em Química: I) ausência de base matemática, II) complexidade dos conteúdos, III) metodologia dos professores, IV) déficit de atenção e V) dificuldades de interpretação.

Em nossa pesquisa em questão, a falta de estudos, seguida da falta de maturidade foram vistos como os principais fatores para a dificuldade de aprendizagem dos conceitos da área de ciências, e quando comparada com as pesquisas descritas anteriormente encontram-se em discordância, já que estão associados a complexidade dos conceitos e a inserção de outras disciplinas como por exemplo matemática. Outro aspecto observado é que nas pesquisas são citadas as metodologias dos professores sendo aqui nenhum momento citado, podendo ter ocorrido pelo fato de o questionário não ter apontado este fator aos professores mas, também gerando a interpretação de que os professores não veem a necessidade de trazer aulas diferenciadas com metodologias que despertem o interesse e a vontade de aprender dos alunos, ou seja, mantendo o padrão de aulas expositivas característica da abordagem tradicional, salvo a exceção de alguns professores que apontaram trazer métodos avaliativos diferenciados

apresentados na questão anterior, além de promoverem o uso de outras abordagens como por exemplo, a humanista descrito na questão 6.

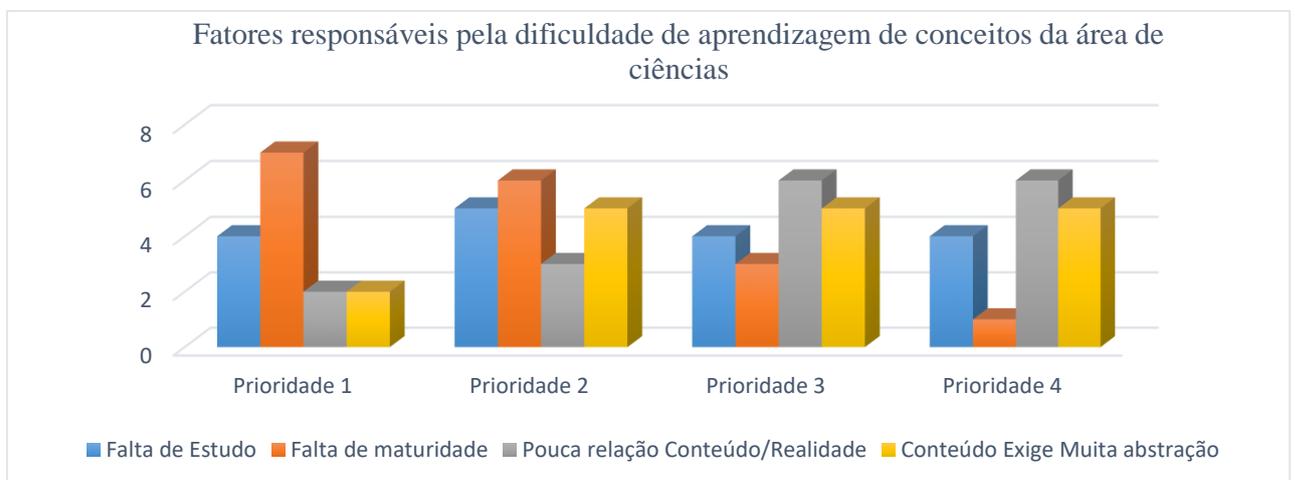
Um ponto bastante interessante para o trabalho em questão é o momento em que a pesquisa desenvolvida por Rocha e Vasconcelos (2016), traz como um dos fatores responsáveis pela dificuldade da aprendizagem os fatores emocionais e motivacionais – congrega, por exemplo a estabilidade emocional, o desejo, o afeto, a emoção, a personalidade, demonstrando ser necessário e relevante os aspectos afetivos para o processo de ensino e aprendizagem.

Após a compreensão de possíveis dificuldades associadas ao processo de ensino e aprendizagem de conceitos de ciências vista pelos professores participantes, o intuito era posteriormente identificar o grau de importância dado a essas dificuldades por eles, visando identificar qual seria o grau de importância dado ao aspecto afetivo inserido por exemplo na perspectiva da relação entre a realidade dos alunos e o contexto escolar, o que foi feito na questão seguinte.

Questão 10: Caso você tenha considerado mais de uma opção, coloque em ordem de importância as alternativas, de 1 a 4, sendo que o 1 representa o fator de maior importância e o 4 o de menor. Justifique sua classificação.

Como os professores poderiam marcar mais de uma opção na questão anterior, foi pedido que eles dessem ordem de prioridade as dificuldades que eles acreditam estar vinculadas a aprendizagem dos conceitos da área de ciências, os resultados obtidos estão apresentados na figura 5.

Figura 5: Ordem de prioridade para os fatores identificado pelos professores como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem.



Fonte: Da autora (2021).

Como é possível observar a partir dos dados ilustrados no gráfico 5, a grande maioria dos professores consideram que a falta de maturidade é uma das principais dificuldades associadas a aprendizagem de ensino dos conceitos de ciências, sendo sempre colocada como prioridade 1 ou 2, seguida pela falta de estudos. Apenas 2 professores consideram como principal dificuldade para aprendizagem do ensino de ciências, a relação do conteúdo a realidade dos alunos. A seguir estão descritas respostas de alguns professores pela ordem de prioridade na concepção destes:

“I falta de estudo; II falta de maturidade; III os conteúdos exigem muita abstração.” (Professor 2 - Química)

“I os conteúdos exigem muita abstração; II Falta de maturidade dos estudantes para o nível de aprofundamento teórico que as Ciências exigem; III Pouca relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes; IV Falta de estudo do aluno.” (Professor 6 – Ciências Biológicas)

“I falta de maturidade; II falta de estudo; III relação com a realidade; IV conteúdo exige muita abstração.” (Professor 9 - Química)

“I falta de estudo; II falta de maturidade.” (Professor 12 - Letras/História)

A partir destes dados pode-se fazer uma associação de que os professores acreditam que o maior responsável pela aprendizagem é o aluno, visto que, acreditam que a falta de estudo é a principal ou segunda causa pela dificuldade de aprendizagem dos conceitos de ciências, não refletindo sobre suas práticas docentes, sua metodologia empregada e abordagem utilizada. Como por exemplo, a abordagem tradicional que não insere o aluno no processo de ensino e aprendizagem, mas apenas como um ser que está naquele ambiente para absorver os conteúdos transmitidos pelos professores.

Outro aspecto compreendido a partir da análise dos dados é a questão da realidade dos alunos, por exemplo, na atual situação econômica e social do país muitos alunos cada vez mais cedo precisam conquistar a autonomia nos estudos isto porque muitos pais/responsáveis não conseguem acompanhar a vida escolar dos mesmos muitas vezes não os incentivam a criar uma rotina de estudos, ou até mesmo por apresentarem dificuldades ou como orientá-los, além de muitos precisarem trabalhar para auxiliar a família e chegarem no ambiente escolar cansados desmotivados devido à rotina, o que influencia diretamente nos estudos.

Um terceiro aspecto inferido a partir dos dados da figura 5 é a questão da pouca relação entre conteúdo e a realidade dos alunos, como já mencionada poucos professores o veem como um dos principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem. Baseado nas concepções de

Saviani (2011) é papel do professor desenvolver uma prática diversificada, criativa e que contribua para a aprendizagem do aluno durante o seu período de estudos correlacionando conteúdos, a vivência do aluno, ao cotidiano, a contextualização, trazendo evidências de que aprendizagem pode ser facilitada a partir do momento em que, o aluno se sente inserido no ambiente escolar, ou seja, promovendo uma ligação entre contexto escolar e a vivência dos alunos o que faz com que eles se sintam obrigados a estarem em uma sala de aula sem entender o porquê e o para quê daquilo, considerando os conteúdos sem nenhuma utilidade prática.

Neste sentido, Leite e Tassoni (2002) veem para confirmar este fator, visto que, eles apresentam condições de ensino que terão implicações positivas na relação aluno e objeto de conhecimento, sendo a primeira decisão: “Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino”, que está vinculado a escolha de conteúdo que esteja próxima a realidade dos alunos promovendo nestes o interesse pelo conceito apresentado.

Com isto foram discutidos os possíveis fatores associados a dificuldade de aprendizagem dos conceitos da área de ciências e seu grau de importância. Como já mencionado um dos principais fatores visto pelos professores como responsável pela dificuldade de aprendizagem dos alunos é a falta de estudo, o que demonstra que nem todos os professores tenham pensado em sua prática docente, se esta garante o incentivo, o interesse e a atenção dos alunos e quanto a isto fica-se um questionamento o que pode estar associado a falta de concentração dos alunos em aula e ao que isto pode estar vinculado, é o que será tratado na questão posterior.

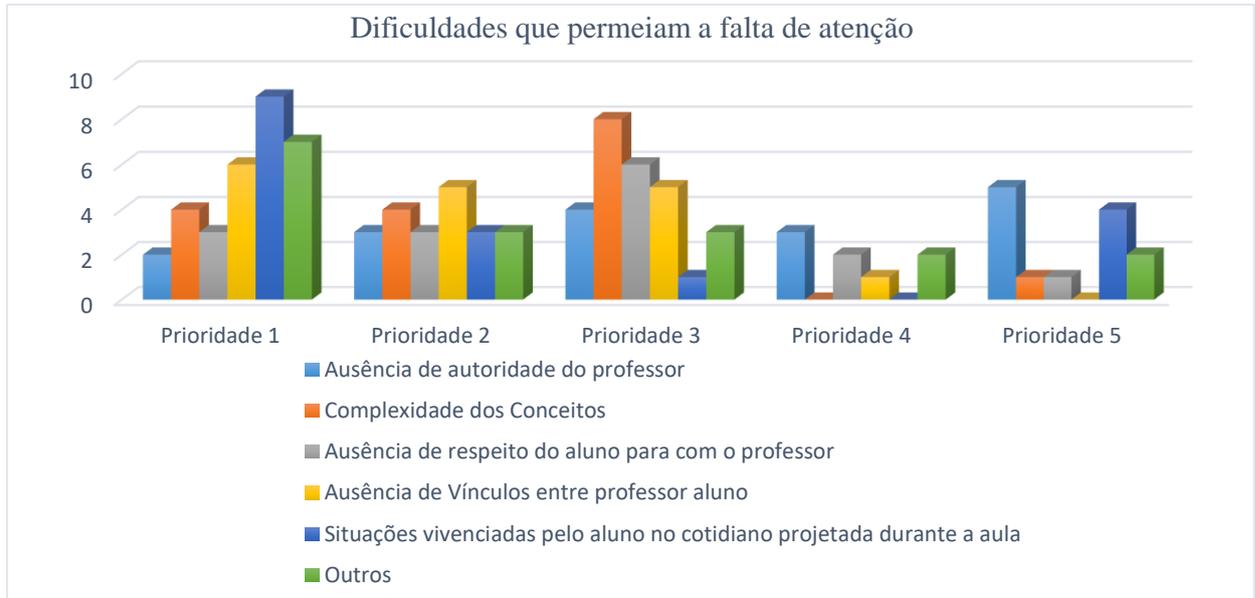
Questão 11: Quando um aluno apresenta dificuldade em manter a atenção durante sua aula, isso pode ser explicado por? Marcar em ordem de importância as alternativas a seguir, de 1 a 5, sendo que o 1 representa o fator de maior importância e o 5 o de menor.

