

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Os afetamentos na docência

Edmárcia Gomes de Oliveira Silva

Ribeirão Preto

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Os afetamentos na docência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Spazziani

Ribeirão Preto

2007

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Os afetamentos na docência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar.

Comissão Julgadora:

Profa Dra. Maria de Lourdes Spazziani _____

CUML/ UNESP/Botucatu

Profª. Drª. Luciana Lunardi Campos _____

UNESP/Botucatu

Profª. Drª. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves _____

CUML

Suplente: Profª Drª Cristina Galan _____

CUML

Ribeirão Preto, 28 de agosto de 2007.

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer.

Roseli Cação Fontana

DEDICATÓRIA

Dedico o meu trabalho à pessoa mais sabia do mundo, que, mesmo não sabendo ler e escrever, ensinou-me grandes valores como: estudar, amar e respeitar o outro.

Tudo que sou, ou pretendo ser, devo ao grande anjo da minha vida: minha mãe.

(in memoriam de Rita Ramos Gomes)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, diante das situações de desespero e angústia, fez-me forte para resistir, fortalecendo minha fé e meus eternos e diários agradecimentos.

Ao André, esposo, amigo, companheiro, conselheiro, amor e fortaleza, capaz de suportar meus altos e baixos, por ser um superpai, que, durante noites e noites, sábados e sábados, domingos e domingos, feriados e feriados, compartilhava comigo a tarefa de brincar, sorrir, trocar, alimentar e amar nossas filhas.

A Maria Eduarda, filha querida, amada, obrigada pelos bilhetinhos, beijos, carinho, sorrisos e cuidados, principalmente quando eu estava cansada de tanto escrever, lá estava você ao meu lado: falante, faceira, alegre, inteligente e exigente. Obrigada, por ser você mesma, por ser tão especial.

A Júlia, filha guerreira, que lutou para nascer e sobreviver, obrigada pelos beijos, sorrisos, pela persistência em permanecer perto da mamãe, até tarde da noite, enquanto digitava meus trabalhos, pelas vezes que apertava as teclas do computador e me abraçada, avisando que já era hora de parar, obrigado por existir e me ensinar o valor de viver um dia por vez.

Ao anjo em pessoa que usa o nome de Lourdinha, obrigada por me apoiar nos momentos difíceis, por me dar carinho, compreensão, ajuda. Obrigada pelo sorriso largo, pela grandeza de acolher, amparar, guiar e incentivar toda a minha trajetória como pesquisadora. Obrigada por fazer parte da minha vida, ser parte do meu eu.

A Marlene, retrato de paz, bondade, simplicidade, compreensão e carinho. Obrigada por compartilhar comigo um tempo e um espaço de sua vida.

As colegas de mestrado deixo palavras que representam um pouquinho de cada uma: Simone- companheira, Desirée- solidária, Jane-dedicada, Silma-confiante, Renata-

sincera, Marinete-alegria, Eliete-energia, Ana-paciência, Graça-confiança, Cássia-habilidosa, Janete-Guerreira e as demais que representam a união.

A minha amiga Rose Amorim, meu porto-seguro, minha irmã de coração, minha comadre, cúmplice, obrigada por sempre acreditar, incentivar e fazer-me crê que “dias melhores virão”. Obrigada por ser amiga fiel e presente.

A minha família: mãe, pai (in memorian), irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, pela estrutura humana, pelos valores cultivados e pela partilha de amor.

Às diversas pessoas que tornaram este sonho em realidade, muito OBRIGADA.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade identificar os aspectos afetivos advindos da relação professor-aluno e analisar a repercussão desses afetamentos no desempenho do professor, segundo depoimentos dos professores do Ensino Médio. A pesquisa compartilha das abordagens vigotskiana e walloniana sobre a idéia do ser humano complexo e inacabado, envolvido por intenso processo de interação com o outro. No caso do exercício do magistério, o outro mais próximo do docente é o aluno, que estabelece uma relação impregnada de forte carga emocional impressa na teia das relações humanas. Os modos e os significados das interações são resultados de diferentes configurações subjetivas e sociais. Portanto a constituição do sujeito e sua reconstrução, durante toda a sua vida, são processos que ocorrem no dia-a-dia de diferentes formas, envolvendo a pessoa como um todo, nos aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Neste estudo os dados foram obtidos por meio de entrevista fechada, observações e registros de conversas informais de quatro professores de uma escola pública de Ensino Médio, situada no interior do Estado de São Paulo. Utilizamos questionário para a seleção dos sujeitos e as entrevistas serviram de aporte para confrontar as informações obtidas em conversas informais. Evidenciamos que, desde a trajetória inicial da carreira do docente, os discursos e práticas diárias são resultados dos processos de afetividade, que configuram, no ser professor, nuances positivas e/ou desagradáveis. Os docentes com nível de experiência inicial e intermediária apresentaram maiores dificuldades em enfrentar situações conflitantes, em adequar o tempo escasso destinado às atividades pessoais, resultado da sobrecarga diária da profissão. Os docentes com mais tempo de magistério, enfrentam os mesmos problemas, mas demonstram em seus discursos controle e tranqüilidade diante das situações conflitantes com seus alunos e sobre os afetamentos da docência. Trazem para a discussão dessa problemática o papel dos gestores da escola. Esses dados sugerem que a constituição ou reconstituição do ser professor perpassa pelos processos de afetamentos vivenciados no exercício do magistério e que as interações propiciadas com os alunos, na sala de aula, têm implicações diretas no seu modo de permanecer na profissão.

Palavras-chave: Interação professor/aluno, Afetividade, Ensino Médio.

ABSTRACT

The aim of this work is to identify the affective aspects resulting from the teacher-student relationship, according to testimony of High school teachers, and to analyze the repercussion of this affectivity in the teacher's performance. The research follows the Vigotskian and Wallonian approaches about the idea of complex and unfinished human beings, involved in intense process of interactivity with the other. In the case of the teaching profession, the person who is closer to the teacher is the student, who establishes a strong impregnated emotional load printed on the human relations web. The ways and the meanings of the interactions result from different subjective and social configurations. Therefore, the individual's constitution and his/her reconstruction throughout his/her life are processes which occur daily in different ways, involving the person as a whole, in the affective, cognitive and social aspects. In this study the data were obtained by closed interview, observation, and registering informal conversations with four teachers from a public high school in a city in the state of São Paulo. We used a questionnaire for the people's selection and the interviews served as support to compare the information obtained from informal conversation. We proved that, since the beginning of the teaching career, the daily speeches and practices result from the affectivity process which can show positive and/or unpleasant nuances in the teacher. The teachers with beginning and intermediate level of experience showed more difficulty in dealing with conflicting situations and adapting to the little time left for personal activities, resulting from the daily overload of the profession. The professionals with longer teaching experience face the same problems, but show control and calm when facing conflicting situations with their students and in relation to the effects of teaching. They bring the role of the school's head teacher into discussion about these problems. These data suggest that the constitution or reconstitution of being a teacher goes by the process of affectation lived by the teaching profession and that the interaction provided by the students in the classroom, have direct implications on his/her way of remaining in the profession.

Key Words: Interaction, Teacher-Student, Affection, High School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Objetivos.....	14
1.2 Justificativa.....	15
2. INTERAÇÕES SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA.....	17
2.1 Emoção, afetividade e sentimentos nas interações sociais.....	18
2.1.1 O afetivo, o intelectual e o pessoal na constituição do professor.....	21
2.1.2 A subjetividade docente.....	25
2.2 Profissão docente.....	26
2.2.1 Profissão docente, a sala de aula e a relação professor/aluno.....	32
2.2.2 O aluno nosso de cada dia	35
2.2.3 O cotidiano no trabalho docente.....	38
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
3.1 O contexto que envolve os sujeitos da pesquisa.....	42
3.2 A seleção dos sujeitos.....	43
3.3 Procedimentos e instrumento de coleta de dados.....	45
3.4 A análise dos dados.....	46
4. TRAJETÓRIA DE QUATRO DOCENTES: ASPECTOS DO CONTEXTO DE VIDA, DA DOCÊNCIA E DA RELAÇÃO AFETIVA NA SALA DE AULA.....	49
4.1 Uma docente em início de carreira.....	49
4.2 Uma docente com grau de experiência intermediária.....	60
4.3 Um professor com grau médio de experiência no magistério.....	67
4.4 Uma docente com avançada experiência no magistério.....	75
5- Aproximações e distanciamentos nos perfis dos quatro docentes.....	79
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82

REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE.....	94
Apêndice A- Modelo de questionário e de autorizações.....	94
Apêndice B- Modelo de entrevista.....	98
ANEXO.....	99
Anexo A – Quadro do Saeb.....	99
Anexo B – Entrevistas na íntegra.....	100

1. INTRODUÇÃO

Diante da vasta gama de problemas, a educação escolar do século XXI dá sinais fortes de que necessita de mudanças, mesmo não sabendo especificamente em que ponto nos encontramos. Como diria Sousa (1988): “sabemos o caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada” (p. 71).

A escola, como espaço privilegiado de encontro de pessoas que se comunicam, se afetam, se conhecem e constroem conhecimentos, torna-se importante locus no processo de constituição de si e do outro. Nessa relação está a importância da afetividade para o desenvolvimento integral do ser humano, tendo como pressuposto principal a teoria walloniana e vigotskiana.

Segundo Tassoni (2000), é estreito o entrelaçamento entre afetividade e cognição e as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice versa. É incontestável que a afetividade está presente na relação professor-aluno e o resultado desta configuração influencia o aspecto cognitivo e as relações pessoais presentes no ambiente escolar.

O discurso que tem predominado nos ambientes educativos está mais relacionado a uma educação de qualidade, preocupada com a formação integral do ser humano. No entanto, os resultados demonstram um descompasso entre o discurso e o que de fato se realiza na escola.

Os números de pesquisas atuais como os dados apresentados pelo SAEB __ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica __ mostram que apenas 1,8% dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo alcançou empenho adequado em 2003 (ANEXO A), demonstrando, assim, o péssimo desempenho claramente compartilhado por todo território nacional (INEP, 2006). Esses dados são corroborados pela UNESCO, quando mostra, em seu relatório, que o Brasil ficou em 72º no *ranking* de ensino, atrás da Bolívia (69º) e à frente da Índia (99º). O indicador usado pela ONU engloba educação básica, analfabetismo, igualdade de gênero e qualidade educacional (ONU, 2006).

Muito se discute sobre o fracasso escolar, suas possíveis causas e soluções, no entanto, é imperioso que se olhe para os atores envolvidos nesse processo. Um dos principais atores desse enredo é o educador que, diariamente, convive com salas numerosas, precariedade salarial, projetos descontínuos, descaso, sobrecarga de trabalho, violência, conflitos e outros tantos problemas que levariam à exaustão somente o fato de enunciá-los. Todavia, é preciso refletir também os bons resultados que a educação proporciona, os frutos que se processam no interior da ação educativa, no encontro de indivíduos, na riqueza das relações interpessoais, na qualidade desses afetamentos¹.

Conflitos, fracassos, sucessos, acasos, esperanças, desesperanças, conhecimentos, relacionamentos, afetos, desafetos, a escola pulsa e, nesse compasso, a teia do relacionamento humano permeia, perpassa, deixa sua marca, transforma e vai se transformando diante das interações sociais existentes no dia-a-dia. E, assim, nós, seres humanos, nos constituímos no processo de interações, num ir e vir de afetamentos.

A constituição ou reconstrução do sujeito-professor implica também esse emaranhado de processos, em que as interpretações dos relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar afetam de maneira positiva ou negativa, dependendo do significado atribuído a sua relação com o outro e com o meio.

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que afetar é atingir o outro, deixar marcas positivas ou negativas. Assim, as relações afetivas interferem no processo de desenvolvimento do ser humano, faz parte do ser, do nosso cotidiano.

Revelar os múltiplos significados dos aspectos da constituição do ser professor e suas contribuições no processo pedagógico da escola é imperioso, pois o professor é um ser humano em constante transformação e é preciso indagar quais as marcas que esse ser carrega das interações no contexto escolar.

Esses questionamentos orientam o presente estudo, que objetiva identificar e analisar os afetamentos vivenciados por docentes em uma escola pública do Estado de São Paulo.

¹A palavra afetamento é citada por Cynthia Farina (CEFTS- RS) em 'A pedagogia dos afetamentos' (artigo apresentado na ANPED). A autora se apóia nas referências de Giles Deleuze (1994), que define essa terminologia para expressar a arte de afetar-se e afetar o outro.

Mais especificamente, pretende-se identificar os aspectos afetivos advindos da relação professor/aluno, segundo depoimentos de professores do Ensino Médio e analisar a repercussão desses afetamentos no desempenho do professor.

Entre os estudos que abordam a temática, que focamos neste trabalho, destacamos aquele realizado por Tassoni (2005) que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, aborda a afetividade na relação professor/aluno, entrelaçada à aprendizagem. Neste trabalho, a autora divulga as idéias vigotskianas e wallonianas sobre a importância das interações sociais e a afetividade; destaca que o relacionamento estabelecido entre o professor e o aluno é questão primordial para o pleno desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Já Mahoney e Alvarenga (2005), em pesquisa sobre sentimentos e emoções em professores de Ensino Superior, revelam que os sentimentos apresentados pelos docentes variam em tonalidades de agradáveis a desagradáveis. Neste trabalho, baseado na teoria do desenvolvimento walloniana, a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno. As autoras concluem que as situações que resultam em tonalidades agradáveis têm como apoio o respeito às necessidades e às características individuais do aluno e do professor; as situações que têm resultados desagradáveis não atendem às necessidades e nem aos traços individuais do aluno e do professor.

Ainda, na perspectiva de pesquisas que enfocam o trabalho docente, Paganini (2005) aborda a identidade profissional docente como processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, entre tantos outros, e ressalta a necessidade de respostas para questionamentos relativos sobre afetividade, no contexto escolar, e sua importância no processo educativo.

Destacamos, também, o trabalho realizado por Fontana (2000), que discorre sobre a função social do ser professor e as múltiplas vozes que compõem o profissional da educação no processo histórico-cultural, salientando as contradições e os aspectos afetivos e cognitivos que envolvem a constituição do ser.

Observamos que a inquietude sobre a afetividade e suas implicações na constituição do sujeito e nas relações estabelecidas com o outro e o meio permeia, explicitamente ou sutilmente, o campo educacional brasileiro e traz diferentes enfoques

de um mesmo questionamento: o que envolve o ser professor e os aspectos afetivos da atividade profissional? Portanto, a discussão sobre os afetamentos vivenciados na docência pode contribuir na ressignificação da atividade docente, diante dos processos de interação oportunizada no contexto escolar.

Almejamos que o tema proposto seja um subsídio para mapear as condições do espaço de trabalho docente que podem favorecer (ou não) o prazer, o gosto no exercício da profissão, o encontro com interlocutores, produzindo a apatia para desistir ou o ânimo para persistir.

A pesquisa aqui proposta sobre os afetamentos na relação pedagógica entre professor e alunos, na sala de aula, se configura a partir de observações, conversas informais e entrevistas estruturadas, realizadas com quatro docentes do Ensino Médio de uma rede de ensino do interior de Estado de São Paulo no ano de 2006.