- () Ausência do exercício de autoridade do professor
- () A complexidade dos conceitos ensinados
- () A ausência de respeito do aluno pelo professor
- () A ausência de vínculos entre professor (a) aluno (a)
- () Situações vivenciadas pelo aluno no seu cotidiano projetadas durante a aula.
- () Outros:

A questão 11 sugeriu que os professores refletissem a respeito de possíveis razões quanto a falta de atenção dos alunos durante sua aula; para isso foi pedido que eles colocassem em ordem de importância de um a cinco as opções fornecidas, sendo que um representava o

fator de maior importância e o cinco o de menor. A figura 6 ilustra os dados obtidos a partir das respostas referente a questão 11.

Figura 6 - O que é visto pelos professores participantes como causa pela falta de atenção dos alunos



Fonte: Da autora (2021).

Para a primeira alternativa “Ausência do exercício de autoridade do professor” dois professores a consideram como grau de importância um, três professores os assinalaram como dois, quatro os deram importância três, três marcaram como quatro e por fim, cinco professores acreditam que esta alternativa apresenta o menor grau de importância para a falta de atenção dos alunos.

“A complexidade dos conceitos ensinados”, foi a segunda alternativa, dentre os professores quatro marcaram como maior fator de importância, quatro marcaram como grau dois, oito marcaram como três e por fim um professor acredita ser este o menor fator de importância para a falta de atenção.

Como terceira alternativa foi dada “A ausência de respeito do aluno pelo professor”, para os professores participantes três acreditam ser esta a causa de maior importância para a falta de atenção dos alunos, três marcaram como fator dois, como grau de importância três estiveram seis professores, dois apontaram quatro e por fim, um acredita ser esta a menor causa para a falta de atenção.

“A ausência de vínculos entre professor(a) aluno(a)” foi descrita como a quarta alternativa, seis professores acreditam ser este um dos principais motivos pela falta de atenção

dos alunos, cinco acreditam ser fator dois, como grau de importância três cinco professores o marcaram e por fim um professor acredita ter gravidade quatro para a falta de atenção dos alunos.

Para a quinta alternativa foi dito a “Situações vivenciadas pelo aluno no seu cotidiano projetadas durante a aula”, para nove professores esta é vista como fator de maior importância para a falta de atenção dos alunos, três acreditam ser prioridade dois, um professor vê como prioridade três e por fim, quatro professores acreditam ser esta a causa de menor importância para a falta de atenção dos alunos.

Por fim, como última alternativa foi descrito outros, caso os professores participantes acreditassem existir outros fatores que interferem na falta de atenção dos alunos. Sete professores os consideram como prioridade um, três professores os marcaram como dois, três o deram prioridade três e por fim, dois professores acreditam ser prioridade quatro. Como outros possíveis fatores para as dificuldades que permeiam a falta de atenção dos alunos alguns professores citaram: imaturidade, falta de incentivo familiar, relação familiar, cansaço associado ao caso de alunos que é necessário trabalharem para ajudar em casa.

Como exemplos das justificativas dos professores por terem selecionados tais graus de importância para as alternativas estão:

“A atenção do aluno se inicia pelo seu interesse pelo conteúdo e a empatia pelo professor. Em alguns casos a dificuldade vem da complexidade dos conceitos, dos exercícios, dos cálculos etc.” (Professor 1 - Química/Física)

“Percebo que muitos alunos já chegam na escola desmotivados, trazendo conteúdos de casa que influenciam diretamente no seu comportamento e desempenho. O que agrava quando não há um vínculo afetivo estabelecido com o professor e, principalmente quando o professor não compreende e considera que tudo é má vontade ou preguiça.” (Professor 9 - Química)

“Cada estudante é único. Importante considerar suas vivências e as questões sócio emocionais. O ideal seria um número reduzido de alunos por turma: no máximo 25 alunos. Ensino de tempo integral com projetos e outras atividades além das disciplinas curriculares.” (Professor 10 - Matemática)

“Os aspectos de relacionamento e vínculo quando fortalecidos criam uma experiência de ensino aprendizagem melhor pois facilita a interação.” (Professor 11 - Matemática)

“Vejo que o respeito entre alunos e professores é importante para que haja concomitantemente autoridade dentro da sala de aula. Os vínculos entre professor e alunos se fazem necessários para que ambos possam conversar, dialogar e discutir sobre temas que envolvem os conceitos a serem abordados, não é um vínculo restritamente de amigos, mas de pessoas que respeitam as ideias entre si. Em consonância com os vínculos, as situações que o aluno vivencia precisam ser exploradas para que eles se sintam imersos no conteúdo, nos conceitos e na aula, além de engajar os alunos a entenderem melhor os assuntos que são complexos, mas que quando são trabalhados com situações do cotidiano ou contextualizados podem ser aprendidas efetivamente.” (Professor 13 - Química)

“Situações vivenciadas pelo aluno no seu cotidiano projetadas durante a aula, implicam em sua vida e conseqüentemente na aprendizagem. O vínculo afetivo professor-aluno é essencial para motivar a presença, a participação e a construção do conhecimento. A autoridade é irrelevante no processo de aprendizagem, o vínculo estabelece proximidade, respeito e motivação.” (Professor 14 - Química)

A partir desta questão já começa a ser dado um enfoque a questão da afetividade não somente pela pesquisadora mas também pelos próprios professores participantes, por exemplo, como causa para a questão da falta de atenção dos alunos é mencionado pelo professor 1 a questão da empatia do aluno para com o professor o que vai ao encontro com o pensamento de Fernandez (1991) que em suas contribuições menciona que a aprendizagem é dada a quem outorgamos confiança, dessa forma o processo de aprendizagem é associado ao vínculo construído entre professor/aluno, além de que, este é um processo de interações sociais, podendo promover sensações positivas e negativas.

O aluno traz consigo uma bagagem de situações vivenciadas no decorrer de sua vida, estas podem estar presentes no inconsciente dos alunos fazendo com que ele haja guiado por esta memória, sem ter consciência. Uma forma de agir por este inconsciente é a questão trazida pela transferência quando o aluno projeta no professor, figuras importantes do passado, esta pode ser dada de forma positiva ou negativa, dessa forma, pode promover a melhor aprendizagem ou não.

Fazendo uma associação com as questões descritas anteriormente, partindo do pressuposto em que os professores utilizam para a sua prática docente a abordagem tradicional, esta pode não permitir a criação de vínculos afetivos positivos os quais vão propiciar um prazer satisfatório e de troca, de maneira simples quando comparada a outras abordagens como por exemplo, a humanista e sim um afastamento resultado de um vínculo afetivo negativo entre

professor/aluno devido uma relação rígida, no qual, cada personagem neste ambiente possui um papel específico. Outro ponto a se destacar é que o aluno não é inserido no processo de ensino e aprendizagem não despertando incitação e interesse para a aprendizagem, além de que, os professores fazem uso de avaliações tradicionais tendo o intuito de reprodução, além de um caráter aprovativo ou não caracterizada como uma avaliação somativa, onde atrela-se diretamente a função classificatória, tendo como propósito verificar se os objetivos elencados no planejamento foram alcançados promovendo nos alunos uma barreira perante aquela disciplina, ocasionando o desejo em não aprender. A respeito da avaliação somativa Gil (2006) descreve como:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (GIL, 2006, p. 248).

Um último aspecto observado a partir da análise dos dados ilustrados pelo gráfico como obtidos pelas respostas dos professores participantes, é que eles não vinculam a falta de atenção dos alunos a falta de autoridade visto que apenas 11,76% consideram este fator grau 1 ou seja o de maior importância. A autoridade está vinculada a admiração e respeito, entretanto, em muitas situações o conceito deste vem se defasando, e a alternativa encontrada é estabelecer o uso de relacionamento distantes e impositivos, características estas do autoritarismo. Autoritarismo e autoridade são conceitos que se diferenciam é um aspecto crucial o que os distanciam completamente, o primeiro é fruto de uma conquista, já o segundo, de uma imposição.

A partir da argumentação dos professores participantes pode-se dizer que estes fazem prática da autoridade visto que, acreditam que esta seja buscada a partir do elo de afetividade entre aluno e professor além de que a legitimidade desta é outorgada pelo aluno, e não promovem uma posição mais rude e autoritária estimulando a instalação de um clima hostil.

Após entender um pouco sobre a prática docente e situações que a permeiam, como por exemplo, qual a abordagem educacional utilizada, quais os métodos de avaliação, quais as dificuldades encontradas pelos alunos para aprendizagem de conceitos das áreas de ciências e por fim, quais as causas pela desatenção dos alunos, queríamos compreender na visão dos professores quais as dificuldades no exercício da docência e se teria algo relacionado ao aspecto afetivo que é o foco principal do trabalho em questão. Assim, a questão 12 foi elaborada.

Questão 12: O que você considera como maior dificuldade no exercício da docência?

A partir das respostas dos professores elencamos as seguintes como as mais citadas:

- A falta de suporte;
- Ausência dos pais, a não participação destes na vida escolar dos filhos;
- Desvalorização profissional;
- A super lotação das salas, impossibilitando um contato maior com cada aluno para entender suas dificuldades e necessidades;
- Sobrecarga sobre os professores, no qual estes possuem mais ou menos umas 10 turmas.
- Promover uma relação de confiança com os alunos e procurar compreender o que cada um traz com suas experiências e bagagens.

A seguir são descritas as justificativas dos professores para a questão:

“Compreender, gerenciar e administrar aspectos que vão desde o social, curricular, disciplinar a aspectos afetivos/psicológicos.” (Professor 9 - Química)

“A questão estrutural da educação com superlotação das salas, pouco investimento e a própria construção social acerca da educação, vista como moeda de troca na relação aluno e professor. Resolvendo estas questões que são complexas por si só, as adversidades se tornariam mais simples. Pode ser uma visão idealista.” (Professor 4 - História)

“Justamente o fato de fortalecer o contato, ter uma escuta atenta e entender um pouco o que cada um te traz, para assim poder transformar o conteúdo que deseja passar em algo que para o aluno seja muito importante.” (Professor 5 - Filosofia)

“Compreender o outro de forma integral, enxergar as diferenças e aprender a trabalhar com as diferenças, trabalhar os aspectos individuais de aprendizagem em sala de aula com muitos alunos.” (Professor 14 - Química)

“Falta de base dos alunos, falta de uma participação ativa dos pais e/ou responsáveis e a vulnerabilidade social.” (Professor 3 - Filosofia)

“Falta de estrutura física das escolas públicas e falta de valorização profissional por parte dos governantes.” (Professor 15 – Química/Física)

Kuenzer e Caldas (2009) discutem alguns desafios enfrentados pelos professores, como por exemplo, a desvalorização da educação e, conseqüentemente, do profissional da educação e de sua remuneração; as condições de trabalho, muitas vezes precárias, tanto em relação a infraestrutura quanto ao material pedagógico; a carga mental do trabalho docente, podendo ser ocasionada por carga horária de trabalho excessiva, que, dentre outros aspectos, gera o mal estar docente, ou até mesmo pela violência presente no meio escolar; além das relações dentro do trabalho, onde podem ser encontradas divergências nas posturas dos profissionais das comunidades escolares, gerando conflitos e mal estar nas relações de trabalho, apresentando aspectos que vão ao encontro aos obtidos pela pesquisa em questão.

Segundo Tardif (2002, p.39) “o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber pratico baseado em sua experiência cotidiano com os alunos”, entretanto com viés dos novos desafios que estão permeando o processo educacional como por exemplo, “Promover uma relação de confiança com os alunos e procurar compreender o que cada um traz com suas experiências e bagagens” citado pelos professores participantes, Lacerda (2011) corrobora que, “os novos desafios vêm instigando os profissionais da educação a buscar novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino”.

Um dos fatores determinantes do sucesso do processo de ensino e aprendizagem, está relacionada ao aspecto relacional professor-aluno, como por exemplo citado algumas vezes como dificuldade no exercício da docência encontra-se “Promover uma relação de confiança com os alunos e procurar compreender o que cada um traz com suas experiências e bagagens”, nos refere que apesar de os professores acreditarem ser importante o aspecto afetivo e emocional no ambiente escolar como pode-se notar a partir dos resultados obtidos na questão 13 porém, ainda apresentam dificuldades no momento de utilizar deste fator, ou seja, demonstrando um desconhecimento aprofundado do tema.

Outro aspecto envolvido nos desafios da docência é muitas vezes uma sala de aula composta por 38 a 40 alunos, sendo um empecilho para que o professor consiga dar atenção necessária que cada aluno merece, identificar as dificuldades de cada aluno, se fazer presente não apenas como um facilitador do conhecimento, mas como uma pessoa que está preocupada com o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Além disso, está associada ao planejamento e estratégias de ensino que atenda a todos os estudantes tanto de forma individualizada como no coletivo.

Em alguns momentos percebia-se que os professores estimulavam, desejavam e acreditavam que os aspectos afetivos eram importantes para o processo de ensino e

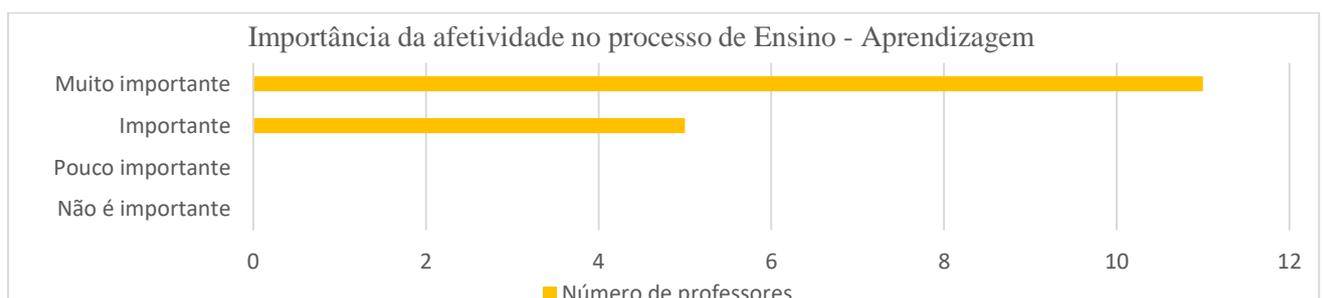
aprendizagem, como por exemplo, ao promoverem o uso de abordagens que estimulam a criação de um elo de confiança entre professor e aluno. Entretanto, as questões até aqui analisadas tinha o objetivo de conhecer um pouco da prática docente. Assim, a partir deste momento serão discutidas questões direcionadas ao entendimento e ao emprego dos aspectos afetivos durante a prática docente dos professores participantes.

Questão 13: O quanto é importante perceber e estabelecer as relações de afetividade em uma sala de aula?

- () Não é importante, uma vez que os conceitos tratados na disciplina são suficientes para estimular o ensino e aprendizagem.
- () Pouco importante, já existem as relações afetivas, mas as mesmas não afetam o ensino e aprendizagem.
- () Importante, já que o ensino e aprendizagem são estimulados a partir dos vínculos afetivos estabelecidos em sala de aulas.
- () Muito importante, já que para se estabelecer o ensino e aprendizagem os sujeitos envolvidos são atravessados pelos vínculos afetivos.

Para esta questão foi pedido que os professores descrevessem o quanto é importante perceber e estabelecer as relações de afetividade em uma sala de aula. Para isso foram despostas algumas alternativas, e os dados obtidos a partir das respostas estão ilustrados na figura 7.

Figura 7 - O quão importante é estabelecer e perceber as relações de afetividade num ambiente escolar



Fonte: Da autora (2021).

Como pode ser observado a partir da figura 7, os 17 professores acreditam ser importante estabelecer relações afetivas dentro da sala de aula, dentre estes, 11 acreditam ser muito importante e 5 importante.

Pedroza (2010) em seu trabalho cita que a escola é um alicerce para o desenvolvimento das relações afetivas, seja ela, entre professor/aluno ou aluno/aluno, é nesse momento que se aprende a dialogar, a conviver com outras convicções e desejos ou seja aprende-se a relacionar.

Outro ponto importante envolvido na questão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, é no fato de este ser um processo baseado nas interações sociais, e o professor tem papel fundamental, não apenas como mediador do conhecimento, mas também no desenvolvimento deste indivíduo em todos os aspectos como por exemplo social, como apresenta Tassoni e Leite (2002).

Uma perspectiva que pode ser pontuada é que todos os professores consideram importante estabelecer e perceber as relações de afetividade num ambiente escolar para o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, a partir da análise de outras questões já descritos no decorrer dos resultados e discussão pode-se observar que nem todos os promovem. Como por exemplo na questão das abordagens, a que é mais promovida na prática docente é a tradicional, está que é uma abordagem que pode propiciar mais a criação de vínculos afetivos negativos podendo desta forma, desfavorecer o processo de ensino e aprendizagem, pois tornam o processo menos prazeroso. Conforme destacado por Pedroza (2010, p. 82) a “finalidade da educação é a instauração do princípio de realidade, ou seja, é permitir ao indivíduo, submetido ao princípio do prazer, a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo simbólico”, além, de dificultar a construção de uma relação de confiança sendo uma relação rígida onde cada um exerce seu papel.

O princípio do prazer é um princípio econômico, já que se trata do princípio responsável pelo controle da quantidade de excitação entre a relação do prazer e desprazer para a manutenção da homeostase psíquica. Princípio da realidade é um princípio regulador, já que ele modifica o princípio do prazer no que diz respeito aos caminhos percorridos para se atingir a satisfação. (LAPLANCHE, 1988, p. 364)

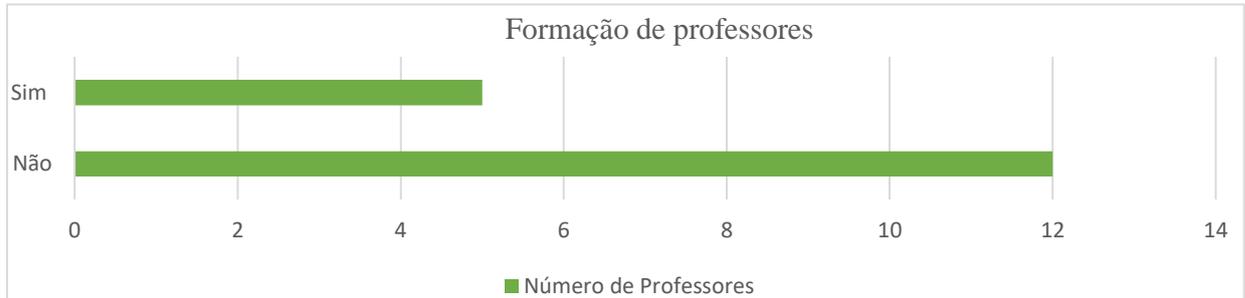
Como pode ser observado todos os professores consideram importante estabelecer e perceber as relações de afetividade num ambiente escolar, comprovando dados para presente pesquisa demonstrando que são necessários mais estudos para embasamento de futuras pesquisas para o estudo de professores e quem estiver interessado neste assunto. Já tendo está informação de que sim este aspecto poderia ser importante, surgiriam outras, tal qual se já haviam estudado a respeito deste assunto, o que será discutido na questão seguinte.

Questão 14: Durante sua graduação, estudou algo relacionado aos aspectos afetivos e possíveis influências no ambiente escolar?

A questão 14 foi desenvolvida com o intuito de identificar se os professores participantes haviam estudado algo relacionado aos aspectos afetivos e possíveis influências no

ambiente escolar, durante o período de sua formação inicial. Para isso foi pedido que eles informassem e as respostas estão dispostas na figura 8, apresentada a seguir.

Figura 8 - Aspectos afetivos durante o processo de formação



Fonte: Da autora (2021).

A partir da análise do gráfico é possível observar que dentre os professores participantes apenas cinco professores lembram ter estudado os aspectos afetivos durante o seu processo de formação. Assim como aponta Pedroza (2010), os cursos de formação de professores têm feito com que profissão docente se resumisse em conjuntos de competências e capacidades, assim como também, é possível ter este padrão pelos saberes que são “necessários” para a prática docente descritos por Tardif (2002).

Os professores participantes assumem não terem vivenciado estudos a respeito dos aspectos afetivos no processo de formação inicial, realmente isto dialoga com o período de formação destes, conforme ilustrado na tabela 1. Estes fatores tais quais afetivos e emocionais estão aparecendo agora na comunidade de pesquisa e no processo de formação de futuros licenciados demonstrando que realmente os professores não tiveram a oportunidade de estudar sobre e se tiveram foram aspectos muito pontuais adquiridos pela vivência na prática caracterizando um saber experiencial assinalado por Tardif (2002).

Uma associação que pode ser feita entre as respostas obtidas a partir da questão 12 em que os professores destacam como uma das dificuldades que permeiam à docência a dificuldade em promover uma relação de confiança com os alunos e procurar compreender o que cada um traz com suas experiências e bagagens e esta questão que demonstra que os professores não tiveram a oportunidade de estudar sobre os aspectos afetivos e emocionais, é que eles desenvolvem durante a sua vivência em sala de aula, a partir das experiências e situações do dia-a-dia é que eles tentam promover o uso da afetividade em sua prática docente. Tardif (2002) caracteriza como saber experiencial o fato de o professor no exercício de suas funções e na prática de suas atividades com o passar dos anos se sentirem mais conhecedores daquele ambiente e dos conceitos e situações que ali estão intrínsecas.

Conforme os dados da figura 8, apenas 5 ou seja, 29,4 % dos professores estudaram a respeito dos aspectos afetivos e de acordo com suas falas, em pouquíssimas disciplinas e não com o enfoque adequado. A partir de estudos realizados durante minha participação no projeto de residência pedagógica, pude refletir sobre minha formação inicial, e observado as matrizes curriculares utilizadas na formação de licenciandos da presente universidade, pude perceber que os aspectos afetivos são pouco considerados. Logo, o questionamento sobre a oportunidade de estudar sobre aspectos psíquicos, como a afetividade, poderia contribuir para facilitar o processo de aprendizagem foram despertados. Assim, a busca por tais informações podem ser observadas nas questões a seguir.