2. ASPECTOS AFETIVOS DAS INTERAÇÕES SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA

Não existe compreensão do próprio eu (compreensão de si mesmo) que não tenha como base a compreensão dos outros.
Vigotski

Inúmeros aspectos envolvem o trabalho docente como aqueles vinculados mais ao domínio do intelecto ou cognição como o planejamento do conteúdo e das atividades práticas de ensino a serem desenvolvidas. Há também os aspectos que envolvem os saberes para lidar com as relações interpessoais que acontecem no desenrolar da prática educativa. O destaque neste trabalho é para com os aspectos afetivos vivenciados no fazer docente relacionado ao contexto pedagógico das interações sociais da sala de aula.

Para Vigotski (1998, 2003), as interações sociais estruturam e reestruturam o indivíduo, transformando, modificando e interagindo nas relações e no ambiente em que se realizam.

Partindo do ponto central sobre a importância das interações para a estruturação do ser, cabe-nos destacar a necessidade de compreensão das relações que permeiam o ambiente escolar e as transformações na constituição do sujeito e da sua prática.

É interessante destacar que, sob a perspectiva vigotskiana, as funções psicológicas são construídas por meio das interações que se fortalecem e se estabelecem entre o indivíduo e seu parceiro.

Segundo Oliveira:

Para Vigotski, os signos não são criados ou descobertos pelos sujeitos, mas por estes apropriados, desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam determinadas significações a suas ações [...]. (1995, p.63).

O processo de interação docente nem sempre é permeado por relações estáveis, confirmando que os fenômenos afetivos refletem, também, aspectos negativos. As emoções e os sentimentos, na abordagem walloniana, são exteriorizações de toda a afetividade e estão presentes nas interações.

Nesse sentido, neste capítulo, discutimos aspectos afetivos relativos ao desenvolvimento da docência, destacando entendimento sobre emoção, afetividade e sentimento, o afetivo, o intelectual e o pessoal na constituição do professor, a subjetividade e a profissão docente, o aluno adolescente e o cotidiano do trabalho docente.

2.1- Emoção, afetividade e sentimento nas interações sociais

Entendemos que, no centro da ação educativa, está o processo de interação entre pessoas que se afetam mutuamente. Ou seja, as relações interpessoais envolvem fundamentalmente processos permeados pela afetividade, pelas emoções e pelos sentimentos.

Os conceitos afetar e afetividade agregam múltiplos sentidos, desde manifestações orgânicas ou verbais, contatos físicos promotores de bem-estar e mal-estar pessoal, dependendo da interpretação e do conhecimento sobre o assunto.

Ao recorrermos a Piéron (1987), no dicionário de psicologia temos: *afetividade*.
1- *Capacidade individual de experimentar emoções e sentimentos*. 2- *Reação emotiva generalizada, com efeitos definidos sobre o corpo e o espírito* (p.11).

Evidenciamos, no enunciado acima, que todo ser humano está propenso aos efeitos da afetividade, seja de maneira específica no corpo ou no espírito, como definiu o próprio autor.

O termo emoção agrega sentidos opostos, de prazer ou de dor, gerado na matéria corpórea (mente e organismo). E sentimento pode ser entendido como o significado que expressamos àquilo que nos afetou.

Dentro da abordagem vigotskiana (2003), toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação e nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; que colocam em tensão, excitam, estimulam ou freiam todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno do comportamento.

Emoção estaria, portanto, mais relacionada ao aspecto biológico. O sentimento, mesmo sendo expressão individual, e decorrente das relações sociais, é produto cultural. Como mencionou Martins (2004):

É sob influência decisiva da cultura que as atitudes emocionais, os afetos, vão adquirindo o caráter de sentimento. Os sentimentos são específicos dos homens, possuem natureza histórico-social, originando-se de necessidades e vivências culturais organizando-se em função das condições sociais de vida e das atitudes do homem perante suas experiências. Embora possuam uma dimensão individual, por sua natureza são sempre sociais e históricas (p.90).

Segundo Wallon (1998), toda função psíquica supõe uma base orgânica. Por exemplo, ele admite o organismo como primeira condição do pensamento, mas deixa claro que não é somente isso, uma vez que, para a construção do pensamento, há elementos que vêm do ambiente externo ao qual o sujeito pertence. Wallon conduziu seus estudos dirigidos ao homem real, compreendido como um ser completo, que se realiza por meio de imbricações entre afeto, cognição e movimento.

Para Dér (2004), a afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar, quando o homem é atingido, e afeta o mundo que o rodeia.

O relacionamento em seus aspectos positivos pressupõe respeito pelas idéias, pelas opiniões do outro, pressupõe dedicação, troca, esforço e vontade por parte dos envolvidos. Em seu aspecto negativo, demonstra o contrário.

Nos estudos wallonianos, a atividade emocional do homem é, certamente, uma das características mais complexas, ela é simultaneamente biológica e social, mas é, por

meio dela, que se realiza a transição do biológico ao cognitivo, através da interação social.

A emoção possui aspecto fortemente contagioso, perpassando por todos os processos de interações sociais do ser humano. É importante valorizar no presente texto esse aspecto da emoção dentro da teoria de Wallon. Em observações num ambiente escolar, propício a desenvolver situações conflituosas e amenas, o termômetro emocional tem sua intensidade percebida através da percepção do real, dentro de suas manifestações. Segundo Dantas (1992), o caráter contagioso vem do fato que é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica, na expressão facial, na tonicidade muscular, ou seja, a emoção mostra sua cara, sua forma, sua consistência.

Para Wallon (1986), a emoção é contagiante:

[...]mas, na realidade, as emoções pertencem a um meio diferente do meio puramente físico; é num outro plano que elas fazem sentir seus efeitos. Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhe é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo (p.145).

Então, o professor contagia e é contagiado pelos alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que as experiências vivenciadas no ambiente escolar permitem trocas afetivas positivas, que favorecem a autonomia, auto-estima e fortalecem a confiança dos sujeitos envolvidos; há também trocas afetivas negativas, as quais afetam os envolvidos e sua capacidade de estabelecer vínculos produtivos.

É legítimo que a afetividade representa como cada sujeito é afetado e como essa repercussão desencadeia reações que definem seu jeito de ser, atingem o seu eu.

Podemos dizer que, tanto na teoria walloniana como na vigotskiana, a constituição do eu é apresentada como um processo inacabado, que persistirá eternamente dentro de nós, em que o outro e meio fazem parte de nossas histórias de vida. Portanto, é preciso dizer que a constituição do ser professor, assim como no educando, implica um complexo processo de interação.

2.1.1 O afetivo, o intelectual e o pessoal na constituição do professor

A elevação ou declínio da auto-estima do docente e o estabelecimento de vínculos fortes e verdadeiros, que irão torná-lo um ser humano e profissional melhor ou pior, é resultado da qualidade das interações sociais vivenciadas, especialmente dos aspectos afetivos envolvidos no contexto escolar.

Sabe-se que 50% dos professores da rede Básica de Ensino apresentam sintomas de Burnout (CNTE, 2005). Segundo França (1997), Burnout é uma expressão inglesa que designa “deixar de funcionar por exaustão de energia”. Ou seja, exaustão **emocional** capaz de causar abandono de serviço, falta de criatividade, estresse, cansaço, desânimo, dentre outros sintomas, os quais afetam diretamente profissionais que mantêm vínculo direto com outros indivíduos (grifo nosso).

Segundo Sênior (2007), “a síndrome de Burnout é uma resposta ao estresse ocupacional crônico. Os sinais clássicos são desmotivação, avaliação negativa de si mesmo, insensibilidade. A pessoa é consumida física e emocionalmente” (p.59).

Sênior (2007) afirma que “um dos indicadores mais fortes da síndrome não é o excesso de trabalho, mas a interferência dele na vida privada” (p.60).

Destacamos, aqui, a importância primordial do uso da parceria e a forte carga emocional que está impressa na teia das relações humanas. O docente, em seu trabalho diário, necessita estabelecer vínculos produtivos com seu parceiro mais frequente: o aluno, tornando um ponto central para uma relação promissora de sucesso ou, em seus aspectos negativos, fonte de fracassos e conflitos intensos, dependendo de como a parceria está sedimentada e de todo o processo decorrente dessa relação, que envolve aspectos cognitivos e afetivos.

A idéia sobre emoção, destacada por Vigotski, e tão bem discutida e explicitada pela teoria walloniana, está relacionada como o primeiro e mais forte vínculo do ser humano e presente em nossas vidas, desde a mais tenra idade.

Na visão walloniana, o desenvolvimento do sujeito é uma construção gradativa e progressiva, em que se suscitam fases com predominância alternadamente do afetivo e

cognitivo. Duas forças que coexistem sempre, sendo uma preponderante à outra. (MAHONEY, 2000).

As idéias de Vigotski (1989) a respeito de afetividade estão presentes em diversos trabalhos sem divisão entre as dimensões cognitivas e afetivas, pois fazem parte da mesma moeda. É possível encontrar, em sua teoria, aspectos de suma importância entre as dimensões cognitivas e afetivas na vida do indivíduo durante o processo de interação; a teoria walloniana também relaciona a dimensão afetiva com a cognitiva.

Para Vigotski (1989b), há “a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. Ele identifica que, em cada idéia ou palavra, está contida uma atitude afetiva relacionada ao fragmento de realidade à qual se refere (p.7).

Nesse aspecto, podemos supor que, no processo de interação com o outro e com o meio, estão envolvidos vários aspectos, crescendo exponencialmente não só os aspectos cognitivos, como também os afetivos. Dantas (1992) fala que, “na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (p.85).

Sendo assim, podemos visualizar a grande importância das influências afetivas no processo de interação. Segundo o pensamento walloniano, o vínculo afetivo, que se inicia na relação familiar, tende a se estender durante toda a vida e tem sua origem no emocional e é a base que permeia as relações humanas. O autor afirma que a afetividade possui importante papel na constituição e funcionamento da inteligência e vice-versa. Partindo desse princípio, fica evidente que a afetividade desempenha papel central nos relacionamentos humanos e, no caso específico, na vida escolar e na subjetividade do docente.

É incontestável, não há dúvida de que, dentro da teoria walloniana, a emoção é a base, o suporte da inteligência. É o primeiro e mais forte vínculo com o social. Durante os primeiros 12 meses do bebê, nas etapas impulsiva e emotiva, há predominância das atividades puramente afetivas na construção corporal do eu, com recurso privilegiado da relação criança/mãe. (DANTAS, 1992).

Em torno dos 12 aos 18 meses na etapa sensório-motor, a função cognitiva tem preponderância sobre a afetiva, tendo como recurso privilegiado a exploração do meio criança/objeto. Depois surgem as fases projetiva, personalista, categorial e adolescência. Não temos o objetivo, neste texto, de esgotar o assunto de cada fase em si, simplesmente situar como essas fases vão se alternando, sempre uma se opondo à outra, mas evoluindo em sua complementaridade. Para Wallon, “a alternância provoca sempre um novo estado que se torna o ponto de partida de um novo ciclo” (1998 p.120).

Dentro dessa vertente, podemos afirmar que as fases cognitiva e afetiva se alternam, coexistem, são unificadas e, ao mesmo tempo, contraditórias.

Traduzir essas idéias para o fazer pedagógico da atividade docente, especialmente aquela centrada na relação estabelecida entre docente e alunos, parece-nos indispensável. Na prática pedagógica da sala de aula, a função docente requer momentos predominantemente cognitivos, que se referem ao ato de planejar, escolher recursos, organizar os materiais e as atividades didáticas entre outros elementos. Por outro lado, realizar aquilo que foi planejado envolve a interposição de sujeitos em interação e, neste caso, os aspectos afetivos vêm à tona tanto nos momentos de sucesso do planejado quanto nas ocorrências conflituosas.

Compreender o processo de constituição do professor parece-nos fundamental para o ato de educar. É imprescindível compreender que o processo de interação se torna central na constituição do profissional como docente.

Segundo Wallon (1979), “o eu e o outro são complementares, mas a alternância dos papéis sucede a fixação obstinada a um dos termos em presença” (p.154).

O outro se torna importante e indispensável elemento no processo dialético de constituição e ressignificação do eu. No ambiente escolar propício e valorizado pelas interações, é comum depararmo-nos diariamente com situações conflitantes e amistosas, que fazem parte da vida, afetando os envolvidos de maneira positiva ou negativa, dependendo do grau de envolvimento e da qualidade do relacionamento de cada situação e do meio em que se realizam.

Vigotski diz que “o meio é para o ser humano o meio social, porque, quando aparece, com relação ao homem, como meio natural, sempre estão presentes aspectos

sociais determinantes” (2003 p.79). Ou seja, é no caldo da cultura que emerge a individualidade de cada pessoa. A constituição do ser é o resultado do processo de conversão do social no individual.

As direções dessas transformações, todavia, têm sua origem e sua causa no processo de afetividade que terá seus desdobramentos na subjetividade dos sujeitos, no caso específico desta pesquisa, do ser professor.

Na escola, local privilegiado pelas relações sociais, acontecem diariamente processos interativos que são mediados por signos, principalmente a linguagem. Num espaço de colaboração, podem-se constituir criatividade, autonomia, reflexão, questionamentos e partilha de saberes historicamente acumulados e modificados. Envolvem-se quem aprende e quem ensina, e é o princípio básico da relação ensino/aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva:

[...] o sujeito adquire um conjunto de riquezas produzidas pelos próprios homens, dentre elas a consciência, que pode ser um fato alienado ou constituir-se em um poderoso instrumento na leitura de mundo e de si mesmo. Nesse sentido, compete à escola assumir a parte que lhe é de direito e obrigação, viabilizando àqueles que a freqüentam a mediação (...) necessária à formação da consciência que as atuais condições de vida estão a solicitar (PALANGANA, 1995, p.27).

Ao falarmos sobre a mediação, não devemos esquecer que a atividade mediada pela linguagem é permeada de significados que advêm do mundo objetivo, inter-relacionada à dimensão emocional, como diz Aguiar (2000).

Segundo Fontana (1995), ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social e, na margem das palavras do adulto, a criança organiza sua própria elaboração.

A autora advoga que os sentidos elaborados são, então, em parte “nossos” em parte do “outro”, novamente observamos a importância do outro como nosso complemento.

É imprescindível destacar que a significação é determinada pela interação das múltiplas vozes presentes na sala de aula e pela participação do professor como mediador. Isso é fundamental para manter um canal aberto de comunicação e aproximação efetiva com o outro.

Nas relações estabelecidas no contato pedagógico formal, predominam a linguagem oral e escrita. É principalmente, por meio delas, que o processo de construção de conhecimentos é viabilizado e que os sujeitos envolvidos vão se constituindo e dando significados as suas vidas, ou seja, vão construindo e reconstruindo sua subjetividade.

2.1.2- A subjetividade docente

A subjetividade do “ser professor” compreende um emaranhado de facetas: profissional, pessoal e social. Essas, por sua vez, estruturam um ser complexo e em intensa transformação. Não é estático, nem momentâneo, age e sofre modificações através do processo de interação, elaborando indagações acerca do papel desempenhado pelos interlocutores na sua constituição.

A constituição ou a resignificação do ser perpassa pelo outro e pelo meio social, construindo o que chamamos ‘eu’ no processo de interação com o outro. Na abordagem vigotskiana, o professor não é visto meramente como centro de informação e formação, uma vez que cria laços de interação com seus interlocutores. Ele tem papel essencial na formação de progressivos avanços individuais do outro e do seu eu: age e reage, transforma e é transformado, potencializa o seu meio e é potencializado por resultados bons e ruins, envolvendo seres únicos, que possuem, singularidades e experiências diferentes com o mundo e principalmente com o outro.

Fontana (2000) diz que “estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito” (p.63).

Segundo a autora, o espaço da subjetividade é tenso porque é muito mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós ou o que nós fazemos daquilo que o outro faz de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos.

A abordagem histórico-cultural da autoconsciência supõe uma concepção de sujeito que considera como elemento primordial de sua definição e contradição inerente à relação de constituição mútua entre o eu e o outro (FONTANA,2000, p. 62).

O ser professor, no contexto rico e conflitante chamado escola, é envolvido com outros sujeitos que se aceitam e se recusam como parte de um todo maior, com condições políticas e culturais contraditórias, salários desajustados, classes numerosas, tempo de trabalho desgastante, recursos escassos, burocratização, interações e processos pulsantes, que, quando somados, podem ser o fio condutor de muitos afetamentos das várias faces dos papéis que desempenham. Na perspectiva histórico-cultural, a constituição desse ser é forjada na interlocução com seus pares, seus alunos, seus superiores e o meio em que vive.

Aportando nas bases teóricas walloniana e vigotskiana, entendemos que a afetividade que permeia o contexto escolar constitui elemento precioso no processo de interação e a qualidade dessas relações irá se configurar em afetamentos positivos ou negativos, que vão imprimir na figura do professor aspectos da sua subjetividade, principalmente como profissional de uma determinada atividade. Neste caso, a atividade docente.

2.2 Profissão docente

A carga horária, o estresse, os baixos salários, o desânimo, o descrédito, a baixa qualidade de ensino, o trabalho coletivo, a necessidade de políticas claras, o sucesso escolar, o fracasso escolar são algumas das muitas discussões que permeiam o cenário educacional, deixando em evidência um dos principais atores deste cenário: o professor.

Especificamente, nesse trabalho, evidenciamos a docência, portanto, torna-se imperioso delinear a gama de elementos que compõem esta profissão.

Não teceremos, aqui, considerações acerca de todas as funções que cabem à docência, queremos apenas direcionar nosso discurso para uma docência das interações.

Diante do exposto, compreendemos a docência como forma de trabalho sobre e com seres humanos ou, como diria Tardif e Lessard (2005), “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” (p.08).

Segundo os citados autores, a docência, enquanto trabalho de interação, apresenta particularidades que estrutura o seu trabalho no cotidiano do interior da escola. Essas, por sua vez, exercem, na figura dos docentes, pressões reais que configuram dilemas, tensões e colaborações nas relações estabelecidas no contexto escolar.

Arroyo (2000) refere-se ao professor com o termo “mestre de ofício”:

O termo mestre de ofício remete a artífice, a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes.(p.18).

Segundo o autor, a imagem de ser professor está atrelada à imagem “socialmente construída e politicamente explorada” (p.35). Notoriamente se essa imagem for negativa, os desdobramentos na auto-imagem da profissão docente também o serão.

Resta aos docentes mudar a sua condição de trabalhador desvalorizado e investir em sua competência pedagógica, traçando uma nova imagem para sua profissão, que terá seus reflexos socialmente reconhecidos.

Ao pensarmos sobre a profissão docente, abrimos um leque de opções que este profissional representa para a sociedade e sobre o verdadeiro significado deste no processo educativo.

Segundo Almeida (2000), “o professor não só é o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno (p.18-19)”. Delinear o papel do professor é prioritário e essencial para fortalecer as atividades produzidas ou reproduzidas no ambiente escolar.

As características delineadas pela profissão docente devem ser levadas em conta, pois trabalham diretamente com a formação de outros seres humanos (os alunos) envolvendo os aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos em interação.

Saviani (1986), lembra-nos de que o papel do educador é de extrema importância por ser capaz de despertar no aluno a motivação e a inquietação da busca de conhecimento, bem como a participação consciente, crítica e cidadã do indivíduo na sociedade. Segundo o autor, “tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos”.(1986, p.83).

Segundo Miranda (2006), “este mesmo professor que se alimenta de coragem, ousa utilizar novas técnicas e procedimentos de ensino, antes analisados e dosados convenientemente. Não se adapta, transforma; não se contenta, age; não se deixa enganar, erra e aprende” (p.114).

Diante do acima exposto, a importância da educação reside na sua função de socialização do conhecimento, colocando a todos a possibilidade de mudar realidade social e histórica em que vivem, as manifestações da verdade. Segundo Saviani:

[...]numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação. (Saviani, 1986, p.91).

Almeida (2004) ressalta que a escola deve dar a todos, indiscutivelmente, uma base comum, um alicerce para os estudos futuros; deve dar a oportunidade para crianças e jovens desenvolverem suas tendências e serem atendidos em suas necessidades. Na teoria walloniana, a escola é uma das responsáveis pela expansão da cultura, todos devem ter direito à cultura, independentemente de sua origem étnica, religiosa ou social.

A educação vista deste prisma leva-nos a refletir o valor verdadeiro do trabalho educativo, que segundo Duarte (1998),

[...]produz nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. (p.86).

Julgamos necessário, em nossa discussão, acerca da profissão docente, refletirmos sobre algumas condições de tal trabalho e suas implicações no fazer e no ser docente.

Segundo Tardif e Raymond (2000), “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (p.209 - 210).

É factível de constatação que a carga horária docente é muito maior e mais danosa ao estado de bem-estar dos profissionais da educação do que podem sinalizar os contratos de trabalho e a legislação vigente.

A LDB 9394/96 define o mínimo de 200 dias letivos por ano para o ensino básico, que compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dias letivos são considerados aqueles que há atividade de ensino, com a presença de professor e alunos. Atividade de ensino envolve aulas teóricas, atividades práticas e de campo, avaliação do processo e recuperação. Carga horária docente envolve o trabalho diário, semanal e mensal a que os docentes devem cumprir em acordo com o regimento de seu contrato de trabalho.

Na carga horária docente, estão inclusas atividades com alunos e horas atividades sem alunos. A título de exemplificação do que acontece nas escolas estaduais de São Paulo, a cada 33 horas/aulas trabalhadas com alunos, o profissional tem o dever de 3 HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo), destinados, em tese, à capacitação e reflexões educacionais e 3 HTPLs (horário de trabalho pedagógico de livre escolha) destinado à correção e preparação de aulas. (SÃO PAULO, 1998).

Os HTPCs esporadicamente são usados para debater, refletir ou obter ajuda mútua dos colegas de trabalho; muitas vezes, é utilizado para o cumprimento legal das questões burocráticas e administrativas da escola.

Os HTPLs também não são suficientes para abarcar o eterno dilema qualidade *versus* quantidade de trabalho, correções e preparação necessária para a execução efetiva das aulas. Portanto, o tempo destinado para o desenvolvimento dessas atividades extra-aula é pequeno, e isso contribui para que muitos docentes realizem um trabalho de pouca qualidade no contexto da aula propriamente dita. Os reflexos de práticas pouco planejadas evidenciam a dura realidade da sobrecarga do trabalho, a dura jornada de precisar acumular tarefas e outras funções para garantir um salário razoável.

Evidentemente, a situação fica muito difícil e árdua de se controlar, quando há o acúmulo de cargos, e os docentes desdobram-se para assumir diferentes jornadas e tentar suprir a desvalorização salarial que impõe condições rígidas de acesso aos bens culturais. Assim, na realidade, a maioria dos professores da educação básica dobra ou triplica suas jornadas de trabalho, ocupando cargos em diferentes sistemas de ensino (público municipal, estadual ou federal e privado)

Ao enfocarmos as condições de trabalho e a carga horária excessiva a que se submetem grandes números de profissionais da educação, cabe, aqui, olharmos para outro agravante que pesa sob a figura do professor, a questão do número de alunos por sala.

No Ensino Médio, situação dos docentes enfocados neste estudo, o número máximo é de 45 alunos por turma e o mínimo é de 35 alunos, como destaca o Estatuto do Magistério Paulista. (SÃO PAULO, 1998).

Classes excessivamente numerosas resultam num trabalho maior e mais desgastante para o docente, que tem jornada composta por um número muito pequeno de horas- atividade destinada à correção, à preparação de aulas e à orientação dos alunos.

As múltiplas tarefas das atividades docentes são caracterizadas pela complexidade e dificuldade de conciliar, entre outros aspectos, uma carga horária com um número reduzido de horas-atividade destinadas ao trabalho externo à sala de aula, como a preparação de atividades diferenciadas, correção, leituras e capacitação docente.

Segundo Tardif e Lessard (2005), “esse agravamento e essa complexificação não se traduzem, necessariamente, num prolongamento significativo do tempo de trabalho, mas antes numa deterioração da qualidade da atividade profissional (p.158)”.

Ao se falar em qualidade da atividade profissional, os programas de governos investem num discurso de formação continuada, capacitação em serviço, o que pudemos comprovar é que os HTPCs, que deveriam ser destinados à formação continuada, são utilizados para o cumprimento burocrático de preenchimento de papeletas, atendimento a solicitações administrativas, discussões e reclamações sobre as condições de trabalho, problemas indisciplinares e questão salarial. São raros os momentos para leitura e capacitação dos docentes.

As horas-atividade de livre escolha não são controladas pelo superior imediato ou por mecanismos de verificação, portanto, cada docente decide a maneira de utilização dessas horas, podendo, ou não, serem utilizadas para leituras e preparação pedagógica.

Tem se ampliado nas escolas públicas a presença de bibliotecas, inclusive com acervos pedagógicos, que são colocados à disposição dos docentes, bem como, vídeos, cd's e livros para serem utilizados durante as horas atividades de livre escolha. No entanto, tem sido comum, nestes casos, estes materiais não serem trabalhados em HTPCs, pois o tempo é muito curto para atender as solicitações administrativas, não sobrando tempo para a leitura e capacitação.

Os momentos de capacitação profissional, oferecidos pela diretoria de ensino, no horário de trabalho, dependem da dispensa dos docentes e da contratação de outro profissional, gerando ônus e dificultando este tipo de atividade.

A diretoria de ensino coloca à disposição cursos de capacitação aos sábados, com uma pequena contribuição de ajuda de custo para o transporte, não são cursos obrigatórios e dependem da aceitação do docente, tem a durabilidade de aproximadamente um ano e são ministrados por profissionais do Ensino Superior contratados e por profissionais de faculdades estaduais (SÃO PAULO, 2007).

2.2.1 Profissão docente, a sala de aula e a relação professor/aluno

O foco central do trabalho interativo é a sala de aula, local onde o docente efetivamente cumpre sua função com e sobre seus alunos, sujeitos singulares com diferentes histórias de vida, que dividem um ambiente coletivo, mas precisam ter sua individualidade trabalhada e respeitada. É preciso compreender, como diria Tardif e Lessard (2005), “que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio das atividades do trabalhador” (p.20).

Certamente, o objeto do trabalho docente é o ser humano, o aluno nosso de cada dia, que é recebido numa determinada estrutura física chamada escola. Essa, por sua vez, possui regras impessoais e históricas que delimitam o lugar, o tempo, o espaço de cada ator envolvido no processo de interação e estabelece um sistema de cobrança de atitudes, de posturas, de vigilância e de controle burocrático sobre o trabalhador, seu objeto de trabalho e sua sala de aula.

A sala de aula pode ser considerada um local privilegiado de sistematização do conhecimento historicamente acumulado e o docente um mediador do processo dinâmico de construção e apropriação do saber pelo aluno.

Dentro deste ambiente, as relações estabelecidas entre o docente e o aluno não são passivas, são atuantes e, muitas vezes, conflitantes.

O trabalho docente tem se realizado historicamente como uma atividade solitária. Ou seja, cada professor pensa, planeja e desenvolve suas aulas sem a participação de outros colegas ou parceiros de série escolar, de classe ou de disciplina. Diante de seu grupo de alunos, conta apenas com sua autonomia e responsabilidade para condução dos seus planos e realizações. Depara-se também com a fragilidade das questões éticas que rondam suas atitudes, pois é, no cotidiano da sala de aula, que ocorre o bem ou mal-estar da experiência docente e discente.

Se há ausência da cumplicidade dos pares; por outro lado, a atividade docente, ao promover inúmeras intervenções com o grupo de alunos, se faz de forma visível, sob

o olhar atento de todos esses sujeitos ‘objetos’ e focos da intervenção educativa. Concretamente, isso significa que o professor necessariamente precisa conquistar a colaboração desses sujeitos para atingir os objetivos de sua principal ação. Nem sempre a colaboração é possível; muitas vezes, os alunos oferecem resistência que configurará em indisciplina.

A indisciplina é tão antiga como a própria escola, esteve presente no passado, está presente hoje e permanecerá no futuro. Tem sido considerada como fenômeno que advém da própria estrutura da sociedade moderna e estende-se ao sistema de ensino. (AQUINO, 1996)

O professor e o aluno são atores do mesmo palco, mas com papéis e enfoques diferentes. Pressupõe-se, nesse caso, uma relação dialógica e com respeito, levando em consideração que o centro do trabalho docente é a formação de outro ser humano. Segundo Tardif e Lessard (2005):

[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (p.35).

A escola, como uma instituição social, não está isenta às tensões, aos desequilíbrios, às desigualdades sociais, econômicas e culturais, nem mesmo à crise de valores existentes que afetam a vida social e a vida escolar.

Um dos maiores desafios educacionais atuais na relação professor/aluno é a indisciplina escolar. Realmente, é assunto que merece intensa reflexão, mas é preciso, antes de tudo, esclarecer a definição do que é indisciplina.

Partiremos da idéia de disciplina relacionada a um regulamento, um regime, especialmente no que se concerne à relação professor/aluno, nos aspectos de submissão ou provável aceitação de um regulamento imposto ou construído.

Podemos dizer que as regras da disciplina funcionam como um contrato estabelecido entre o aluno e o professor. A quebra desse “contrato” causa o que

chamamos de indisciplina, ou seja, o afrontamento de regras de convívio estabelecidas por um grupo de atores de um determinado contexto.

Segundo Aquino (1996), a indisciplina tomada como temática fundamentalmente pedagógica, é um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado.

Dentro dessa perspectiva, a indisciplina sinalizaria a quem interessar que algo do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não estaria se desdobrando com as expectativas dos envolvidos. A temida indisciplina é uma das formas do aluno dizer que algo não está bem.

Para Rego (1996), a disciplina parece ser vista, por muitos, como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Sob essa perspectiva de controle, monitoramento e coerção do aluno, qualquer tipo de inquietação pode ser entendido como indisciplina, o que é um equívoco.

A sociedade precisa de regras e normas claras para o seu funcionamento, a escola também precisa, e a internalização de determinadas regras coerentes pode levar o aluno a uma atitude autônoma e responsável, tendo como consequência boas relações sociais, como diz Rego (1996).

A teoria vigotskiana não tratou especificamente do problema da indisciplina, mas sua teoria muito ajudou à compreensão de como as regras do convívio social são internalizadas pelo indivíduo.