Questão 15: Você acredita que ter a oportunidade de estudar sobre desenvolvimento psíquico e afetividade pode mudar sua interpretação das relações estabelecidas na sala de aula, e contribuir para facilitar o ensino e aprendizagem?

Todos os professores acreditam que o processo de ensino e aprendizagem pode ser facilitado pelo estudo sobre o desenvolvimento psíquico e afetividade. Como pode-se notar pela declaração destes dois professores:

“Acredito que sim. Relações humanas são complexas, ainda mais em sala de aula onde existem diversas pessoas e cada uma com suas particularidades. Então o quanto mais for possível aprender sobre as relações humanas em sala de aula melhor será o processo de ensino e aprendizagem.” (Professor 16 - Química)

“Com certeza. É preciso ter um olhar atento e humanizar as relações. Compreender que a sala de aula é diversa, plural, ali residem e frequentam alunos com histórias e intenções distintas. Acolher é essencial. É dos próprios instintos (cérebro) a questão da sobrevivência. Neste caso, o aluno vai aprender melhor quando se sente seguro e acolhido.” (Professor 9 - Química)

A aprendizagem como menciona Leite e Tassoni (2002) apresentam pontos que a favorecem e fazem com que esta seja melhor de forma mais significativa, sendo estes a disponibilidade do professor em atender às necessidades dos alunos como por exemplo: dar dicas, informações, explicar passo a passo, dar ideias, dar exemplos, ensinar a estudar, mostrar diferentes maneiras de se fazer etc. A partir deste conjunto de ações promove-se nos alunos sentimentos agradáveis que contribuíam positivamente para o processo de aprendizagem e segundo as concepções de Freud (1915, p. 204-205, apud LOFFREDO, 2012, p. 117) os sentimentos correspondem a processos de descarga, cujas expressões finais são percebidas como sensações, no qual podem ser produtos da influência das relações afetivas.

Os professores apresentando a consciência de que desenvolvimento psíquico e afetividade pode mudar a interpretação das relações estabelecidas na sala de aula, e contribuir para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, podem promover ações diferenciadas destes e como consequência promover nos alunos o desejo e a vontade em aprender. Para que isso aconteça, são necessárias ações dos professores, como por exemplo, fazer o uso da abordagem humanista que dentre todas é a que estimula uma relação de confiança entre professor e aluno como descreve Misukami (1986) e como já descrito anteriormente Fernandez (1991) acredita que a aprendizagem é dada daquele em que se projeta confiança.

Outras ações citadas pelos autores Leite e Tassoni (2002) são: “A escolha dos objetivos de ensino.” que se remete a seleção dos conteúdos, a contextualização utilizada ter proximidade a realidade dos alunos; “O aluno como referência.” Remete-se a não considerar o aluno como uma tabula rasa, ponderando os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes a partir de suas vivências; “a organização dos conteúdos.” Esta terceira ação remete-se a promover junto ao aluno o progresso escolar o colocando a par de todo planejamento para que dessa forma ele se sinta inserido e importante; “Escolha dos procedimentos e atividades de ensino” promover atividade coerentes com o que é ensinado e motivadoras, além de, o professor se mostrar empenhado em auxiliar o aluno caso este precise e por fim, “Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?” não promover avaliações apenas com o caráter de aprovação como medida do conhecimento e nem como forma de competição entre os alunos, estimular métodos avaliativos que use o caráter reflexivo e desenvolva novas capacidades como a escrita, a criticidade.

Com isso, compreendendo a respeito de quanto os professores sabiam sobre o assunto e o quanto eles estavam dispostos a aprender, foi feita então duas questões posteriores no questionário no qual, a partir daí podia-se analisar se além de ver o assunto como importantes estes professores tentavam promover e dar um enfoque ao aspecto afetivo em suas práticas docentes, sendo a primeira se eles consideravam que a proximidade ao seu aluno poderia interferir na aprendizagem, é o que será discutido a seguir.

Questão 16: Você considera que sua proximidade ou distanciamento com o aluno pode interferir na aprendizagem dele? Explique.

Dentre os professores participantes apenas 2 não consideram que a proximidade ou afastamento professor/aluno possa interferir na aprendizagem, como pode ser notado nas categorias desenvolvidas a partir do questionamento 16 associado as respostas dos professores participantes, apresentado na tabela 2:

Tabela 2: Descrição das respostas associada a categoria pertinente

Categorias	Exemplos de Respostas	Frequência de respostas
1- Vínculo afetivo criado a partir da proximidade entre professor e aluno promove a vontade de ensinar e aprender, respectivamente.	“Com certeza. O vínculo afetivo entre professor e aluno, na maioria das vezes faz com que o aluno se empenhe mais na participação e no comprometimento, mesmo que ele se considere desinteressado pela área de conhecimento do respectivo professor.”	12
2- Processo de Ensino e Aprendizagem é complexo envolvendo mais questões.	“Considero que o processo de ensino e aprendizagem é mais complexo e não está somente ligado no vínculo entre professor e aluno, mas também entre aluno e aluno, além de questões particulares do aluno. Por mais próximo que eu possa ser, outros fatores podem influenciar no processo de aprendizagem do aluno.”	3
3-O sucesso na aprendizagem não está associado ao vínculo criado entre professor e aluno.	“O distanciamento ou proximidade não podem ser confundidos com afetividade. Ser mais distante do aluno não pode ser usado como desculpas para dificuldades de ensino e aprendizagem.”	2

Fonte: Da autora (2021).

Analisando a questão descrita anteriormente, foi possível fazer uma associação a questão de número 14, no qual, pedia-se que os professores informassem se havia estudado a respeito do “aspectos afetivos e possíveis influências no ambiente escolar” durante o seu processo de formação, obtendo como resultado que apenas cinco professores havia tido esta oportunidade de ensino, entretanto, quando foi perguntado a eles se o distanciamento ou proximidade influenciavam no processo de aprendizagem 88,23% dos professores acreditavam que sim, demonstrando que apesar de não apresentarem fundamentos teóricos sobre o assunto eles conseguem observar a importância do aspecto afetivo para o processo de ensino e aprendizagem, o que permite associar com o chamado por Tardif (2002) de saber experiencial onde, os professores no exercício de suas funções e na prática de suas atividades com o passar dos anos se sentem mais conhecedores daquele ambiente e de todas as questões que permeiam à docência.

O processo de ensino e aprendizagem é permeado pela relação de proximidade ou distanciamento entre professor e aluno, e não se refere a ficar amigo ou “passar a mão na

cabeça” do aluno, mas como cita Leite e Tassoni (2002) encorajar, fazer com que o educando crie sua própria visão de mundo, fazer com que aluno sinta que o professor está naquele ambiente para ajudá-lo, fazendo-o se sentir importante e inserido naquele ambiente.

O professor 6 argumenta que o fato em questão não pode ser usado como desculpas para o processo de ensino e aprendizagem como pode ser observado em sua fala: *“O distanciamento ou proximidade não podem ser confundidos com afetividade. Ser mais distante do aluno não pode ser usado como desculpas para dificuldades de ensino e aprendizagem.”*, o que corrobora a argumentação trazida pelas psicanalistas Freitas e Oliveira (2010), onde a nossa educação costuma separar os domínios da vida afetiva e da vida cognitiva, como se ambas atuassem independentemente uma da outra, porém, sabemos da interdependência desses aspectos no processo de aprendizagem, visto que, a psicanálise a partir de seu referencial teórico e como método de investigação do psiquismo, tem contribuído para a compreensão dos fatores afetivos e relacionais implicados no ato de aprender e no processo de ensino e aprendizagem. Para complementar a argumentação trazida, Assis e Oliveira (2003, p.246) escrevem que:

“Para além dos métodos e técnicas, a aprendizagem se faz sempre na relação com outro, é fruto de relações que promovem o conhecimento e autoconhecimento. Acentuar a natureza da relação é ao mesmo tempo relativizar, a supremacia dos recursos da tecnologia pedagógica.”

O argumento apontado pelo professor 6 demonstra ir totalmente em desacordo com o decorrer da pesquisa além de que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca constante entre professor e aluno:

“Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros”. (GALLO, 2008, p.1)

Como poder ser observado pela tabela 1 este professor ministra aulas de ciências biológicas, e é formando a 17 anos, entretanto atuando a apenas 5, como formado a alguns anos entende-se e compreende-se que as questões afetivas não eram trabalhadas no processo de sua formação, como pode ser observado no gráfico referente a questão 14.

Por fim, Bartolomeis (1986) citado por Fernandez e Novais (2017), onde este autor descreve competências básicas nas quais o professor deve possuir, como foi inferido no trabalho de pesquisa em questão, caracterizada como uma quinta competência básica para a docência denominado por ele como “um sexto sentido”, esta refere aos aspectos afetivos, destacando que a postura assumida pelo professor influencia diretamente suas ações educativas além de

contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem e à convivência dos alunos. Dessa forma um professor que promove um distanciamento do aluno se tornando intocável, promove um ambiente desfavorável à aprendizagem, visto que, os alunos não irão se sentir confortáveis para promover a criação de um vínculo afetivo positivo com este professor ou com sua disciplina.

Conforme discutido apenas 11,76% dos professores não acreditam que exista uma complementariedade entre a proximidade professor/aluno e o processo de ensino e aprendizagem. Durante a produção do questionário um segundo questionamento mais específico ao aspecto afetivo surgiu, que foi a questão de problemas emocionais e afetivos do dia a dia influenciar na aprendizagem dos alunos, é o que será discutido posteriormente na próxima questão.

Questão 17: Você considera que a participação dos estudantes na aula pode ser influenciada por questões ligadas ao aspecto afetivo/emocional??

Todos os professores consideram que a participação dos alunos em aula pode ser influenciada por questões ligadas ao aspecto afetivo/emocional, como pode ser observado pelas respostas a seguir:

“Sim, já tive várias experiências em que os educandos deixavam de participar por estarem tristes, desmotivados ou com problemas familiares.” (Professor 4 - História)

“Pode ser um fator, associado a outros.” (Professor 7 - Química)

“Sim. E é considerado um parâmetro. Às vezes o aluno é participativo e de repente, muda de postura. Muitas vezes, quase 100% das vezes, reflete problemas emocionais que ele está enfrentando, muitas vezes em casa. Esse olhar diferenciado do professor para essas situações faz toda diferença porque ao conquistar a confiança do aluno, com certeza, a postura dele muda. Ele se torna receptivo ao conteúdo e até ao apoio pedagógico/psicológico que será ofertado.” (Professor 8 - Química)

“Totalmente. Afetividade representa um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo e o diálogo. A partir de então, fica mais estreio o laço e a forma de conduzir, seja qual for o conteúdo.” (Professor 9 - Química)

“Sim. Cada aluno passa por situações diferentes em seu cotidiano e isso com certeza vai refletir no seu processo de ensino e aprendizagem em sala. Até mesmo o aspecto emocional do professor pode influenciar a aprendizagem dos alunos.” (Professor 16 - Química)

As emoções desenvolvidas pelos alunos interferem em seu processo de aprendizagem, por exemplo, se estes estiverem se sentindo angustiados, tristes, conseqüentemente irá diminuir a motivação e o entusiasmo em todos os momentos de sua vida inclusive no ambiente escolar. Para os professores participantes o aspecto emocional pode agir como um parâmetro para observar o comportamento dos alunos, ou seja, analisar se este aparenta estar mais triste, mais alegre ou mais contido, por exemplo.