As regras não são automaticamente absorvidas pelo indivíduo, o processo de internalização é longo e ocorre diariamente, ao longo da vida de cada um, num emaranhado sucessivo de situações que envolvem os aspectos afetivos, cognitivos e motores.

Ao tomar “posse” das regras ou torná-las significativas, o aluno passa a utilizá-las como suas. Nesse sentido, Oliveira (1992) diz que “o processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade” (p.80).

2.2.2 O aluno nosso de cada dia

O ser humano necessita um do outro para compor e transpor o seu verdadeiro eu. No ambiente, específico da sala de aula, o outro mais próximo do docente é o aluno. Portanto, para entendermos como os docentes desta pesquisa se relacionam com os alunos de Ensino Médio, precisamos caracterizar o adolescente, o “outro” do docente.

Existem características físicas, biológicas ou psicológicas pertencentes à fase da adolescência. Procuramos, neste trabalho, elencar as considerações relativas aos aspectos psicológicos e comportamentais do adolescente.

Segundo Aberastury e Knobel (1992):

[...] o adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas de acordo com o que conhecemos dele. Em nosso meio cultural, mostra-nos período de elação, de introversão, alternando com audácia, timidez descoordenação, urgência, desinteresse ou apatia, que se sucedem ou são concomitantemente com conflitos afetivos...”. (p.28)”.

A questão do conflito pela busca da efetivação da identidade do adolescente, a busca pela ressignificação do eu, resulta na crise de identidade que os adolescentes vivenciam, e seus desdobramentos serão enfrentados também pelo docente.

A caracterização do adolescente evidencia pontos comuns como os aspectos físicos e biológicos pertencentes a esta fase, o diferencial fica para o psicológico vivenciado durante o estágio da puberdade.

Segundo Dér e Ferrari (2000) “o estágio da puberdade e adolescência é apresentado pela teoria walloniana como última e movimentada etapa que separa a criança do adulto que ela tende a ser” (p.59).

Mahoney (2000), baseada nas idéias wallonianas, diz que:

[...] o estágio da puberdade e adolescência compreende a exploração de si mesmo, como uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos, ao mesmo tempo em que se submete e se apóia nos grupos de pares, contrapondo-se aos valores tal como interpretados pelos adultos com quem convive. (p.13).

Ao voltar à atenção para si mesmo, para a exploração do seu eu, o adolescente tenta resignificar o meio que o rodeia, é a fase em que os aspectos afetivos ficam em maior evidencia. Portanto, segundo a teoria walloniana, é, nesta fase, que a educação deve considerar as relações afetivas como aportes importantes para a construção da subjetividade do sujeito (WALLON, 1979).

Dentro desta perspectiva consideramos que a presença do outro é uma vertente comum no desenvolvimento do ser humano, numa relação de dependência e interdependência com o outro, resultando na expressão do eu.

Segundo Wallon (1978):

[...] as pessoas do ambiente não passam, de ocasiões ou de motivos para o sujeito se exprimir e realizar-se. Mas se puder dar-lhes vida e consistência fora de si, é porque nele fez a distinção do seu eu e daquilo que é o seu complemento indispensável: esse estranho essencial que é o outro (p.156).

O outro é essencial para o docente e para o adolescente, são complementares, mesmo em situações conflitantes.

Segundo Almeida (2004), “professor e aluno __ o eu e o outro __ são sempre complementares, e a modificação no espaço de um interfere no espaço do outro” (p.138).

Kalina (1999) define adolescência como um processo que se caracteriza por transformações orgânicas emocionais, intelectuais e sociais inerentes ao processo de desenvolvimento humano. A autora menciona a análise da adolescência a partir de três grandes grupos: adolescência inicial compreende dos 11 aos 15 anos; adolescência mediana compreende entre 15 e 17 anos; adolescência tardia entre 17 e 20 anos.

Após a etapa da adolescência inicial, que compreende o início das modificações anatômicas e fisiológicas, há o surgimento de sentimentos de inadequação adolescente, período em que se percebe a intensidade dos questionamentos referentes à confiança e as relações estabelecidas com pessoas mais velhas e com o mundo que o cerca.

Neste contexto, emerge a identificação do aluno adolescente com seus colegas. O reconhecimento, o estabelecimento do vínculo com outros colegas, pode surgir através de comportamentos, de idéias, de pensamentos, que o grupo estabelece como comum.

Segundo Der e Ferrari (2000), “a necessidade de se relacionar com outros jovens semelhantes a ele surge, portanto, como condição fundamental para a construção de sua personalidade (p.67)”.

Os adolescentes do período noturno pertencem à faixa etária entre 17 e 20 anos, que corresponde à etapa final da adolescência, segundo Kalina (1999).

Nesta etapa, há uma nítida compreensão das mudanças corporais que o adolescente e uma busca pela autonomia que perpassa pela independência econômica e pela responsabilidade do indivíduo.

Segundo Der e Ferrari (2000), “ao mesmo tempo em que deseja tornar-se independente do adulto, o jovem necessita de sua orientação para as escolhas que deve realizar, um jogo de alternâncias que se faz necessário a fim de continuar a construção de sua pessoa, de sua identidade” (p.65).

A identificação com pessoas pertencentes a mesma idade, ou grupo de preferência, torna-se mais intensa e a postura de rebeldia evolui para a contestação, o que pode vir ocasionar comportamentos de forte rebeldia, presentes ou não no contexto escolar.

2.2.3 O cotidiano no trabalho docente

A vida cotidiana pertence a todo ser humano, professor, médico, doméstica, aluno, pertence a todo e qualquer homem, independe de sua condição financeira, intelectual ou lugar hierárquico ocupado na divisão do trabalho. Heller (2000) expressa:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. (HELLER, 2000, p.17).

A relação estabelecida entre o docente e o seu trabalho diário pode ser consciente ou alienada, dependendo de determinadas circunstâncias sociais. Segundo Heller (2000), “a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais”. (p.39).

A vida cotidiana, vista, apenas como um processo contínuo e ininterrupto, não abre espaço para possíveis reflexões, para a quebra deste círculo fechado, tornando-se alienante. Diante desta circunstância o sujeito é alienado, visto que o questionamento, ou as reflexões não existe neste sistema fechado.

O cotidiano habitual, visto como uma percepção necessária para vida humana, sem a qual nós não poderíamos viver e nem nos reconhecermos, enquanto sociedade organizada, é aceitável, havendo a abertura de questionamentos das regras existentes e a possibilidade do indivíduo atuar, interpretar, discutir, viver, transformar aquilo que parece comum, alienante em algo construtivo.

A possibilidade de alienação aparece na medida em que os sujeitos se entregam e se envolvem em atividades rotineiras, sem refletir, sistematicamente sobre sua condição ou necessidade.

Ao falarmos sobre vida cotidiana, devemos explicitar a questão do cotidiano escolar em seu aspecto rotineiro, com seus sinais sonoros, lições, intervalos, troca de

salas, ritmos de relógio que impõe certa tensão na dinâmica das relações interpessoais existentes no espaço escolar. Esse movimento rotineiro presente em quase todas as atividades sociais pode, em inúmeros casos, contribuir para a impossibilidade de ações e atitudes reflexivas e avaliativas dos sujeitos envolvidos no que acontece e do que pode e deve ser mudado.

Tardif (2005) advoga que é:

[...]um trabalho muito rotineiro, apesar da presença importante do elemento humano e das variações contínuas que ele introduz necessariamente nas situações de trabalho. Esta dimensão rotineira acarreta uma tensão interna, na medida em que ela recobre situações, pessoas e eventos que se transformam dinamicamente (p.169).

A escola envolve pessoas com singularidades marcantes e que se transforma dinamicamente se afetando constantemente. A questão do cotidiano escolar, traduzido em dias, meses, anos, em horas de experiências do exercício profissional, é destacada por Fontes (2007):

[...] ao longo dos anos foram-se acumulando um vasto conjunto de dados sobre as principais etapas de orientação para o estudo da vida dos professores. Uma coisa deste já se pode assinalar, é que a forma como a profissão é vivida desde o início, não é igual em todos os professores. Fato que será decisivo no modo como se chega depois ao fim da carreira. Uns permanecem ainda entusiastas pelo ensino, mas outros estão já completamente desalentados, por anos e anos de frustrações (p.14).

Segundo Huberman (1995), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (p.38). Na visão do autor, o período de entrada na carreira, que corresponde aproximadamente aos 2-3 primeiros anos de ensino, é considerado a fase de “sobrevivência” e de “descoberta”.

“O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o choque do real [...] o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação...” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

No decorrer do exercício docente, a fase do meio da carreira, Huberman (1995) diz “tratar-se de uma fase com múltiplas facetas [...] é a monotonia da vida cotidiana em situação de aula, ano após ano, que provoca o questionamento” (p.43).

Segundo o autor, não há indícios na literatura empírica que comprovem que a maioria dos docentes passa ou já passou por uma fase assim, mas é evidente que o contexto, os acontecimentos que circundam a carreira docente, são igualmente fontes determinantes, corroborando com o autor, acreditamos que: “É possível, por exemplo, imaginar as condições de trabalho na escola que acentuariam ou diminuiriam a monotonia em situação de sala de aula...” (HUBERMAN, 1995, p. 43).

Acreditamos que o questionamento latente, no período que compreende o meio da carreira, é sentido e administrado de diferentes maneiras, por diferentes indivíduos, para melhorar a sua capacidade energética como docentes.

Huberman (1995) assinala que, na fase final, há uma postura positiva, até certo ponto: “... as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho...” (p. 46).

Há também o grupo de docentes que, segundo Huberman (1995), estão desencantados, muito cansados e em estado de prontidão para desistir ou desencantar outros que encontram pela frente.

A escola, local de encontro de pessoas com objetivos previamente definidos, com profissionais portadores de diferentes experiências e características singulares, é palco de interações dinâmicas, permeado por aspectos cognitivos e afetivos que vão fazer parte da subjetividade do ser professor.

A relação do professor com alunos adolescentes (público desta pesquisa) envolve, também, a capacidade do docente de estabelecer uma relação de interação que produza resultados positivos e eleve os alunos a condição ativa do processo de educar.

Sabemos que qualquer relacionamento que faz parte da vida do adolescente são impregnados por uma forte relação de afetividade, segundo Aberastury e Knobel (1986), evidenciando comportamentos diferenciados de busca pela autonomia, pela liberdade, pela independência e pela sua identidade. Comportamentos de aceitação e de enfrentamentos diante as atitudes impostas ou sugeridas pelos docentes são freqüentemente presenciados em sala de aula.

Portanto, a tarefa do docente, especificamente do Ensino Médio, passa pela necessidade e, às vezes, pela angústia de tentar entender o adolescente e estabelecer um canal de diálogo, sustentado pelo processo de interação e permeado por afetividade.

Os pressupostos expostos anteriormente possibilitam esclarecer que a relação do docente com o adolescente, com a vida cotidiana e com a dinâmica interação entre os sujeitos promove afetamentos positivos e negativos.

É importante citar que algumas questões do cotidiano do docente ficam por vezes enclausuradas e desprovidas de qualquer tipo de reflexão, sendo o docente atingido por um processo de inquietação alienante.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A natureza da pesquisa mais adequada aos propósitos deste estudo é a qualitativa. Tomando-se por base Pádua (1996): “pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais que permeiam a rede de relações sociais”. (p.31).

Ao eleger a metodologia qualitativa, que trabalha mais com processos do que com produtos, optamos pelo desenvolvimento a partir de uma perspectiva sócio-histórica que, como Freitas (2002) enfatiza: “nesta abordagem, a compreensão dos fenômenos, a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social”.

É possível afirmar que o enfoque sócio-histórico nos auxiliou a ter uma visão dessa relação individual com o social.

Organizamos e exploramos este trabalho apoiado numa relação dialógica e, nesse sentido, pesquisadora e sujeitos pesquisados significaram e ressignificaram suas trajetórias.

Os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram quatro docentes de uma escola de Ensino Médio, situada em região residencial de baixa condição financeira.

3.1 O contexto que envolve os sujeitos da pesquisa

A opção, especificamente, por uma escola de Ensino Médio deu-se pelo princípio de contextualização.

A pesquisadora é professora desta unidade escolar, viabilizando o trabalho de coleta de dados e propiciando uma melhor contextualização nas análises dos dados

obtidos. Ou seja, ao fazer parte do grupo, a pesquisadora vivencia e enfrenta as mesmas condições que os entrevistados estão sujeitos, tornando-se, assim, parte relevante no espaço investigado e podendo, com mais propriedade, contextualizar o processo vivido.

É necessário apontarmos que inicialmente houve dificuldades para estabelecimento do vínculo pesquisador e entrevistado, momentos de distanciamento, anteriores às entrevistas, que foram superados por fazer parte do mesmo contexto e pela facilidade de contato no encontro diário na escola.

A referida escola de Ensino Médio é situada no interior do Estado de São Paulo, em uma cidade com aproximadamente 40.000 (quarenta mil) habitantes. A escola está localizada especificamente num conjunto habitacional de baixa renda. No ano do desenvolvimento da pesquisa possuíam 627 alunos matriculados, 39 professores, dois agentes de organização escolar, um secretário de escola, uma diretora e uma coordenadora. Funciona em dois turnos (diurno e noturno), possui oito salas de aula, totalizando 17 classes distribuídas em três períodos: manhã, tarde e noite. Possui uma quadra poliesportiva, um grande pátio e um laboratório de informática debilitado (após recente roubo), uma sala para os professores, banheiros para discentes e docentes, uma sala para direção e uma sala para coordenação.

3.2 A seleção dos sujeitos

É necessário que o processo de seleção seja claro, revelando pessoas que realmente estejam interessadas em compartilhar experiências, medos, anseios, afetos e desafios.

Dos 39 docentes da escola, decidimos trabalhar somente com os docentes vinculados nos HTPCs, portanto, um grupo formado por 28 (vinte e oito) docentes, sendo 24 mulheres e quatro homens, aplicamos um questionário (Apêndice A), com o qual buscamos obter alguns dados preliminares: idade, tempo de serviço, número de escolas que lecionavam e outras questões pertinentes ao trabalho docente.

Após análise dos questionários, selecionamos quatro docentes, levando-se em conta os seguintes critérios de seleção: tempo de serviço prestado em sala de aula, o

número de escolas que trabalhavam, a carga horária, o consentimento em participar como sujeitos da pesquisa e que todos estivessem pelo menos um período em comum com a pesquisadora (professora da mesma unidade escolar). Esse último se justifica para propiciar observações do cotidiano e facilitar o estabelecimento do diálogo para conversas informais e realização das entrevistas.

Tendo por base os critérios acima, os sujeitos selecionados foram três do sexo feminino e um masculino. Optamos por um grupo pequeno, pois segundo Bauer (2002), uma amostra pequena, selecionada por meio de parâmetros que atendem a especificidade da investigação, é muito melhor do que uma grande amostra escolhida ao acaso.

Com relação ao tempo diferenciado de exercício no magistério, classificamos da seguinte maneira: inicial (até um ano), intermediária (5 anos), média (7 anos) e avançada (15 anos). Este fato propiciou a organização dos sujeitos e serviu de parâmetros para as análises posteriores.