Como citado pelo professor 8, os problemas enfrentados pelos alunos em seu ambiente familiar, escolar, em seu cotidiano de forma geral acarretam estes agirem de forma distinta do convencional. Quando os professores notam essas mudanças comportamentais de seus alunos, sejam elas para melhor ou pior, promove entre ambos uma ligação de afeto e confiança, visto que, isso irá despertar no aluno uma visão diferente sob este professor, entendendo que, este está naquele ambiente não somente como mediador do conhecimento, mas também, para auxiliar a se desenvolver para a vida.

Como refere-se Almeida (2016) educar no contexto da emoção, exige do profissional, conhecimentos que ultrapassam a formação básica docente. Para ensinar numa dimensão emocional, antes, terão de valer-se da própria capacidade de suprir as possíveis lacunas desse processo de formação e buscar dentro de si, através da sensibilidade, afetividade o que na maioria das vezes, não são disponibilizados nas universidades.

Um segundo aspecto que pode ser apontado é que houve um desencontro nas opiniões de dois professores visto que, na questão 16 estes descreveram que não acreditam que a proximidade dos alunos junto ao professor interfira no processo de ensino e aprendizagem demonstrando que não acreditam na importância dos aspectos afetivos em contrapartida, quando perguntado se as questões emocionais e afetivas que envolvem o aluno em seu dia a dia possa influenciar a aprendizagem estes acreditam que sim.

Outro aspecto inferido é que mais uma vez percebe-se que os saberes experienciais estão presentes nas falas dos professores, uma vez que a maioria não cursou uma disciplina específica relacionada aos aspectos afetivos e suas influências no ambiente escolar.

A afetividade é um conceito que está diretamente envolvido às vivências dos indivíduos, que se expressam de formas mais complexas a partir da apropriação destas, como refere-se Dér citado por Leite (2012). A partir disto pode-se entender que cada ser irá reagir de uma forma perante uma situação, como o professor 1 mesmo citou, que em vários momentos muitos alunos

deixavam de participar recorrente a problemas familiares ou por estarem triste devido a uma situação, deixando explícito o quanto essa questão reflete diretamente nas ações e consequentemente na aprendizagem.

Apresentada e analisada as questões que foram disponibilizadas aos professores participantes no questionário, a partir deste momento no decorrer do texto será descrito como ocorreu a intervenção denominada neste trabalho de pesquisa como roda de conversa, além de promover as análises nas falas de três professoras respondentes do questionário participantes desta intervenção.

5.2 Roda de Conversa

Com a temática “Um olhar psicanalítico para a prática docente”, a roda de conversa foi desenvolvida com o objetivo de apresentar conceitos psicanalíticos tais quais transferência, inconsciente, afetividade, dentre outros que permeiam à docência, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem. Com um espaço onde todos os presentes pudessem partilhar de suas experiências, relacionar os conceitos que estavam sendo apresentados com sua prática docente enfim, um espaço para partilhar e aprender. A roda de conversa se dividiu em três momentos principais, sendo eles: o ping pong o qual, este foi utilizado como uma forma de descontração, mas também, para identificar o quão as professoras participantes estavam familiarizadas com o tema em questão, afetividade. Posteriormente foi realizada a apresentação da psicanalista clínica e por fim, houve momentos de reflexões.

Como já descrito na metodologia, a roda de conversa foi desenvolvida a partir do google met, visto que, foi realizada durante a pandemia o que impossibilitou que as estratégias fossem empregadas presencialmente, como recursos foram utilizados o power point e apresentada em 40 minutos. Além, de ter tido a participação de três professoras, sendo elas Beatriz formada em 2013 e atuando há seis anos, seguida de Gabriela formada também em 2013 e atuando como docente há sete anos, ambas graduadas pela Universidade Federal de Lavras e por fim Camila graduada em 2003 e atuando há 15 anos.

Dessa forma, como primeiro dado coletado a partir da intervenção - roda de conversa ministrada pela psicanalista ocorreu a brincadeira (baseado em associações de palavras), conhecida como Ping Pong, que teve como duração 25 minutos.

O ping pong, tratado como uma associação de palavras criado em meados do século XX por Jung (1995) consiste em uma lista de palavras desenvolvida pelo pesquisador no qual, o sujeito experimental que é aquele em que responde e é objeto de estudo é norteada a reagir com a primeira palavra que lhe vem à cabeça do seu repertório de associações, ou seja, uma relação

entre esta e suas histórias, convicções e pensamentos contidos em seu inconsciente, que neste momento se revelam. E como refere-se Jung (1995) “O teste de associação de palavras tinha como objetivo acessar o inconsciente. Tudo isso serve para mostrar como as palavras evocam emoções, lembranças e fragmentos que muitas vezes preferimos não considerar ou que não paramos para refletir sobre. Entender suas manifestações ler, interpretar e por fim, trazer à luz questões espontânea acerca de uma temática.”

Para a realização do ping pong foram ditas pela psicanalista 4 palavras, e a primeira associação que surgia a mente das professoras foi anotada por cada uma. Esse é o procedimento que ocorre durante a brincadeira, o qual tem a finalidade de acessar os conteúdos do inconsciente referente aos temas em questão.

As palavras que foram ditas pela psicanalista assim como, as associações feitas pelas professoras, são descritas na tabela 3 a seguir:

Tabela 3: Associações de Palavras (Ping-Pong)

Psicanalista	Professoras		
	Gabriela	Beatriz	Camila
Ensino	Conhecimento	Coragem	Desafio
Professor	Mediador	Guerreiro	Amigo
Aprendizagem	Processo	Obstáculos	Conhecimento
Desafio	Necessário	Motivador	Coragem

Fonte: Da autora (2021)

A partir da tabela é possível observar que inconscientemente o professor já tem em sua mente a questão da afetividade vinculada a sua prática docente. Quando a professora Camila coloca amigo associando a palavra professor, entende-se que é num aspecto de estar ali junto ao aluno como uma base para o processo de ensino, o estimulando a aprender, demonstrando ser este um professor que se vê como um facilitador (mediador) do conhecimento, ou seja, que tenta implementar em suas aulas a abordagem humanista cuja, aquela prática que promove a formação de um laço de confiança entre professor e aluno, além de o professor não ser visto na posição de um detentor do conhecimento.

Estabelecendo uma relação com a questão 6 do questionário descrito anteriormente, percebe-se uma discordância entre o que é dito pela professora Camila e o que é praticado em suas aulas, visto que, quando perguntada sobre a prática docente, ela selecionou a alternativa que possuía característica que remetia à abordagem tradicional, que tem como característica o poder decisório que o professor detém além de, a relação professor/aluno ser um processo rígido no qual, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas o ouvinte que está presente para acumular/armazenar informações. O distanciamento entre o que se pensa e o que é

promovido no ambiente escolar pode estar associado a questão de que apesar de se praticar a abordagem tradicional, inconscientemente acredita-se e deseja-se promover o uso da abordagem humanista, ou ainda ser reflexo da abordagem empregada na formação desta professora visto que, as reflexões e pesquisas notórias relativas aos fatores afetivos e emocionais imersos na formação de licenciandos são recentes.

O segundo aspecto observado foi quando a psicanalista pediu para que fossem apresentados possíveis obstáculos do ensino. Essa solicitação ocorreu devido ao fato deste termo ter sido mencionado nas associações de palavras descrita anteriormente. Dentre os apresentados estão:

- *O momento atual, as aulas remotas devido a pandemia, a distância entre aluno e professor “Beatriz”*

Recorrente a situação atual, no qual, com a suspensão das atividades letivas presenciais gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo metodologias e práticas pedagógicas típicas de um ambiente escolar, naquilo que tem sido designado por ensino remoto emergencial o que apresentado por Hodges et al. (2020) como uma mudança temporária do modelo de fornecimento do conhecimento (de presencial para digital), devido a condições sociais de crise. Para isso foi preciso aprenderem a utilizar sistemas de videoconferência tais quais, Skype, o Google Hangout, o Zoom, ou o Meet, sendo utilizadas com uma perspectiva instrumental, transformando as metodologias e práticas educativas a um ensino apenas transmissivo. Os autores do artigo “Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial” inferiram que a nova proposta de ensino trouxe desafios, como capacitação docente, adaptação dos estudantes, saúde mental da comunidade e manejo do tempo para estudo, e a garantia de acesso por parte dos estudantes tornou-se uma preocupação da comunidade acadêmica.

Refletindo sobre a questão da distância entre aluno e professor, esta pode ser analisada por dois parâmetros. O primeiro ponto é pelo real significado da palavra distância, em que ela pode ter associado a questão do professor e aluno estarem em ambientes diferentes devido a questão da pandemia, acreditando ser este um obstáculo para o processo de aprendizagem. Uma outra vertente que pode ser analisada a questão apontada, é a que vai ao encontro do trabalho de pesquisa, que é um distanciamento, no qual o professor se sente o detentor do conhecimento e aluno um objeto que está na sala de aula somente para receber o conhecimento, sem parar para refletir sobre como a forma com que ele age no ambiente escolar irá influenciar a aprendizagem de seus alunos. Assim como na questão número 16 do questionário em que 94,1%

dos professores evidenciam acreditar que o distanciamento entre professor e aluno pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, como é visto nesta fala: *“O vínculo afetivo entre professor e aluno, na maioria das vezes faz com que o aluno se empenhe mais na participação e no comprometimento, mesmo que ele se considere desinteressado pela área de conhecimento do respectivo professor”*- Professor 2 - Química, este argumento corrobora a visão da professora em acreditar o distanciamento ser um obstáculo para a aprendizagem.

Um outro ponto que pode ser analisado quanto a questão do ensino remoto é o certo grau de impessoalidade que este promove visto que, apesar da linguagem e o conceito tentarem ser usadas da mesma forma que no ambiente escolar as relações serão realizadas de uma forma diferente, por exemplo nem todos os alunos farão uso da câmera o que promove no professor um distanciamento maior sem a conexão pelo olhar pela expressão, pela percepção das emoções.

Ainda dentro das dificuldades a seguinte frase foi observada:

- A dificuldade em manter atenção dos alunos, não só como antes, mas, também agora onde, os estudantes se encontram tão conectados, sendo necessário trazer a tecnologia a favor dos professores. “Gabriela”

Quanto à tecnologia, mesmo antes do estudo remoto os alunos já se encontravam conectados, ou seja, promovendo-se o uso, entretanto, no momento atual eles se encontram totalmente conectados. Esta questão remete-se aos saberes trago por Tardif (2002), no qual, ele aponta que, os saberes profissionais também conhecido como saberes da formação profissional, são aqueles em que estão associados aos conhecimentos aprendidos na instituição *“... o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos alguns dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática docente...”*, onde não apenas aprende o conteúdo, mas como incorporar este conteúdo à prática docente, como por exemplo, no uso de simulação, para jogos etc.

Também apresentado por Tardif (2002) encontra-se o saber Disciplinar no qual, está associado a formação continuada dos professores, ou seja, está vinculado à aprendizagem contínua do professor, não somente durante a sua formação inicial, mas perpetuando durante sua trajetória profissional, sendo importante, no sentido de que o educador esteja em constante processo de formação, buscando sempre melhorar sua prática docente, se atualizando quanto as novas metodologias de ensino, a novos ramos de pesquisa como é caso da tecnologia no ensino e a questão do aspecto afetivo no processo de aprendizagem.

Mais uma da dificuldade apresentada pelas professoras pode ser percebida na fala da professora Beatriz.

- *Relação entre professor-aluno, aluno-conhecimento. "Beatriz"*

A relação professor-aluno, permeia o objetivo do trabalho em questão, sendo investigar como o aspecto afetivo está inserido no processo de aprendizagem e como a relação professor pautada neste quesito pode promover uma aprendizagem mais significativa. Para uma aprendizagem que seja pautada nos aspectos afetivos e na confiança é importante que se desenvolva uma boa relação professor-aluno, e este aspecto promove muita discussão sendo base para pesquisas visto que, nem sempre é utilizado e visto/considerados como um parâmetro para a melhor aprendizagem. Esta relação possibilita que o professor tenha por seus alunos uma sensibilidade fazendo com que consiga entendê-los e suas dificuldades, compreendendo-os e os ajudando sempre com um olhar de carinho e atenção. Além de a relação ser estabelecida pela atmosfera com que o professor age perante o ambiente escolar, seja na relação empática com seus alunos, na sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e criar elos entre o seu conhecimento e o deles.

Sabe-se que a perspectiva imersa na relação professor-aluno é a afetividade, esta ao se desenvolver, passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Segundo Wallon (2007), a relação professor-aluno é afetada pelas percepções que um tem do outro e até mesmo as representações mútuas entre os mesmos, ou seja, indo ao encontro das questões do inconsciente, no qual, o professor ou aluno remetem-se histórias, memórias passadas que ali estão guardadas promovendo-se a transferência. Dessa forma, a interação professor-aluno não pode ser reduzida apenas ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

Outro aspecto que devemos considerar e que permeia o processo de ensino e conseqüentemente a questão da afetividade inserida neste é a postura do professor. Espera-se por exemplo o distanciamento do "professor autoritário", cujo aquele em que se impõe o respeito ao invés de conquistá-lo além de com suas atitudes, fazer com que os alunos venham se calar, reprimindo suas expressões e até mesmo sentir medo, o desempenhar a autoridade está intrínseco em características tais quais, escutar as sugestões, ser aberto as novas ideias, dar oportunidade para que aluno tenha espaço e voz ativa, ou seja, cabe ao professor aprender que para exercer sua real função necessita-se combinar autoridade, respeito e afetividade, e sempre se inspirar para buscar um novo e melhor caminho para alcançar os alunos.

Quando se promove uma comparação entre a postura e as falas das professoras com suas respostas perante o questionário percebe-se uma correlação, o fato de estas terem trago como

um obstáculo que permeia à docência a relação entre professor/aluno e entre aluno/conhecimento, demonstrando que estas acreditam que a aprendizagem seja influenciada pelo aspecto da afetividade como pode ser observado pela respostas durante a questão 13 (questionário) em que ambas disseram ser muito importante perceber e estabelecer as relações de afetividade em uma sala de aula.

Entretanto, por mais que as professoras demonstrem desejar utilizar dos aspectos afetivos em sua prática docente e em suas relações em sala de aula ainda existe uma certa dificuldade o que pode ser explicado pela não utilização deste recurso durante a formação profissional, o que é reforçado por suas respostas na questão 14 em que as três dizem não terem tido oportunidade de estudar sobre durante a sua formação profissional. Em contrapartida percebe-se que apesar de acreditarem ser importante e desejarem implementar em sua prática docente aspectos que permeiam a afetividade as três professoras fazem uso da abordagem tradicional, aquela cujo promove um distanciamento entre professor e aluno, e apenas a professora Beatriz tenta em alguns momentos também fazer uso da abordagem humanista em sua prática como foi observado pelos dados obtidos por meio do questionário descritos na figura 1.

Logo após este momento de reflexão sobre os obstáculos vistos na docência pelas professoras, a psicanalista contribuinte fez a apresentação de conceitos tais quais, “definição de psicanálise, de inconsciente/consciente/subconsciente, do ser biopsicosociocultural, formação docente na perspectiva da psicanálise, transferência/contratransferência e sujeito suposto saber”. Em seguida, foi feito o seguinte questionamento.

Seria importante tratar estes conceitos na formação docente?

As respostas fornecidas pelas professoras estão descritas a seguir.

Gabriela - *“Realmente essa parte falta na nossa formação e acaba que nós vamos construindo isso na vivência mesmo da sala de aula, cada turma é de um jeito, cada aluno é de um jeito e aí a gente vai conhecendo desenvolvendo, mas é no dia a dia, eu não me lembro de na minha formação de ter tido contato com disciplinas que trouxessem essa visão. A gente tem um pouco de psicologia da educação, mas não aborda, é no dia a dia que eu fui aprendendo ainda estou aprendendo né tem muitos casos, bom, muitas complicações e a gente vai aprendendo na prática.”*

Camila - *“Então eu sempre, como a Gabriela falou né que aprendeu muito na vivência, eu também foi tudo muito assim na vivência e sempre procurando. Igual eu falei do professor ser amigo porque eu sempre procurei ser assim, eu acho fantástico essa parte da psicanálise porque eu nunca tive a oportunidade de fazer isso e me deparo às vezes com muita dificuldade*

né, apesar da minha experiência eu ainda me deparo com muita dificuldade. Bom, eu entro em uma turma maravilhosa onde assim encontro vários alunos que me enxergam como uma professora amiga, mas às vezes não, sabe, então eu fico ainda me sentindo um pouco perdida apesar dos tantos anos de experiência.”

Beatriz - *“Eu acho que é muito importante, porque dependendo a relação aluno professor e isso é muito individual né com cada aluno, mas, a gente pode pensar em turma. Interessante isso porque às vezes a gente tem uma turma que a gente tem mais afinidade que outras turmas e individual aluno - aluno, então se a gente tem uma preparação melhor nesse aspecto acho que auxilia no acolhimento né. Vou citar um exemplo das aulas de inglês, é aquele momento de contar casos então eu lembro que agora eu não estou ministrando mais aulas de inglês, mas, quando os alunos começavam a contar um caso ou algo que aconteceu eu falava “oh você tem 5 segundos se for interessante continua, se não, para” porque nós temos que falar inglês, mas nesses contar casos a gente percebe ali uns desabafos você percebe ali que o aluno está querendo um acolhimento e isso depende da idade também por exemplo, quando é mais novinho né, eu tive a oportunidade de dar aula em uma escola um padrão social alto né padrão financeiro alto então geralmente os pais trabalham muito então a gente percebe as crianças elas são mais carentes aí você saber entender isso saber da atenção de professor e não de pai e mãe e também tem os adolescentes com todas as questões que a gente fala hoje em dia bullying, automutilação e tudo mais o professor ele tem que tá de certo modo preparado para escutar e a forma como ele vai responder a isso né, claro que não é um psicólogo não é um psicanalista que está ali mas, é um contato diário que o aluno tem então com certeza ele vai se sentir dependendo da relação que ele tem com o professor que está dentro da relação afetiva né, ele vai se sentir à vontade para fazer algum comentário nesse sentido. Então é importante a gente como professor saber ouvir e saber agir nessas situações.”*

Diante das considerações apresentadas, o primeiro ponto a ser destacado é que as professoras desenvolveram esse olhar afetivo durante seu caminhar na docência, ou seja, durante o processo de formação não era dado um olhar específico aos aspectos afetivos, como pode ser observado pelo discurso das professoras Gabriela e Camila. Dessa forma as educadoras fazem uso do que é denominado por Tardif (2002) de saber experiencial, aquele em que com o passar dos anos o professor vai se sentindo mais confortável e conhecedor daquele ambiente e dos aspectos que os circundam com o exercício de suas funções e na prática de suas atividades.

A professora Beatriz aponta que entender os conceitos psicanalíticos apresentados no decorrer da roda de conversa são de grande relevância, já que para ela, os professores tendo uma preparação melhor nesse aspecto auxilia no acolhimento. É sabido que o processo de

ensino e aprendizagem é cercado pelo aspecto afetivo e este encontra-se em constante relação com situações que envolvem a psicanálise, por exemplo, a questão da transferência e contratransferência que pode ser entendido como a projeção em pessoas do convívio presente, figuras importantes do passado, ou seja, que representam uma figura afetiva.

O processo de transferência e contratransferência, pode ser observado no ambiente escolar, realizada pelo aluno para com o professor ou vice-versa, como corrobora Pedroza (2010, p.81) “o professor é objeto de transferência e está ligado a “protótipos”, principalmente à imagem do pai, mãe, irmã, ou seja, as pessoas estimadas ou respeitadas, bem como a ambivalência afetiva que reside na antítese amor-ódio”.

Em muitas situações os professores não entendem o porquê de alguns alunos transparecerem um sentimento ríspido para com eles e acabam se culpando por esta situação, como pode ser observado pela fala da professora Camila. Isso ocorre visto que, a transferência pode ser realizada de forma positiva ou negativa. Ao se estabelecer a transferência positiva, ou seja, projeta-se no professor pessoas estimadas promove-se uma tendência a melhor aprendizagem, porque o aluno se interessa pelo que aquele professor diz, assim se senti atraído pelo desejo de aprender através da pessoa em que se tem sentimentos positivos. Já quando a transferência negativa se estabelece ocorre um cenário contrário do que é visto na transferência positiva, e então é desejável/ideal que o professor saiba realizar o chamado manejo, sendo está a forma com que o professor tem de inverter este processo. Sendo realizada a partir da interpretação e acolhimento com ações diferenciadas quebrando a expectativa do aluno que esperava uma ação negativa daquele professor.

Dessa forma com o professor compreendendo que os processos de transferência sejam elas positivas ou negativas podem acontecer, entretanto, não estão associados a ele seja tal como sua atuação como educador ou até mesmo como pessoa, mas sim vinculado aos conteúdos do inconsciente, se torna mais apto a promover o manejo e dessa forma, acolher o aluno não apenas para uma melhor aprendizagem como também, para o convívio.

Entender a contratransferência também é importante, visto que esta se associa ao professor, ou seja, diz respeito aos sentimentos sentidos por ele em relação ao aluno, sendo que estes devem ser entendidos e interpretados de tal modo que não os alcance. Estas associações podem estar relacionadas a questões tais quais remeter o professor quando era aluno, aspectos inconscientes de sua personalidade e as relações antigas deste professor, por exemplo a de seu filho. Esta contratransferência pode ser dada de forma positiva e negativa, promovendo melhores condições no processo de ensinar ou não, respectivamente.