A carga horária dos docentes também foi verificada e considerada relevante para nossa escolha. A P1 e P3² exercem a mesma função em uma única escola com jornada de 33 aulas semanais, participam de três HTPCs e quatro HTPLs, totalizando 40 horas-aulas semanais. Os outros dois, P2 e P4, lecionam mais de 40 (quarenta) horas semanais, mas trabalham em três unidades escolares diferentes (duas estaduais e a outra municipal ou particular) e contam com o maior tempo de experiência no magistério. Ou seja, dois docentes exercem sua função em apenas uma escola e os outros dois em três escolas. Para melhor elucidação elaboramos o Quadro 1, mostrado a seguir:

Docente	Sexo	Idade	Formação profissional	Tempo de serviço	Quantidade de U.E. que leciona	Períodos em que trabalha
P1	F	30	Letras	1	Uma	Manhã, tarde e noite
P2	M	30	Matemática	7	Três	Manhã, tarde e noite
P3	F	33	Letras	5	Uma	Manhã, tarde e noite
P4	F	44	História	15	Três	Manhã, tarde e noite

Quadro 1 – Perfil profissional dos entrevistados

³-Identificação que utilizamos para substituir os nomes verdadeiros.

Segundo Fontana (2000):

Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ou mesmos brasileiros estrangeiros em nosso próprio chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não sindicalizada, a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário pra viver etc... Muitos em um (p.64).

Deparamo-nos com sujeitos reais com vez e voz, que atuam em diferentes papéis no cotidiano da vida, portanto, é necessário estabelecer um diálogo preciso e aberto com esses sujeitos, foco da pesquisa. Sabemos que, nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem: ser expressivo e falante. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo tem de falar com ele, interagir. Como mencionou Freitas (2002), ocorre interação entre sujeitos e não sujeito-objeto. Há uma relação dialógica e o pesquisador faz parte desse processo.

3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Solicitamos da direção da unidade escolar autorização para realizar a pesquisa e coletar os dados, que teve as seguintes etapas:

- Explicações gerais sobre o projeto e esclarecimentos sobre a idoneidade da pesquisa, bem como o sigilo da identidade dos participantes, os devidos esclarecimentos foram prestados em aproximadamente três reuniões de HTPCs, com 28 (vinte e oito) docentes da escola;
- Estabelecimento do vínculo pesquisadora e sujeitos da pesquisa;
- Delimitação do número de sujeitos a serem entrevistados. Explicamos que, após o questionário inicial entregue a 28 (vinte e oito) docentes da U.E, selecionaríamos apenas quatro para as entrevistas;
- Explicação sobre a seleção, que estava baseada nos critérios de tempo de serviço, número de escolas trabalhadas, carga horária e a participação de todos, em pelo menos, um período em comum com a pesquisadora;
- Consulta prévia sobre a disponibilidade dos selecionados para as entrevistas.

Para a seleção da amostra aplicamos o questionário (APÊNDICE A) para verificar a pré-disposição dos docentes da escola em participar e selecionar uma amostra, com o perfil necessário para as entrevistas, observações e conversas.

Esses procedimentos nos guiaram para a aplicação dos seguintes instrumentos:

A) Entrevista estruturada com questões fechadas. Os dados obtidos na entrevista fechada foram confrontados com informações obtidas durante as diversas conversas informais. A entrevista estruturada (APÊNDICE B) contribui para compreendermos as relações estabelecidas entre o docente, seus interlocutores e o meio escolar, focalizando os processos de interação em sala de aula e suas influências no desempenho do docente. Elas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Segundo Freitas (2002), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade do grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social ao qual representa” (p.29).

B) Observações pertinentes em reuniões de conselho, HTPCs, recreios. Estas observações mais sistemáticas desses quatro sujeitos foram realizadas no decorrer do 1º. Semestre de 2006. Procuramos anotar aspectos relativos às idéias e práticas dos docentes relacionados a sua vivência com seus alunos e os aspectos decorrentes desta relação. Essas observações foram registradas no diário de campo e previamente autorizadas pelos participantes.

C) Conversas informais realizadas nos corredores, em reuniões ou outros encontros oportunos com esses docentes. Procuramos nestes encontros levantar aspectos sobre os afetamentos na relação pedagógica, especificamente professor/aluno. Esses dados foram registrados no diário de campo.

3.4 Análise dos dados

Após sistemática organização das entrevistas e dos dados relevantes das observações e conversas informais, seguimos as orientações teóricas pertinentes para uma análise fidedigna e com validade. Bauer (2002) mencionou que “... a metodologia

da análise de conteúdo possui um discurso elaborado sobre qualidade, sendo suas preocupações-chave a fidedignidade e a validade...”.(p.20).

Acrescentamos, ainda, a coerência e transparência como dois critérios a mais para a avaliação de uma boa prática de análise de conteúdo, segundo Bauer (2002).

Praticamente as diferentes fases da análise de conteúdo desta dissertação organizaram-se em torno de três pólos cronológicos básicos, segundo Bardin (1977):

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material; e
- c) tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Diante dos dados brutos, realizamos, inicialmente, a pré-análise que “corresponde a um período de intuição, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95).

Em seguida, exploramos o material coletado e sistematizamos a pré-análise. A exploração do material consiste basicamente na administração sistemática das decisões tomadas na fase da pré-análise que Bardin (1977) definiu como: “... fase longa e fastidiosa consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 101).

Depois da exaustiva fase de exploração do material pertinente, a atenção foi direcionada ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação. Segundo Minayo (1998), “os resultados brutos são submetidos (tradicionalmente) a operações estatísticas simples (percentagem) ou complexa, análise fatorial que permitem colocar em relevo as informações obtidas” (p.20).

Bardin (1977) advoga que o analista, diante de resultados significativos, proponha inferências e adianta interpretação a respeito dos objetivos previstos ou sobre novas descobertas.

Para a análise das entrevistas, das observações e das conversas informais, usamos a análise de conteúdo, “a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa” (Minayo, 1998, p.199).

Como técnica de análise de conteúdo, foi escolhida a análise temática. “... o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1977,p.105).

Trabalhar com análise temática significa descobrir os núcleos centrais de sentido que configuram a comunicação expressa nas entrevistas que analisamos e categorizamos.

Para Bardin (1977), categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p. 117).

No caso deste estudo, optamos por traçar o perfil de cada sujeito, a partir dos dados coletados nos diferentes instrumentos. Buscaram-se os elementos que os diferenciam e os que os aproximam naquilo que se refere aos afetamentos vivenciados no contexto da relação professor/aluno e seus desdobramentos no desempenho docente.

4 – TRAJETÓRIA DE QUATRO DOCENTES: ASPECTOS DO CONTEXTO DE VIDA, DA DOCÊNCIA E DA RELAÇÃO AFETIVA NA SALA DE AULA

Ao optarmos por um trabalho focado na docência, é imperioso analisarmos os sujeitos pesquisados, o que fazem e o que esperam para a melhoria de sua prática profissional e pessoal.

As entrevistas estruturadas corroboraram com as observações registradas pela pesquisadora, durante todo o processo de execução do trabalho em questão. Os registros das observações, as conversas informais e as entrevistas formaram uma corrente de dados pertinentes para a análise. Uma análise que conta com um olhar seguro e inquietante da pesquisadora.

Decidimos por organizar os dados, conforme apontado no capítulo da metodologia, trazendo o perfil de cada sujeito investigado numa escala que vai daquele que está no início da carreira (um ano), no estágio intermediário (de 2 a 5 anos), na etapa mediana (acima de 5 até 10 anos) e na etapa avançada (acima de 10 anos). Em cada perfil, classificamos os dados, trazendo primeiro um breve relato do contexto de vida e alguns aspectos da carreira docente. Num segundo momento, enfocamos aspectos relativos ao contexto da sala de aula (relação com os alunos e o entendimento sobre afetividade).

Por fim, procuramos entrecruzar os dados de cada sujeito/docente no sentido de identificar semelhanças e diferenças entre seus discursos e práticas no que se refere ao contexto dos afetamentos vivenciados na docência.

4.1 Uma docente em início de carreira – P1

O contexto de vida e o ingresso no magistério

P1 é casada com um policial militar, não possui filhos, mora aproximadamente a 70km do seu local de trabalho, utiliza, como meio de transporte, ônibus, sai muito cedo

de casa e só retorna após o término de suas aulas à noite. Apesar da P1 trabalhar somente em uma escola, sua carga horária é dividida em três períodos.

Sua experiência profissional como docente é de um ano. Anteriormente, trabalhava como atendente de balcão na prefeitura municipal de sua cidade de origem e tinha um envolvimento direto com o público. Esse tipo de trabalho, segundo seus depoimentos, a deixava estressada. Ela queixava-se frequentemente das dificuldades de lidar diretamente com pessoas.

Segundo Tardif e Lessard (2005) “o problema principal do trabalho docente está em interagir com alunos...” (p.271).

É fato indiscutível que o trabalho docente tem como premissa um intenso processo de interação com o outro e, no caso específico da sala de aula, o outro é o aluno, ou melhor, os alunos.

Segundo Gulassa (2004), “o eu e o outro fazem uma parceria constante de complementaridade e, ao mesmo tempo, mantém uma luta de oposição e diferenciação” (p.97).

Embora a docência traga como marca principal o lidar com outras pessoas, P1 opta pela carreira docente, conforme expressa sua fala no trecho a seguir:

*Bem eu sempre tive em mente de um dia eu poder ensinar porque eu tive como modelo professores que me incentivavam muito, ensinavam também, tinha aquela troca de professor/aluno, então isto desde a época de infância como se diz... me cativei e já na 8^o série uma professora de Língua Portuguesa, sempre gostei muito de escrever e ela que me deu, como se diz o estalo né:
_ Vá fazer Letras porque você tem o dom, vamos dizer assim, né! Aí, eu fiquei... mas será que eu vou conseguir? Eu sempre fui me esforçando nesse sentido de me testar para ver se eu conseguiria ensinar, e onde eu fazia testes na minha família: com irmãos, irmã, avó e fui terminando o Ensino Médio (colegial) e falei, é agora, né? E optei realmente para fazer o curso de Letras, porque realmente é uma disciplina que sempre gostei, Português, depois fiz Inglês (no caso no curso), pois foram matérias que eu sempre gostei, e aí então o medo era de realmente eu conseguir ensinar uma coisa de que eu goste, mas eu iria tentar conseguir realmente ensinar, então, agora é um desafio, porque eu tenho pouco tempo de experiência.*

Na transcrição acima, podemos identificar que sua escolha profissional perpassa pela brincadeira de escolinha durante a infância, e recai na identificação do fazer da prática docente. Durante sua infância utiliza o brincar, o jogo do faz-de-conta, como modos de sociabilidade que vão internalizando como práticas sociais, e, na adolescência, relembra sua trajetória e o papel do incentivo de uma professora que suscitou a questão do dom natural que fez com que a P1 se sentisse pré-destinada.

Para Vigotski (2003) “... não existe nenhum” talento em geral’, mas pré-disposições diferentes, especiais, com relação a uma determinada atividade (p.285) “.

A palavra aptidão, seguindo a linguagem formal, remete àquilo que pode ser adquirido, conquistado, habilidade que se consegue no processo social e histórico de vida do ser humano, dependendo de suas experiências vivenciadas e dos significados que cada ser atribui aos processos de interações.

Há diversas possibilidades de escolhas na vida, aprende-se diariamente com as relações sociais estabelecidas com o grupo ao qual pertencemos e a época em que vivemos.

À luz da perspectiva vigotskiana, é questionável a idéia do ser humano vir ao mundo dotado de um poder especial para desempenhar uma função, o que há, na realidade, são formas de apropriação do conhecimento do indivíduo com o meio e com o outro, que irão fortificar nos sujeitos a disposição ou pré-disposição para desempenhar um determinado papel, levando-se em conta as características individuais, sociais, econômicas, históricas de cada ser, ou seja, respeitando a singularidade de cada um.

P1 mencionava, informalmente, sobre a vantagem de ter cargo efetivo de professor no setor público e como a efetivação lhe proporcionava uma certa segurança, podia contar com um salário mensalmente e no ano seguinte seu emprego estaria garantido. É a questão da estabilidade funcional.

Entretanto, a garantia de um trabalho fixo, estável, nem sempre é garantia de um trabalho prazeroso e amigável com seus interlocutores.

Vivemos e nos constituímos em nossas relações sociais e diárias, mediada pelo outro e pelo meio.

Segundo Almeida (2000), “o conceito de meio é fundamental na psicogenética waloniana {...} o meio é o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas” (p.78).

A família é um meio, a escola é outro meio, local em que podem surgir e se constituírem diferentes grupos que, inexoravelmente, podem estar em harmonia ou oposição com os objetivos educacionais, segundo a teoria walloniana.

A correria do dia-a-dia, a sobrecarga profissional, o contato com diferentes grupos, faz parte do cotidiano, do contexto de vida humana, e a amizade ocupa um determinado espaço na vida do ser humano, podem-se ter poucos ou muitos amigos, dependendo da relação estabelecida por cada ser.

Ao analisar o contexto de vida dos docentes, perguntamos sobre as relações de amizades estabelecidas fora do círculo profissional. Não estávamos questionando as amizades que se formaram ou se formam dentro do contexto escolar, pois só o fato de estarem diariamente em contato um com o outro, de estabelecerem parcerias no trabalho, já é um grande estímulo para o estabelecimento de um vínculo mais forte. Veja o que diz P1:

Amigos!!!Possuo! Muitos!

Não é um número muito grande, porque a amizade que eu tive realmente foi na época da faculdade, que é quando a gente está mais madura e adulta e começa a selecionar o pessoal que pensa igual a você, diferente do ciclo de amizade. As minhas amizades infelizmente são de outra cidade, então é diferente vê a pessoa sempre e falar por telefone né, mas tenho sim um ciclo de amizade fora do meio escolar” (P1).

Apesar de P1, no início de sua resposta, afirmar ter muitos amigos, logo em seguida se contradiz, desabafando sobre as dificuldades de manter as amizades já existentes e a necessidade de se relacionar com alguém que pensa igual a ela.

O círculo pequeno de amizades da P1 pode ser lido como a soma de diversos fatores: o ritmo de trabalho da docente, que vai desde o início da manhã até o final da noite, as tarefas complexas da função docente, a sobrecarga de trabalho, os baixos

salários, o estado civil (casada). Portanto, ela tem várias restrições: trabalha em três turnos na escola, sobrando somente os finais de semana, que tenta conciliar entre o marido e sua família; sua idade, 30 anos. Baseado na fala da docente e nas observações realizadas, a docente declara que busca relações com pessoas que tenha afinidades as mesmas convicções e, sobretudo a mesma faixa etária. Por outro lado, declara dificuldades no estabelecimento de novos vínculos de amizade fora do ambiente escolar e da manutenção dos já existentes.

P1, em suas conversas informais, relembra com saudosismo sua época de faculdade, quando tinha um círculo de amizade maior e conseguia manter o contato freqüente.

A relação professora/alunos e os aspectos afetivos

P1 demonstrava que tinha sérias dificuldades de estabelecer diálogos com sua turma, reclamava diariamente de seus alunos e da questão disciplinar. Veja:

Bom, então, vamos dizer assim, o ambiente da sala de aula, primeiro professor/aluno (breve interrupção de uma pessoa que entrou no local da entrevista), eu to tendo, tive experiência na minha cidade, XXX, numa escola bem maior e tinha lá os problemas, entre professor e aluno, essa questão de indisciplina... de você não conseguir, infelizmente, tá passando todo aquele conteúdo que você planejou, né! E depois, a partir do momento que eu assumi realmente essa função de professora e aqui na escola, diferente e menor, mas ao mesmo tempo que as dificuldades têm, né, então assim dentro de um ambiente de sala de aula eu tô ficando meio triste de não conseguir fazer o papel de professora, ainda não consegui os 100% daquilo que eu pretendia; fora isso, a direção, as meninas da parte que auxiliam, não tenho problemas. O maior problema é a sala de aula.

A questão da indisciplina é vista pela P1 como uma forte barreira para a execução do que propôs: passar o conteúdo que planejou. A professora P1 relacionou o ambiente escolar com a questão da indisciplina na sala de aula e seus desdobramentos negativos na aprendizagem e no relacionamento humano.

A fala da docente evidencia que as práticas cooperativas e a partilha de responsabilidade não são compartilhadas, afetando, assim, a participação do aluno na convergência e estipulação de regras.

O espaço da sala de aula pressupõe um local de interação, de troca dialógica onde as discussões e a construção do conhecimento dão-se de forma conjunta.

A afetividade, como discorremos no início deste trabalho, refere-se aos estados de bem-estar e mal-estar, pode-se traduzir também em emoções e sentimentos presentes nas interações. No caso específico da indisciplina, resulta em estado de mal-estar da docente, e é vista como uma manifestação perturbadora. Os conflitos são administráveis, mas não são inevitáveis no processo pedagógico.

Afetividade está presente no processo pedagógico e se manifesta no resultado deste. Reconhecer a importância da afetividade no dia-a-dia do professor é condição primordial para progresso do eu e do outro. Há sempre nos processos de interação com o outro um estabelecimento de vínculos afetivos, que nos agrada ou desagrada.

A indisciplina vista como tumulto, barreira, pode desagradar a P1, mas é preciso refletir e distinguir o que realmente está acontecendo para gerar a indisciplina.

Segundo Galvão (2001), “é necessário distinguirmos entre os conflitos que possuem de fato um significado positivo e aqueles que, ao contrário, indicam inadequações e equívocos” (p.112).

A sala de aula é necessariamente marcada por situações amenas e conflitantes, por relações afetivas e cognitivas que perpassam o processo de interação eu/outro e envolve pessoas com singularidades marcantes e que se transformam dinamicamente se afetando constantemente.

P1 relaciona a questão da afetividade da seguinte forma:

Olha eu sempre aprendi assim, tive uma professora na área de Psicologia da Educação que chamava muito a atenção da gente para isso, pra gente fazer o máximo possível, mas não confundindo, ah, com o papel de professor, com o papel de amigo do aluno, só que assim, eu até tentei levar isso a risca, mas eu acho que se você se mostrar uma pessoa fria que não

tem aquela coisa de sentimentos, né, de afetividade, você cria uma barreira com alguns alunos claro, então eu tento manter sim essa coisa de afetividade, mas como posso dizer? De uma maneira natural que não ultrapassasse aquele limite de chegar o aluno até a dar tapinhas nas costas de professor, né. Eu acho que você deve criar um ambiente bom de se trabalhar tendo esta afetividade num limite tolerável e respeitado, eu acho que muito mais legal, né!!!

A questão do estabelecimento de regras e da delimitação do contato físico torna-se difícil, pois os adolescentes não gostam de estabelecer relacionamentos com adultos e aceitar regras impostas. Eles têm uma postura de contestação apresentam um vínculo forte com o seu grupo de amigos, demonstram fidelidade e partilha de idéias, identificando-se até mesmo com comportamentos agressivos e de rebeldia diante das regras estabelecidas pelo adulto.

Segundo Wallon (1979), “a escola não é um grupo propriamente dito, mas antes um meio onde podem constituir-se grupos de tendência variável e que podem estar em harmonia ou em oposição com seus objetivos” (p.165).

Ao ser perguntada sobre o que é afetividade, a P1 definiu da seguinte maneira:

Bom, eu acho assim que você deve pegar pelo sentido geral da palavra, engloba várias situações, desde o ambiente da sala de aula, o ambiente familiar, eu acho que tem N significados, aí. Ahhh..., mas o importante é assim, a afetividade acho que vai depender da questão de... vai ocorrer a afetividade desde que haja respeito né, que haja entendimento e haja cumplicidade, né! Onde você na verdade tendo isso, mesmo num ambiente familiar ou num ambiente profissional independente da área essa afetividade ocorre desde que você tenha essas outras bases, e você com isso conhece teu próximo e com isso acho que você consegue desenvolver esse sentimento de afetividade se a pessoa é boa claro que você vai ter uma proximidade maior, se é uma pessoa ruim não vai dar para você ter um grau parecido de afetividade né.

Com relação ao entendimento sobre o que é afetividade a docente inicia dizendo que é um aspecto presente nos diferentes contextos de vida e que possui inúmeros significados. No entanto, ao traçar explicações sobre o termo, enfoca apenas os aspectos positivos, como a presença de respeito, entendimento, cumplicidade. Na verdade, no final de sua fala, afirma que afetividade está presente quando há entre as pessoas relações boas e assim ocorre aproximação; do contrário, não.

Ou seja, P1 relaciona a questão da afetividade com respeito, cumplicidade e acredita que é necessário para o estabelecimento e recuperação do diálogo com seu aluno, mas, diante das observações realizadas, percebemos a dificuldade da docente em lidar com essas questões na prática profissional.

Em uma das reuniões na escola pesquisa, P1 sugeriu à direção que os alunos deveriam ser remanejados, que se compusessem turmas homogêneas, que se separassem os alunos indisciplinados dos comportados, assim, poderiam se preparar melhor para enfrentar a classe e dar aula. Ao ser indagada de como seria o trabalho com os alunos indisciplinados, a docente salientou que o bom rendimento dependeria muito da participação dos alunos, que sua função era passar o conteúdo, ensinar, caso quisessem.

Segundo Tardif (2005), “os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional” consumidor “de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor-aluno” (p.150).

Está implícito nas falas da docente P1 que: ...em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções e seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas “(TARDIF, 2005, p. 258)”.

O professor, em sua rotina diária, carrega marcas de sua profissão, de sua atividade, mas também deixa marcas em seu objeto de trabalho, no caso específico da docência: o aluno.

As marcas da profissão docente deixam traços fortes e marcantes na vida pessoal. Há uma estreita ligação entre a vida pessoal e profissional nos depoimentos de P1.

Compartilhar a alegria, o cansaço, a felicidade e a dor de ser professor . No âmbito da relação pessoal, é evidenciado pela P1 na seguinte fala:

Olha, como a minha experiência é de pouco tempo eu já percebi que de certa forma sim, tenho os problemas na sala de aula e eu às vezes chego em casa e começo a questionar com o meu marido só eu e ele em casa, eu pergunto: puxa, eu devia ter feito isso não aquilo porque o aluno desrespeitou não quis ouvir, não queria sentar, não quis prestar atenção e às vezes a gente cobra, fala assim e eu deveria agir desta forma, aí pronto começa a questão, mas por que eu penso assim de ta conversando com uma pessoa que está fora do meio, que no caso meu marido e ver qual é a opinião dele que só que infelizmente ele também trabalha numa função que é estressante __ policial __ então ele fala assim: que a gente nem sempre vai conseguir resolver todos os problemas, principalmente lidando com pessoas.

P1 em seus relatos informais, obtidos durante os intervalos, ressalta a necessidade dos alunos permanecerem sentados, sem tumulto, em silêncio na hora da explicação. Enfoca que, se todos permanecerem em seus lugares, sem circular pela sala, conseguiria explicar melhor e não perderia tanto tempo chamando a atenção da classe.

P1 tem apenas um ano de experiência, o que corresponde ao início da carreira, a fase da descoberta e da tentativa de sobrevivência como Huberman (1995) citou.

Ao tentar sobreviver à fase inicial da carreira docente, surgem questionamentos sobre sua postura enquanto docente, evidenciado em sua fala a busca de soluções fora do ambiente escolar para resolução dos problemas.

Notamos que as experiências, vivenciadas no plano profissional, são compartilhadas no plano pessoal, e vice-versa, contribuindo, assim, para a constituição da identidade de cada docente. A identidade não tem uma divisão específica entre “ser profissional” e “ser pessoal”. Há um cruzamento do pessoal e do profissional, é o resultado do que vivemos, sentimos, sofremos e reproduzimos nas nossas relações em nosso próprio tempo.

Comungamos com Fontana (2000), quando ela afirma:

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimos-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pela prática e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão... (p.180).

Perguntamos à docente sobre a questão salarial, se afeta o desempenho profissional. Veja sua resposta:

Não! O baixo salário? Por enquanto, é bom. Eu posso dizer assim que eu trabalho fora da minha cidade, de certa forma eu fico sim pensativa, porque se eu tivesse na minha cidade ou mais próxima, o que eu gasto com ônibus comida, eu poderia estar usando em outra coisa, dessa forma acaba influenciando lógico! Mas a questão de desempenhar a função pelo fato de ganhar não muito eu por enquanto não aconteceu.

Inicialmente P1 diz que não, mas, no decorrer de sua fala, demonstra que a questão salarial influencia seu desempenho profissional, deixa claro que o fato de trabalhar longe de sua residência exige gastos, que poderiam ser poupados. Reconhece que a questão salarial afeta seu desempenho. A docente, em conversas informais, revela satisfação se, pelo menos, apenas alguns alunos atingissem o sucesso escolar.

Diante do exposto, é ímpar ressaltar que, perante as condições precárias salariais, há um certo desânimo que é superado por uma motivação maior, resultado de relações afetivas positivas com um pequeno grupo de alunos do período diurno, que demonstram interesse pelas atividades propostas e são solidários com a docente nos momentos conflituosos e pelo fato da necessidade financeira continuar, formam uma mola que impulsiona a docente a continuar, mesmo diante da desvalorização salarial.

Segundo Arroyo (2000) “a desvalorização do campo educativo e do valor profissional levará à desvalorização da categoria frente aos governos e à sociedade” (p.23).

Perguntamos à P1 sobre sugestões para melhorar sua prática profissional. A P1 respondeu:

Olha! Ah, eu acho assim vale muito do diálogo de conversar, só que infelizmente eles não querem ouvir né porque realmente o que a gente passou é nossa experiência de vida, o que a gente passou, o que a gente estudou e até comentando da facilidade de hoje de se poder entrar numa faculdade particular, mas pra isso tem que se estudar de qualquer forma né então eu to tentando, por intermédio do diálogo, tentar uma relação melhor entre professor e aluno, mas fico contente se dentro de uma sala de 35- 40 alunos, 1, 2, 3 consigam ouvir realmente aquilo que a gente tem pra dizer e seguir adiante, eu acho que eu fico contente.

Evidencia-se, em primeiro lugar, que P1 destaca aspectos da relação professor/aluno, enfocando a necessidade do entendimento, do diálogo, que parece ser um dos seus maiores entraves e desafios na docência.

Permitir a possibilidade do diálogo é um grande passo, como demonstrou P1 no início de sua fala, mas a questão da aceitabilidade de um número pequeno de interlocutores torna o discurso incoerente e ineficaz para sua prática profissional.

Notamos que, no discurso da docente, estão contidas questões de relevância como a problematização e a intencionalidade de solucionar o problema.

Segundo Pimenta (2000), “nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas...” (p.27).

P1 destaca a importância do diálogo para a construção de uma relação mais igualitária. A tentativa de estabelecer um canal de diálogo, abre um leque de opções que permite repensar o aluno nas diferentes situações vivenciadas e a postura do docente diante deste processo interativo.

A fala da P1 é um prenúncio de que a docente tem consciência do valor do diálogo, mesmo que não consiga efetivar a mudança de postura, como pudemos evidenciar no decorrer de sua trajetória e nos seus questionamentos sobre as situações de descaso, indisciplina, baixos salários e a política educativa, que faz com a docente sintasse demasiadamente descontente e sem perspectiva de mudanças.

4.2. Uma docente com grau de experiência intermediária – P3

Contexto de vida e o magistério

A P3 é uma profissional de 33 anos, possui o tempo de experiência de 5 anos como docente efetiva. Trabalha manhã, tarde e noite na escola pesquisada. Faz alguns trabalhos extras como tradutora de alemão, espanhol e inglês e ministra aulas particulares nos finais de semanas e em horas vagas.

Seu estado civil é solteira e sua cidade de origem fica a 90km de distância. Portanto, para conciliar os horários de sua jornada de trabalho, foi obrigada a fixar-se na cidade em que trabalha. Mora sozinha e sua companhia é um cachorro. Sua experiência cultural é extensa. Viveu por 7 anos na Alemanha, fala muito bem o inglês, o espanhol e o alemão, isso lhe abre portas para trabalhos extras em escolas particulares nos finais de semana.

Sua grande diversidade cultural abre caminhos para outros ciclos de amizades, como o relacionamento com docentes do nível superior de ensino.

Seu caminho traçado para sua escolha profissional foi a identificação com suas antigas professoras e o fato de gostar de lidar com as pessoas. Segundo sua fala:

Oh, porque eu sempre gostei de lidar com pessoas, de estudar e também pelas minhas professoras.

Aportando nas análises wallonianas e vigotskiana sobre a importância da afetividade na construção de conceitos sobre o eu e o outro, é relevante a visão que o aluno tem do professor e de si mesmo para a sua constituição como pessoa e profissional.

Diante do processo de socialização do indivíduo, que não é somente o contato com o outro, mas também no contato com o que o outro produz, na identificação ou na repulsa com o outro ou com sua produção é que se estabelece a grande contribuição para o processo de individualização e constituição do eu, conforme as idéias wallonianas.

Segundo Gulassa (2004):

[...] o outro que é interiorizado, também chamado por Wallon de *socius*, contém e sintetiza o contexto cultural e simbólico presente no meio, trazendo deste, por um lado, as referências, alimento cultural fundamental, e por outro as regras e imposições sociais, que vêm a ser contraponto da singularidade e da autonomia do eu (p. 96).

Dentro dessa perspectiva, é válido considerar que um sujeito está em intenso movimento sempre, resultado das numerosas ligações entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras. Destacamos que o indivíduo interage com o outro e com o meio, influenciando e sendo influenciado. Assim, também as relações estabelecidas no ambiente escolar seguem a trajetória da vida.

Vigotski (2003) destaca que “as profissões se diferenciam umas das outras não pelo caráter geral de sua composição psicológica, mas pela qualidade e sucesso das reações típicas que as interagem” (p.272-273).

P3 optou pela carreira docente por gostar de lidar com pessoas e o trabalho da docência é pautado no ser humano.

Segundo Tardif (2005), “a docência como forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental de interação humana, do face a face com outro” (p.275).

Trabalhar face a face com o outro, envolve escolhas diárias e persistência. Segundo Heller (2000), “a vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas” (p.24).

A visão de diferentes alternativas está impregnada de motivações pessoais, morais, históricas e sociais, que são escolhidas pelo indivíduo, conforme sua necessidade ou sua visão do que é necessário. Podendo ser vinculado ao processo de alienação vivenciado por alguns trabalhadores, num círculo vicioso de rotina sem reflexão .