Gabriela mencionou que em sua formação não havia tido a oportunidade de ter estudado sobre os aspectos afetivos que permeiam à docência que o olhar psicanalítico promove e que foi adquirindo por meio da experiência e da vivência em sala de aula, ou seja, um saber experiencial. Dessa forma, foi realizado um último questionamento, sendo este: Este saber experiencial você busca pesquisar sobre ou é um senso comum, da sua vivência?

Gabriela - *“Eu li muito pouco a respeito, é mais na vivência mesmo do conhecimento compartilhado com outros colegas, até uma coisa que eu comecei a falar e parei, a Camila comentou né que a gente aprende, que ela tem muitos anos de sala de aula e ainda se depara com situações que ela não sabe como lidar então é uma troca, a gente tem essa troca constante entre nós professores e a gente vai aprendendo na prática mesmo, leitura mesmo, eu li pouca coisa a respeito, até porque os meninos são uma caixinha de surpresa né, cada menino, cada aluno é um mundo diferente. Mas eu vou muito pelo lado afetivo”.*

Ao analisar a fala da professora Gabriela, percebe-se que suas ações em sala de aula, são pautadas na busca pela promoção do afeto positivo, entretanto, um conhecimento que remete-se ao senso comum em que acredita-se que o aspectos afetivos está vinculado apenas a sentimentos positivos, ou seja, amor, carinho, dizer sempre sim. Quando dito que o conhecimento é pautado no senso comum, faz se necessário a retomada da questão 14 do questionário descrito no decorrer deste trabalho no qual, indagava-se “se os professores em sua graduação haviam estudado algo relacionado aos aspectos afetivos e suas possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem”, em que ambas responderam que não ter tido a oportunidade.

Durante toda a roda de conversa as professoras explicitaram que não haviam estudado sobre, mas, aprendido a partir de sua vivência e experiência docente então designado por Tardif (2002) como saber experiencial “aquele em que o professor no exercício de suas funções e na prática de suas atividades com o passar dos anos se sentem mais confortáveis e conhecedores daquele ambiente”.

No momento em que se promoveu o último questionamento em que deseja-se informar quanto ao conhecimento adquirido pelas professoras a respeito da importância dos aspectos afetivos na aprendizagem, os conceitos psicanalíticos a partir da experiência se este foi promovido por estudos ou senso comum, a professora nos torna claro que sua aproximação com o assunto é pela vivência escolar pela troca diária com outros professores, evidenciando a concepção de Pedroza (2010), em que acredita que a dimensão técnica da ação pedagógica reduz a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades.

Como pode ser observado, a todo momento é dado muito destaque ao saber experiencial, entretanto é preciso valorizar o conhecimento que possibilita o embasamento teórico para auxiliar em diversas ações, como é visto pela fala da psicanalista a seguir:

Psicanalista - *“É interessante que este saber que a gente adquiri com a própria experiência né. Tem um psicanalista que se chama Bion ele vai falar sobre este aprendizado com a experiência. O aprender com a experiência que é uma das capacidades que a gente tem, mas, que muitas das vezes acaba faltando esse olhar entendendo a subjetividade de cada um e o quão importante é a gente estudar sobre como funciona essa psique pra gente somar a experiência, ele coloca até como uma função matemática sabe, ele recorre a matemática para explicar o quanto é importante esse: eu preciso entender como funciona o sujeito como funciona o inconsciente e aí entender como funciona a Débora primeiro né para então entender o outro. Geralmente quando a conversa é com professores, e eu não sei se isso acontece com vocês, é de muitas frustrações e de muitas das angústias partirem disso de anos ali de experiência dentro da sala de aula e de ter que formar todo esse arcabouço de saberes sozinhos quando a relação é a afetividade, é vínculo, é situações que encontra de forma repentina na sala de aula ou até mesmo de tempos em tempos né, como que muda os valores sociais também muda as relações na sala de aula, e ele (o professor) tem que se virar ali né como disse a Camila a Gabriela, de que a gente tem que conversar para conseguir encontrar formas de lidar dentro de sala de aula ou seja pesa para o professor também tentar entender como isso funciona somente a partir da prática.*

O que pode ser entendido a partir do comentário da psicanalista é que determinados pontos da docência como por exemplo os vínculos criados decorrente do processo de ensino, necessita de ações por parte dos professores e estas podem ser auxiliadas pelo saber experiencial resultante da prática docente entretanto, pode ser pesado entender tudo somente a partir da prática, sendo necessário conhecimentos teóricos que proporcione embasamento e garanta uma tranquilidade para o exercício da profissão impedindo a formação de sentimentos negativos decorrentes da frustração promovida pela dificuldade em agir perante determinados aspectos que permeiam à docência. Com isso destaca-se a importância em se estudar sobre os aspectos afetivos e possíveis influências no ambiente escolar, a fim de tornar o ensino um compromisso leve, que garanta desenvolvimento de sentimentos positivos entre professores e alunos ou seja, promova a formação de vínculos afetivos positivos, que agregue na formação cognitiva e pessoal e que perpetue não somente no ambiente escolar.

Para finalizar destaca-se a importância de criar espaços de estudo e reflexão pelo professor, como por exemplo uma roda de conversa, esta auxilia a manifestação de ideias, o

desenvolvimento de conceitos novos como foi o caso, o compartilhamento de experiências e estimula o trabalho coletivo. A partir do desenvolvimento do trabalho pode-se perceber que o tema “aspectos afetivo e emocional” ia ao encontro a prática docente, entretanto, havia pouca fundamentação para entender e agir em diversas situações, o que a roda de conversa proporcionou um momento de aprendizagem e de motivação para a partir daquele momento não ser apenas um saber experiencial, mas, uma metodologia constante na prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi motivado pelo objetivo de identificar o papel da afetividade e qual era sua influência para o processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva do professor, assim, teve como objetivo geral os seguintes questionamentos “Os professores em exercício compreendem e fazem uso dos aspectos afetivos? Com base nisso, como esta compreensão pode afetar positiva e negativamente o processo de ensino e aprendizagem?”. Este foi desenvolvido com finalidade de contribuir para o meio acadêmico de forma geral. Desde o processo de ensino nos anos iniciais passando pelo ensino fundamental e médio, até chegar à graduação, a fim de demonstrar um novo formato de promover o ensino baseado na construção da empatia e respeito mútuo entre professor e aluno e promovendo uma conexão e um elo afetivo, bem como, para minha formação profissional e pessoal.

Para se atingir uma compreensão sobre o aspecto da afetividade empregada no processo de ensino e aprendizagem definiram-se 4 objetivos específicos. O primeiro objetivo era compreender como os professores participantes relacionavam a sua prática docente com o aspecto afetivo/emocional. Como resultado pode ser observado que uma porcentagem referente a 9 professores (34,6%) promovem o uso da abordagem humanista em sua prática docente. Aos métodos avaliativos, as avaliações tradicionais permanecem enraizadas. A respeito das dificuldades que permeiam o ensino, a falta de maturidade e falta de estudo foram considerados os maiores responsáveis. Quanto à falta de atenção dos estudantes, percebeu-se uma associação aos aspectos afetivos encontrando como maiores responsáveis a ausência de vínculos entre professor(a) aluno(a) e situações vivenciadas pelo aluno no seu cotidiano projetadas durante a aula.

O segundo objetivo era identificar se para os professores os aspectos afetivo/emocional poderiam interferir no processo de aprendizagem. De forma geral, o primeiro aspecto observado foi que estabelecer e perceber as relações de afetividade num ambiente escolar é sim importante. Em contrapartida, para uma pequena parcela dos professores participantes referindo-se a dois professores (11,76%) a aprendizagem não pode ser interferida pela proximidade ou distanciamento entre aluno e professor. Por fim, para todos os professores consideram que a participação conseqüentemente o processo de aprendizagem dos estudantes na aula pode ser influenciado por questões ligadas ao aspecto afetivo/emocional.

Como terceiro objetivo desejava-se compreender se os professores participantes apresentavam conhecimento sobre os aspectos afetivo/emocional e sobre suas influências no processo de ensino e aprendizagem e de que forma este havia sido adquirido. Obteve-se como resultado que apenas 29,4%, ou seja, 5 dos professores indicaram ter estudado sobre os aspectos

mencionados ao longo da formação inicial, demonstrando que todo conhecimento que tinham sobre este tema era desenvolvido a partir da experiência na profissão e apresentando um déficit destes aspectos no processo de formação profissional. Esse déficit pode ocasionar estimulação apenas dimensões técnicas da ação pedagógica, reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades. Entretanto, todos os professores acreditam que o processo de ensino e aprendizagem pode ser facilitado pelo estudo sobre o desenvolvimento psíquico e afetividade.

O último objetivo específico era observar possíveis contribuições (reflexões, inquietações, provocações, etc.) promovidas sobre os professores em relação ao aspecto afetivo após a participação na roda de conversa. As professoras que participaram se mostraram bastante abertas a novos conceitos sobre a prática docente, apesar do distanciamento quanto a psicanálise, pareceram entender o quanto estes conceitos podem ser utilizados para compreender o ambiente escolar e conseqüentemente serem utilizados de maneira a potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Como considerações, destaca-se a necessidade de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes perspectivas como, por exemplo, no ponto de vista dos estudantes, a importância de considerar o aspecto afetivo no processo de formação profissional, além de compreender o aspecto multidimensional envolvido no processo de ensino, no qual, este abrange vários aspectos, dentre estes os aspectos afetivos, conceitos psicanalíticos, além das competências e capacidades. Para minha formação acadêmica em particular cito como contribuição do desenvolvimento do trabalho, a interligação entre dois meios que me fascinam, ou seja, à docência e a psicanálise assim como, corroborou para fortalecer a minha concepção quanto a minha postura quanto docente podendo ser esta permeada pelo afeto e além de auxiliar no desenvolvimento cognitivo também, amparo o crescimento e desenvolvimento pessoal.

Em pesquisas futuras, como uma possível sugestão para a coleta de dados, sugiro o uso da entrevista, visto que, esta estratégia, o que pode promover uma aproximação maior entre pesquisador e objeto de pesquisa, podendo contemplar novos aspectos e novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, como por exemplo, entender a prática docente dos professores e de que forma iria implementar os aspectos afetivos em sua didática e ações. Assim como a partir dessa investigação, os trabalhos poderiam ser realizados sob uma perspectiva de maior proximidade entre o pesquisador e o objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para Reinventar as Rodas**. 1ª edição eletrônica. Belo Horizonte: Rede Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recimam), 2008.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 8ª edição. Campinas: Papyrus, 1999.

ALMEIDA, Roselina Nunes de. **As Contribuições das Emoções no Processo Ensino Aprendizagem**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2016. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145-28032016-203404.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, 2010.