A relação professora/alunos e os aspectos afetivos

Na vivência de P3 sobre aspectos das relações estabelecidas em sala de aula, ela explanou:

Ah!!!! Eu acho que no ambiente escolar as relações estão de maneira positiva, assim, com algumas exceções, tirando alguns alunos problemas, eu acho que são boas e professores, coordenador, direção são boas.

Apesar de destacar as relações no ambiente escolar de forma genérica positiva, P3 relata que, na sala de aula, há alunos problemas, os chamados indisciplinados. Esses perturbam a aula, causam tumultos e, se fossem retirados do convívio, tudo seria diferente, segundo a docente.

Em reuniões de professores, P3 destaca o desejo de ter uma sala de aula sem os alunos problemas, o que resultaria no sucesso total da classe.

Com ou sem os chamados ‘alunos problemas’ a escola é o local de interações, portanto, corroborando com Tardif (2005), “a escola repousa basicamente sobre

interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (p.23).

Dentro da dinâmica das relações estabelecidas, perguntamos à P3 sobre a afetividade. Veja:

-Ah!!! A questão da afetividade, ah, relacionada a aluno?

Pesquisadora -Aluno!

-Ah! Eu acho que ela existe, né, de ambas as partes tanto da parte do professor como do aluno, mas ela ajuda no trabalho pedagógico.

Nesta vertente, observamos que a P3 valoriza a afetividade no contexto pedagógico e, conseqüentemente, para o sucesso do aluno, acredita que a afetividade faz parte da dimensão do aluno e do professor, culminando num trabalho pedagógico produtivo.

A docente apresenta uma resposta muito vaga sobre a questão da afetividade, considerando em sua fala, somente os aspectos pedagógicos e não relacionando a questão da afetividade com outras dimensões da constituição do ser.

Segundo a teoria walloniana, os aspectos afetivos da ação pedagógica permitem o desenvolvimento crescente dos aspectos cognitivos do indivíduo.

Dentro deste contexto, há situações que desagradam P3, na escola, e o resultado deste mal-estar é apresentado como vestígios de sua vida profissional, impregnando sua vida pessoal. Veja:

Ah... Apresenta né!! Às vezes eu fico irritada por alguma razão, por algum problema na escola, ahhh... principalmente, assim, se alguma coisa não dá certo no meu trabalho ou se os alunos, ah estão muito indisciplinados ou brigam comigo, né principalmente se brigam, se eles quebram esta afetividade, ai eu fico assim: estressada, chateada....

Pesquisadora-Já deixou algum compromisso pessoal, por que você estava mal, chateada?

-Já, é já!!!

P3 destaca em sua fala que sua irritação é causada, principalmente, quando os alunos brigam com ela, quando ela usa o termo contrato pedagógico, para identificar a quebra de um acordo, supostamente estabelecido por ambos.

Ao colocar a responsabilidade de seu estresse no aluno indisciplinado, renega a sua opção de professora, restringe a sua condição profissional, limita sua função de docente. Colocando-se, apenas, como mera espectadora do espetáculo, sem opção de realizar as interferências necessárias.

Em conversas informais, evidencia que seu desempenho não é melhor porque os alunos não a deixam dar aula, como se a questão do relacionamento educador/aluno dependesse apenas de um dos lados envolvidos. Esquece-se de que o contrato pedagógico é parte integrante de dois lados e de que a questão da afetividade permeia as relações em sentido de mão dupla, não somente em via única.

Segundo Galvão (2001), “mesmo na vida adulta, os indivíduos se vêem às voltas com a definição das fronteiras entre o eu e o outro, as quais podem desfazer-se devido a situações específicas, como de dificuldade ou cansaço” (p.56).

O cansaço, a irritação, a quebra do contrato pedagógico aluno/professor convertem na vida pessoal de P3 vestígios do ser profissional.

Segundo Oliveira et al (2006), ‘ o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações (p.548)’.

O círculo de amizades de P3 era pequeno. Ela ressaltou que sua condição de ser professora restringia-se a manter contato com pessoas da mesma categoria funcional, portanto:

Fora do meu círculo profissional? Poucos!!! Porque a maioria são, ou são professores..

Em conversas informais, P3 citava a falta de tempo e a distância de sua cidade de origem como fator primordial que a impedia de ter muitos amigos fora do contexto escolar.

A questão salarial foi citada como um fator que afeta o desempenho profissional da docente. Veja:

Meu desempenho profissional? Ufff... AFETA, né! Porque de certo modo se eu ganhasse a mesma coisa que eu ganho e trabalhasse menos, eu acho que ah..., meu trabalho seria melhor, né.

P3 sugere que a redução de horas trabalhadas aliada a um salário compatível, resultaria em melhor desempenho profissional.

A questão salarial afeta e desagrada P3. Há também outras situações que desagradam a referida professora:

Ah... tem algumas né, Como os alunos, quando eles são muito indisciplinados, ou quando eles depredam a escola, me desagradam, ou quando a gente quer ter algum apoio, né, da direção e não tem um retorno, espera alguma coisa ou de algum funcionário também né, que ta ali para ajudar a gente e às vezes não ajuda.

Pesquisadora- E isso atrapalha?

-Atrapalha.

Pesquisadora-Desanima?

-Desanima..

A docência é um eterno exercício do pensar e sua relação com o outro está ligada, também a uma constante tensão, atenção e reflexão. É um trabalho que exige disposição e equilíbrio emocional.

P3, em seu discurso, demonstra ser afetada negativamente, quando não consegue estabelecer uma ponte efetiva de comunicação com seu objeto de trabalho, dificultando, assim, o resultado de seu trabalho.

A arte da docência é uma tarefa pessoal e profissional, trabalhamos com gente, como enfatiza Miranda (2006): “ uma tarefa tão pessoal, introspectiva e, ao mesmo tempo, tão cercada de “gentes” virtuais (dos autores, dos teóricos, das lembranças, dos sonhos) e de “gentes” reais (dos colegas, dos professores, das conversas, das trocas

acadêmicas, das farpas, dos afetos, do apoio, do conflito, da presença, da indiferença) “ (p.118).

Diante do exposto, perguntamos qual a sugestão da P3 para melhorar sua prática profissional, a resposta foi:

-Bom, eu to tentando assim, ah! Com os alunos problemáticos, eu to tentando assim, torná-lo o foco do meu trabalho, assim, eles são o foco sempre foram, mas a sugestão da atividade partir deles, ah!! O que mais?

É assim, torná-los mais atuantes, não me centrar, eu não me colocar como centralizadora, mas deixá-los, assim, opinar mais, e sugerir atividades.

Pesquisadora- A indisciplina, em que grau a indisciplina dos alunos afeta você na aula?

- Ah... afeta MUITO, porque ai eu não consigo fazer mais nada, assim eu fico nervosa, isso, como eu diria afeta, assim de uma maneira muito negativa que eu não consigo desenvolver o meu trabalho de uma forma boa, entendeu?

A ênfase no estabelecimento de nova metodologia de trabalho que torne o ensino mais significativo está presente na fala de P3. Ela diz que está “tentando” resgatar os alunos problemas, trazendo-os para o foco de sua ação educacional e aceitando sugestões de atividades dos alunos, aceitando mais as opiniões dos mesmos.

Segundo Miranda (2006): “Bem sabemos que a dúvida nos leva ao conhecimento; que o erro nos desperta para o aprender; que a instabilidade do saber é a mola propulsora da descoberta; que aprendemos mais quando ousamos errar”(p.117).

É claro que todo processo de inquietação da docente P3 é a dúvida sobre o seu fazer, é um dos caminhos possíveis para reflexão e possíveis mudanças de atitude.

4.3 Um professor com grau médio de experiência no magistério – P2

Contexto de vida e o magistério

O P2 é um homem forte, robusto, com tempo de serviço de 7 anos, é professor efetivo, tem 30 anos, é casado e possui dois filhos. Mora em outra cidade, distante aproximadamente 20 km do seu local de trabalho, utiliza, como transporte, uma moto, segundo o mesmo, por ser econômica. Adquiriu recentemente sua casa própria, através de financiamento.

Em conversas informais, P2 enfatiza sua necessidade de trabalhar em três escolas diferentes para manter seu padrão de vida e oferecer uma boa educação (particular) para seus filhos. As condições salariais da profissão docente são escassas e há a necessidade de trabalhar em mais turnos para conseguir pagar as contas. O fato de ser homem, pai e arrimo de família, justifica a necessidade do docente trabalhar em mais de um emprego, sobrecarregando-se.

A escola pesquisada possui, aproximadamente, 14% de docentes do sexo masculino. A sociedade atual ainda carrega traços da família patriarcal e o P2 representa bem este modelo, homem, responsável pela economia familiar, pai de família, além da questão da dependência financeira, há na figura masculina a questão da posição social, do comprometimento, do “status” de exercer plenamente sua função ou o desprestígio social quando não consegue cumprir com seus compromissos.

P2 antes de lecionar, trabalhava como vendedor de carros em uma concessionária e relembra com saudosismo a época em que podia ter somente um trabalho. Com a crise do setor, perdeu seu emprego e aventurou-se em ser professor. No início, vislumbrava uma carreira com grandes progressos; com o passar dos anos, as lamúrias têm-se intensificado, como observamos nas conversas informais. O que no passado parecia uma solução, a busca por uma carreira docente, por um emprego que parecia bom, diante da situação de desemprego que o P2 enfrentava; atualmente, devido às condições financeiras e de trabalho, transformou-se num labirinto sem volta. O

docente reflete sobre suas atuais condições como docente e sonha como seria em outro emprego.

P2 em seus comentários ressalta que, se recebesse uma boa proposta salarial, deixaria de ser professor e seguiria outros rumos.

Segundo Oliveira (2006):

[..]além das aposentadorias e do baixo interesse por cursos de formação para sala de aula, há outro agravante: o êxodo de docentes para escritórios, laboratórios, estabelecimentos comerciais, repartições públicas e outros setores bem longe do giz e da lousa (p.29)".

Durante a entrevista e as conversas informais, o docente pôde rever um pouco de sua trajetória e repensar sua condição pessoal e profissional.

Ao falar, descrever e repensar sua condição profissional e pessoal, o P2 relata sobre a imagem que tinha, o que pretendia no início da carreira e seu aparente desânimo com o passar dos anos. Sua imagem mudou e sua busca por uma boa carreira não surtiu bons resultados, segundo o docente.

Segundo Arroyo (2000), "problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos (p.27)".

P2 reflete que sua escolha pela carreira docente foi "por toda uma realização profissional".

Evidenciamos, pelas suas falas, em conversas informais, que há procura por uma carreira profissional e pela construção de uma identidade profissional de sucesso.

Segundo Pimenta (2000), uma identidade se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições" (p.19).

P2 ressaltou que possui amigos fora do campo profissional, e é isso que dá força para continuar na carreira docente. Afirmou que, se não fossem os amigos, já teria

largado a profissão. É como se a amizade fora do círculo profissional fosse uma válvula de escape para os problemas enfrentados no contexto escolar. Veja:

Possuo! E é isso que me faz, ah... talvez... me manter um pouco aqui ainda como professor, se eu não tivesse, se só vivesse esse mundo, eu com certeza teria largado.

P2 trabalha em mais de dois turnos, como especificado anteriormente, portanto, sua sobrecarga profissional deixa fortes vestígios em seu contexto de vida. Na escola pesquisada, o docente exerce o seu trabalho em aproximadamente 7 classes, contando com 300 alunos, em média, ao multiplicar-se esse número por dois, verificamos que os números também falam.

Seu baixo `status' econômico tem repercussão no seu dia-a-dia. Segundo Lelis (2001): “Com baixo *status* socioeconômico, a dupla ou tripla jornada de trabalho tem repercussões sobre o cotidiano...” (p.43).

A vida pessoal apresenta reflexos da vida profissional. Veja o relato sobre a influência da prática profissional na vida pessoal.

Ahhh!!! Apresenta!! Uma das questões, infelizmente é a questão financeira, né! Que a gente muitas vezes não consegue segurar a barra, né? Sem deixar misturar tudo. Isso é difícil mesmo.

Refere-se à questão de levar problemas pessoais para a sala de aula, literalmente, diversos momentos o docente se apresentou aos alunos muito nervoso e sem condições emocionais, causando confusão. Observamos que P2 tentava separar a questão salarial de seu desempenho profissional, mas não conseguia.

A relação professor/alunos e os aspectos afetivos

A opção profissional pela carreira docente leva P2, constantemente, a rever seus conceitos sobre sua opção profissional, há indicativos de que o docente procura uma outra opção profissional. Diante dos problemas indisciplinados da sala de aula, o docente sempre se pergunta se fez a escolha correta. Diante do questionamento, na entrevista estruturada, relata que sua relação no ambiente escolar é boa. Observe:

Bom. Com relação a aluno, eu acho que no final de tudo... eu acho que tenho uma relação até boa. Apesar de como eu sempre falo né... Não apresento uma boa primeira impressão, mas depois eu melhora muito o ambiente. (Risos)

Essa fala contradiz seus posicionamentos durante as reuniões escolares e conversas informais. Nestes momentos, pudemos presenciar relatos do docente que dizia que não agüentava mais o comportamento dos alunos e a relação com determinadas salas estava ficando insustentável e sua solução momentânea seria “dar um tempo”. Logo em seguida, tirou alguns dias de licença saúde.

Em relação à questão da afetividade no trabalho docente, P2 tem consciência sobre a importância. Veja o que diz:

É importante, eu acho! Eu acho que se você não tiver essa afetividade você não consegue trabalhar legal. Eu...Eu.. acho!

No decorrer das observações, constatamos que mesmo achando legal e necessário, o docente não conseguiu adequar a afetividade ao processo de relacionamento com o seu aluno, as suas manifestações e mudanças.

Segundo Dér (2004) “perceber e compreender essas mudanças representa um caminho eficiente para resolver boa parte dos conflitos que surgem na relação eu/outro” (p.75).

Esse docente define assim o termo afetividade:

Acho que é saber compreender, você saber escutar, aprender a participar da vida de todos.

Refere-se aos alunos e, em conversas informais, relata que o escutar e o participar deveriam ser condições essenciais para estabelecer a afetividade.

Segundo Almeida (2004):

[..] é preciso lembrar que o professor é também uma pessoa completa, com afeto, cognição e movimento, afetado pelo aluno com quem se relaciona, e, ao propiciar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento desse aluno, promove, em si próprio, modificações no desempenho de seus papéis (p.138).

A afetividade constitui-se como um fator de extrema relevância na determinação das relações que estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como, na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas, segundo Tassoni (2000).

A partir do exposto, as inúmeras interações vivenciadas pelo docente em sala de aula são reflexos diretos e indiretos das relações estabelecidas no meio escolar. No caso de P2, ao se referir a sua vivência profissional no cotidiano escolar, relata as situações que o desagradam na escola:

Tem! Tem! Eu acho que dentro da escola ah... eu acho que não deveria ter, não é para existir uma tal hierarquia, não é para ter esse negócio de um manda e outros obedecem. É!É..., porque acho que muita gente confunde esse negócio, ah... determinadas

funções dentro da escola com ser dono de uma empresa, né? E acho que fazendo... tá conseguindo melhor??? Eu acho que isso destrói o lado profissional do professor, acho que o professor dentro da sala de aula, ele tem que ter um ótimo relacionamento com os funcionários da escola, com direção, com coordenador, ele tem que ser.... O lado afetivo, ah.... muito mais do professor-aluno, ele deve existir entre professor e funcionário, professor-coordenador, professor-diretor, se não tiver isso o negócio não anda bem, não anda legal.