APPENZELLER, S. et al. Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n.1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso em: 05 mar. 2021

ASSIS, M. B. A. C., OLIVEIRA, M. L. A psicologia do educador: a criança e o adolescente na atualidade. In: FREITAS, S. F.; OLIVEIRA, M. L. As Dificuldades de Aprendizagem Escolar sob o Olhar da Psicanálise: Uma Investigação da Produção Científica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 144–151, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2698>. Acesso em: 18 jan. 2021.

AVANCINI, M. Aprender Química para quê? **Revista Educação**, 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/aprender-quimica-para-que/> Acesso: dezembro, 2020.

BARBOSA, F. R. M.; CANALLI, M. P. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 16, n.160, set/2011. Disponível em: efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno. Acesso em: 16 jan. 2021.

BERGEL, M. Alguns dos vocabulários mais usados em psicanálise: Ambivalência. **FEBRAPSI - Federação Brasileira de Psicanálise**, 2017. Disponível em: <https://www.febrapsi.org>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BISSOLI, S. S. P. Modificações no manejo da transferência na psicoterapia psicanalítica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, ano 1, n.1, nov/2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CARVALHO, A.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: Tendências e Inovações**. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAER, G.; DINIZ, R.; RIBEIRO, E. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v.7, n.7, p. 251-266, 2011.

CORDEIRO, Everton. O Inconsciente em Sigmund Freud. **Psicologia. PT: O portal dos Psicólogos**, p. 1-9, 2014. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0745.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021. ISSN: 1646 - 6977

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, L. **Afetividade no ensino médio: A percepção de professores e alunos**. Monografia (Especialista em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2013.

EMILIANO, J.; TOMÁS, D. Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Caderno de Educação: Ensino e Sociedade**, v.2, n.1, p. 59-72, 2015.

FAJARDO, V.; FOREQUE, F. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. **G1**, São Paulo, 30 ago. 2018. Educação. Disponível: <https://g1.globo.com/educacao/noticia>. Acesso: 09 mar. 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. São Paulo: Positivo, 2004

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, S. F.; OLIVEIRA, M. L. As Dificuldades de Aprendizagem Escolar sob o Olhar da Psicanálise: Uma Investigação da Produção Científica. **Revista Ibero - Americana de**

Estudos em Educação, v.4, n.1, p. 144-151, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2698>. Acesso em: 28 jan. 2021.

FREUD, S. (1969b). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In S. Freud, O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. Obras completas de Sigmund Freud. (J. O. A. Abreu, trad., Vol. 12). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912) In BRITO, C. V.; NAFFAH, N. A. As múltiplas transferências e o manejo do setting nas consultas com pais no tratamento de crianças e adolescentes: uma contribuição. **Jornal psicanálise**, São Paulo, v.51, n. 95, p. 119-134, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-58352018000200010&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 05 fev. 2021

FREUD, S. (1912) A dinâmica da transferência. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 129-143. (Edição Standard Brasileira, Vol. XII.)

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2008, Universidade Federal Fluminense RJ. **Anais [...]**. p. 1-16

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, Editora UFPR, 2013.

GIL, A. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, S. L. et.al. **Abordagem centrada na pessoa**: vocabulário e noções básicas. São Paulo: Vetor, 2005.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v.2, p. 1-12, 2020.

HONDA, Hélio. O conceito freudiano de pulsão (*Trieb*) e algumas de suas implicações epistemológicas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n.2, p. 405-422, 2011

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. 2018 Disponível: <http://portal.inep.gov.br/artigo>. Acesso: janeiro de 2021.

JUNG, C. G. **Estudos Experimentais**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995

KUENZER, A.; CALDAS, A. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. (Orgs.) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, p. 19-48, 2009.

KUPFER, M. C. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n.1, p 265-281, 2010.

LACERDA, C. C. **Problemas de Aprendizagem no Contexto Escolar: Dúvidas ou Desafios?** Pesquisa desenvolvida - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai. Santiago/RS, 2009.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da psicanálise**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

LEITE, S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação**. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. (p. 113-141) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. v.20. n.2. p. 355-368, 2012.

_____. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.6, n.1, p. 25-52, 2011.

LIMA, J. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço Acadêmico**, v.12, n.136, p. 95-101, 2012.

LOFFREDO, A. M. Anotações sobre a leitura freudiana da angústia. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v.44, n.1, p.105-130, jun.2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382012000100007. Acesso em: 10 jan. 2021

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ª edição. Salvador: Malabares, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MAANEN, Jonh, Van. Reclaiming Qualitative methods for organizational research: a preface. In: administrative Science Quarterly. In NEVES, José. Pesquisa qualitativa - Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 1996.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, A. B.; MARIA, L. C. S.; AGUIAR, M. R. M. P. As Drogas no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, n 18, p. 18-21, 2003.

MÉLLO, R. P. et al Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n.3, p. 26-32, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002

_____. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª edição. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIZUKAMI, Maria. **ENSINO: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NEGRO, T. C. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula**. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2001.

NEVES, José. Pesquisa qualitativa: Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. São Paulo, v.1, n.3, 1996.

NOVAIS, R. FERNANDEZ, C. **Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química**. **Educação Química: En Punto de Vista**, v.1, n.2, p. 82-96, 2017.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In. Os professores e a sua formação. Nóvoa, A.(org.). 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. C. **Análise de Conteúdo Temático Categorial: Uma proposta de sistematização**. Revista Enfermagem, UERJ, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática**. 18ª edição. Papirus, 1996.

PEDROZA, Regina. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, v. 30, p. 81-96, 2010.

PEDROZA, Regina. **A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília. Brasília DF, 2003.

PESSOA, V. S. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **PUBLICATIO UEPG - Ciência Humanas**, v.8, n. 1, p. 97-107, 2000.

PEREIRA, J. et al. O Afeto que Freud nos legou (E o que fizemos com ele?). **Psicanálise**, v.13, n.1, p. 193-211, 2011.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget, J. Problemas de psicologia genética. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 211-225.

PINHEIRO, M. N.; BATISTA, E. C. O aluno no Centro da Aprendizagem: Uma Discussão a partir de Carl Rogers. **Psicologia e Saberes**, v.7, n.8, 2018

PINO, A. **A Afetividade e vida de relação**. Campinas: UNICAMP, 2000.

PONTES, A. et al. O Ensino de Química no Nível Médio: Um Olhar a Respeito da Motivação. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 2008, Curitiba.

QUEIROZ, L. R. S. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**, n.2, 2006.

ROCHA, J.; VASCONCELOS, T. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de química**: algumas reflexões. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 2016, Florianópolis.

RODRIGO, M. J.; RODRIGUEZ, A.; ACOSTA, J. M. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, 1993. In ROQUE, M. Construtivismo e ensino de ciências: Reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ROUDINESCO, E; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, A. O. et al. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). **Scientia Plena**, v.9 n.7, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de professores. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Recife, 2005.

SILVA, M. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor aluno**. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2001.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERGARA, S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VISCOTT, D. **A Linguagem dos Sentimentos**. 18ª edição. São Paulo: Summus, 1982.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**: Ensaio de psicologia comparada. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZIMERMAN, D. **Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICE

Questionário

- 1- Qual(is) o(s) curso(s) em que se graduou?
- 2- Qual(is) o(s) ano(s) de conclusão do(s) curso(s)?
- 3- Há quanto tempo atua como professor (a)?
- 4- Há quanto tempo atua como professor (a) na área de Ciências?
- 5- Qual ou quais disciplina(s) ministra ou ministrou nos últimos 5 anos?
- 6- Qual o tipo de abordagem de suas aulas?
 - () Escolho a metodologia a ser adotada, os conteúdos a serem abordados e as formas de avaliação.
 - () Durante as atividades realizadas ao longo da ministração das aulas, procuro sempre controlar os passos e os percursos das ações dos alunos, reforçando sempre ao final de cada novo conceito a resposta que idealizei como a desejada durante o planejamento da mesma.
 - () Divido a responsabilidade dos objetivos da aprendizagem com os alunos. Proponho a atividades de ensino-aprendizagem baseados nas demandas sugeridas pelos discentes, de acordo com a realidade do seu cotidiano.
 - () Busco desenvolver atividades de ensino-aprendizagem que promovam a livre cooperação entre os alunos, sem a participação ativa do docente, provendo assim, o autocontrole e autonomia frente aos estudos dos conceitos ensinados.
 - () Outro.
 - 7- Você considera a abordagem que mais se identificou na questão anterior eficiente? Justifique sua resposta.
 - 8- Como você mensura o conhecimento dos estudantes durante suas aulas?
 - () Não é possível mensurar
 - () Avaliações tradicionais (provas/exercícios)
 - () Apresentações orais
 - () Trabalhos escritos/Pesquisas
 - () Quando o estudante utiliza um conceito para revolver uma situação problema diferente daquela na qual o mesmo foi ensinado
 - () Outro
 - 9- Você acredita que existem dificuldades para a aprendizagem de conceitos da área de ciências? Se sim, a que se deve essa (s) dificuldade (s)?
 - () Falta de estudo do aluno.

- () Os conteúdos exigem muita abstração.
- () Falta de maturidade dos estudantes para o nível de aprofundamento teórico que as Ciências exigem
- () Pouca relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes
- () Outro:

10- Caso você tenha considerado mais de uma opção, coloque em ordem de importância as alternativas, de 1 a 4, sendo que o 1 representa o fator de maior importância e o 4 o de menor. Justifique sua classificação.

11- Quando um aluno apresenta dificuldade em manter a atenção durante sua aula, isso pode ser explicado por? Marcar em ordem de importância as alternativas a seguir, de 1 a 5, sendo que o 1 representa o fator de maior importância e o 5 o de menor.

Grau de Importância					
	1	2	3	4	5
Ausência do exercício de autoridade do professor.					
A complexidade dos conceitos ensinados.					
A ausência de respeito do aluno pelo professor.					
Situações vivenciadas pelo aluno no seu cotidiano projetadas durante a aula.					
Outros.					

12- O que você considera como maior dificuldade no exercício da docência?

13- O quanto é importante perceber e estabelecer as relações de afetividade em uma sala de aula?

- () Não é importante, uma vez que os conceitos tratados na disciplina são suficientes para estimular o ensino e a aprendizagem.
- () Pouco importante, já existem as relações afetivas, mas as mesmas não afetam o ensino e a aprendizagem.
- () Importante, já que o ensino e a aprendizagem são estimulados a partir dos vínculos afetivos estabelecidos em sala de aulas.

() Muito importante, já que para se estabelecer o ensino e a aprendizagem os sujeitos envolvidos são atravessados pelos vínculos afetivos.

- 14- Durante sua graduação, estudou algo relacionado aos aspectos afetivos e possíveis influências no ambiente escolar?
- 15- Você acredita que ter a oportunidade de estudar sobre desenvolvimento psíquico e afetividade pode mudar sua interpretação das relações estabelecidas na sala de aula, e contribuir para facilitar o ensino e a aprendizagem?
- 16- Você considera que sua proximidade ou distanciamento com o aluno pode interferir na aprendizagem dele? Explique
- 17- Você considera que a participação dos estudantes na aula pode ser influenciada por questões ligadas ao aspecto afetivo/emocional??