P2 demonstra dificuldade de relacionamento com a direção, com a questão da hierarquização. O docente fala da questão da destruição do lado profissional, que é o resultado de uma administração escolar identificada como uma administração empresarial, que visa apenas resultados, não se preocupando com o processo.

Revela sua preocupação com a questão da afetividade docente estabelecida nas relações com os colegas de trabalho, acredita que o lado afetivo do professor deve ser levado em consideração e evidenciado nas relações diárias.

Observamos que a tensão e a negociação fazem parte da inevitável relação que os docentes têm que estabelecer com seus superiores imediatos, concordando, assim, com Tardif e Lessard (2005):

[...] a divisão do trabalho na escola também acarreta processos de multiplicação, parcelamento e hierarquização dos cargos (...) além de fenômenos de negociação, de reestruturação, conflitos ou colaboração que, inevitavelmente, surgem...(p.82).

Diante deste contexto de tensão e negociação, revelado pelo P2, principalmente nas reuniões, quando afronta, com questionamentos, seus superiores, cobrando atitudes para os problemas disciplinares. Observamos que os dissabores profissionais têm sua repercussão na vida pessoal do docente.

Olha, dentro da sala de aula, eu acho que não. Eu tento ser o mais profissional possível, o problema é que a questão salarial afeta fora e aí que você acaba tendo que resolver problemas fora e que você acaba tendo que se ausentar em alguns momentos e isso gera esse pequeno problema. Mas acho que dentro da sala de aula eu procuro esquecer tudo isso e ser ah... o melhor possível!

P2 relata que a questão salarial afeta sua relação pessoal, inclusive o seu relacionamento familiar; em reuniões escolares, desabafou que a falta de dinheiro tem ocasionado discussões com sua esposa e atrasos em suas contas mensais, necessitando ausentar-se de algumas aulas para receber problemas de ordem econômica e pessoal. Procura esquecer os problemas pessoais na hora da aula, mas considera uma tarefa árdua. Observamos que o nível de faltas do docente é alto, o que gera desconforto e falta de continuidade no relacionamento com os alunos e seus superiores imediatos.

Corroboramos com Lelis (2001): “os docentes situam-se em um fogo cruzado de poderes e contra-poderes em uma história de isolamento no interior de sua sala de aula, que constitui para impedir uma mudança do seu *status* sociocultural...” (p.44).

Ao ser perguntado sobre as possíveis sugestões do docente para melhoria de sua prática profissional, P2 respondeu:

Acho que uma das coisas... acho que... redução de números de alunos em sala de aula, acho que é uma coisa importantíssima. Material de trabalho, que nós não temos! A impressão que dá quando a gente vê em comerciais na televisão, pensa que a escola pública tem milhares de coisas né! Não tem!!! Hoje os nossos computadores quando foram roubados até ontem, né?! Não foram repostos. A gente solicita material, a escola não tem verba para a compra de material didático, paradidático e de pesquisa, material para experimento, né... para trabalhar outro tipo de coisa com o aluno. Então a gente não tem!!!!

Pesquisadora – Você e o livro?

É e a gente vê muita gente, muitos pedagogos, muita gente aí, escritores de livros que escreve, escreve, escreve, mas eles vivem numa escola ideal e nossa escola, infelizmente, não é uma escola ideal.

Entre as inúmeras sugestões, P2 enfatizou a questão da redução do número de alunos em sala de aula e o acesso a materiais suficientes e diversificados para atender as necessidades profissionais. Segundo P2, a escola não dispõe de verba específica para adquirir materiais didáticos e paradidáticos. Ele demonstra desânimo quanto às condições de trabalho e às perspectivas futuras de sua vida profissional e pessoal. Na sua fala, desabafa comparando o que a TV mostra nas propagandas do governo sobre a educação e o que realmente há no cotidiano das escolas.

Percebe-se, na fala do docente, que há nítido descontentamento com a política pública educacional. Segundo ele, há clara dicotomia entre o discurso de uma escola de qualidade e as práticas educativas. Não há respaldo efetivo para a aquisição de materiais e nem condições dignas para desenvolver um trabalho de qualidade, o docente levanta a questão do número de alunos em sala de aula e como esta questão torna-se árida ao tentar fazer um trabalho diversificado, segundo suas discussões em conversas informais.

No que se refere ao número de alunos em sala de aula, Sampaio e Marin (2004), afirma que “há pistas de que as classes menos numerosas sejam as que conseguem melhores resultados, sobretudo na educação...” (p.1214).

Faz parte da constituição do ser as relações conflitantes e a multiplicidade das interações sociais. Segundo Fontana (2000): “a multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também, se produzem dentro de nós” (p. 64).

Há diversos conflitos latentes na figura de P2, que resultam numa fala e em uma postura de indignação.

O professor tem o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, o docente precisa de condições coerentes para desempenhar o seu papel.

Segundo Almeida (2004):

[...] essa mediação é tanto afetiva como cognitiva. Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno (p.126).

4.4 Uma docente com avançada experiência no magistério

O contexto de vida e o magistério

P4 é uma mulher, com 44 anos de idade, seu tempo de serviço é de 15 anos, é casada e não possui filhos. Mora na mesma cidade que leciona, não é professora efetiva, possui uma carga horária carregada em três unidades escolares, questão que faz com que sua locomoção ocorra de forma rápida e às vezes tumultuada.

A referida professora comenta frequentemente, em reuniões e conversas informais, que se conseguisse completar sua carga na rede municipal deixaria as aulas do noturno “por ser um público muito difícil de se trabalhar”.

A escolha profissional desta docente recai na identificação com sua antiga professora de Geografia, e por coincidência, ou não, é área da P4, atualmente.

Em nossas observações, há registros de que P4 passou por diversas dificuldades para conseguir terminar seus estudos. A condição financeira durante sua infância e adolescência não permitia mínimas condições para prosseguir os estudos, mas, segundo a docente, sua persistência e seu trabalho duro (era empregada doméstica) deram bons frutos e levaram-na a ter uma carreira.

A escolha pela carreira docente deu-se pela influência de sua antiga professora:

Optei porque sofri forte influência de uma professora , eu sempre tive uma professora de Geografia que eu gostava muito e via aquela professora bonita... A sua forma de ensinar, a sua relação com os alunos e a sua determinação profissional foram determinantes na minha escolha.

As marcas dos processos de interação, vivenciados por esses docentes na sua adolescência, promoveram um sentido significativo, não só nos aspectos cognitivos, mas

também nos afetivos que pesaram na hora da escolha profissional. Nota-se, portanto, a importância e a responsabilidade conferidas ao ato de educar, que teve forte influência na vida pessoal e profissional dos sujeitos entrevistados.

Segundo Almeida (2004), “na teoria walloniana, o professor desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno” (p.126).

Observamos que a figura do docente teve um papel ativo na constituição pessoal da P4, corroborando com a citação acima.

Pelo relato da P4, podemos observar que sua relação, na época em que era aluna, foi muito produtiva e resultou em atitudes positivas.

A relação professora/aluno e os aspectos afetivos

Observamos que a docente P4 faz poucos comentários referentes ao desempenho, participação e relacionamento com alunos. A reclamação referente à indisciplina é colocada pela P4 como parte do processo educativo, não demonstra desgaste diante dos conflitos, apresenta tranquilidade para tentar solucionar os problemas, mas exige providências da direção.

Perguntamos à P4 como se dão as relações no ambiente escolar. Veja sua resposta:

De uma maneira geral julgo satisfatória, pois onde há várias cabeças pensando, sempre há divergências, procurando soluções.

Saber trabalhar com as divergências é tão importante como saber ensinar na sala de aula. Baseado na fala da docente observa tranquilidade e reflexão quanto às divergências existentes em sala de aula.

P4 demonstra, em sua fala, estar consciente sobre o papel da afetividade em seu trabalho diário:

A afetividade é um fator importante na construção de um trabalho coeso e profícuo, uma vez que, sem ela o trabalho torna-se árido.

Ao citar a afetividade como fator importante para a construção de um trabalho coeso, P4, em conversas informais, destaca que, para um bom trabalho, há necessidade de maior compreensão do aluno e do estabelecimento do diálogo com o adolescente.

Afetividade é uma troca de revelações com cumplicidade de ambas as partes.

Na fala da P4 a questão da afetividade é explicitada como troca de cumplicidade, revelando que a docente acredita no processo de interação e na importância do uso da parceria para o estabelecimento de um bom relacionamento com o outro.

P4 apresenta uma postura firme e relata que sua vida pessoal não apresenta vestígios da vida profissional ou, pelo menos, ela ainda não percebeu. Afirma, em suas respostas, que a questão salarial não afeta seu desempenho profissional. Veja:

-Não. A dedicação supera.

Diante da resposta categórica, perguntamos à docente se, no ambiente escolar, tem situações que a desagradam:

- Sim. Muitas vezes só os alunos têm razão.

Sua resposta indica que, quando há problemas relacionados com alunos, a solução dos mesmos não tem a participação da direção ou coordenação da escola. Para essas outras esferas da escola somente os alunos têm razão.

Alega que falta retorno e apoio do superior imediato quanto aos alunos indisciplinados e essa postura é uma situação desagradável, segundo a entrevistada.

A ausência de solução no trabalho profissional do educador gera um aumento de insatisfação e irritabilidade, culminando na busca por culpados pela atual situação.

No caso da P4, tecem-se algumas considerações a respeito de sugestões para melhoria de sua prática profissional. Veja:

O professor ter mais austeridade. Terminar com o 'proibido repetir' cobrar mais austeridade dos pais, redução do número de alunos e capacitação dos professores.

De certa forma, os comentários da P4 fazem emergir questões importantes como: a falácia do programa “ Proibido repetir”, programa do Governo do Estado de São Paulo, destinado ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e adota o sistema de progressão continuada, propondo a retenção dos alunos somente no final de cada ciclo, ou seja, na 4ª e 8ª séries. A docente cita o referido programa para justificar que as mazelas do Ensino Médio são frutos do Ensino Fundamental, em conversas informais, destaca que é preciso mudar as bases para que os resultados do Ensino Médio mudem também. Chama a atenção também para a questão do número de alunos em sala de aula, solicita capacitações e cobra uma atitude mais austera dos pais. (SÃO PAULO, 2007)

5. Aproximações e distanciamentos nos perfis dos quatro docentes

A partir das considerações tecidas nas análises de cada docente, pudemos identificar semelhanças e diferenças na postura dos docentes referente ao contexto dos afetamentos vivenciados na docência.

P1 e P3 apresentam identificação em sua postura diante situações conflituosas. A questão indisciplinar as afeta de maneira intensa e perturbadora, levando-as ao estresse, irritação e conseqüentemente ao desânimo.

Segundo Huberman (1995), a fase que corresponde à entrada da carreira traduz-se em que chamamos de “choque do real”, ou seja, a confrontação inicial da carreira com a complexidade da situação funcional. (p.39)

Em outras palavras, o entusiasmo do início, a descoberta, a exaltação cruzando com o aspecto da sobrevivência diária do ser docente. Faces de um mesmo ser em processo de constituição e reconstituição do seu “eu”.

No discurso das P1 e P3, há o desejo explícito de trabalharem com salas homogêneas, acreditam que, se separassem os alunos problemas, o desenvolvimento da aprendizagem e o relacionamento diário teriam êxitos.

P4, diferentemente da P1 e P3, relata as situações conflituosas com maior tranqüilidade, talvez isso seja conseqüência da trajetória profissional e pessoal. Demonstra segurança e é ponderada na hora de tecer críticas, como pudemos observar nas reuniões escolares e em conversas informais. O tempo de exercício no magistério pode ser compreendido como uma possibilidade de aprendizagem para conhecer, administrar e aceitar seus limites e os dos seus alunos.

Condensa suas reclamações relativas aos alunos indisciplinados, mas sugere em seu discurso que há certo protecionismo, por parte da direção, aos alunos indisciplinados.

P2, único homem da turma selecionado, tem uma postura de contestação e, às vezes, indignação, perante aos problemas indisciplinares. Exige atitudes imediatas dos superiores imediatos e critica o sistema político educacional, identificando-se, neste aspecto, com a P4.

Os dois apresentam um tempo de exercício no magistério maior que P1 e P3, o que pode indicar maior contato com as regras educacionais e com projetos propostos pela Secretaria Estadual da Educação e seus órgãos subordinados, bem como, com a falta de continuidade dos mesmos. Essas vivências no magistério público, segundo os docentes, geram descontentamento, evidenciado, nas conversas informais, e corroborados nas entrevistas fechadas.

O problema da indisciplina afeta todos os docentes, o que difere é maneira como cada um reage diante do conflito, como cada um propõe soluções, como reclamam, clamam ou se abstêm da responsabilidade, seguindo o curso da vida profissional e pessoal.

Os quatros docentes enfrentam condições de trabalho semelhantes: P1 e P3 trabalham somente em uma unidade escolar, com turnos de trabalho, que englobam os períodos da manhã, tarde e noite. As duas possuem horários picados na escola, ficando escasso o tempo livre para as outras atividades.

Quanto à questão salarial, P1, P2 e P3 afirmam que a questão dos baixos salários afeta o desempenho profissional e atinge a vida pessoal de cada docente, de maneira diferente.

P4 afirma que a questão salarial não afeta seu desempenho, talvez seu discurso seja fruto de sua história pessoal, sua condição financeira na infância e na adolescência, que era muito restrita e vivenciava dificuldades até mesmo para concluir seus estudos.

A questão da afetividade permeia a fala de todas as docentes, mas percebemos que P4 difere das demais, refletindo sobre a questão da afetividade na prática docente. Ela relata, em momentos diferentes, que o diálogo, a coesão e a participação são elementos essenciais para o desenvolvimento do trabalho na docência.

P1 e P3 acreditam que a afetividade é um elemento conciliador na construção de um trabalho com excelência, mas, em suas discussões e práticas diárias, creditam na figura do aluno a maior responsabilidade pelo insucesso dos processos de interação.

P2 destaca que a afetividade deveria ser um traço marcante nas relações do docente com a coordenação, direção e outros docentes.

Evidenciamos que há no grupo pesquisado uma imensa angústia, busca e inquietação com o processo de educar, suas práticas educacionais, e com as relações estabelecidas com outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para análise das entrevistas fechadas, dos registros, das observações pertinentes e das conversas informais com os sujeitos pesquisados, pautamos na abordagem sócio-histórica, na qual a emoção tem uma ligação direta e constante nos processos de interação social.

Observamos que a prática dos quatro docentes selecionados é marcada por interações com forte carga emocional que envolve aspectos afetivos positivos e negativos, experimentados pelos docentes com intensidades e interpretações diferentes.

Os afetamentos vivenciados na docência pelos docentes focalizados nesta pesquisa promoveram disposição, motivação, desânimo, cansaço, alegrias, tristezas, resistência ou persistência, levando em consideração as características individuais, sociais, econômicas, históricas e pessoais de cada docente.

A fragilidade da P1 e a P3, diante dos aspectos conflitantes, indica que a imediatez com que os eventos acontecem exige atitudes e posicionamentos profissionais e pessoais que são adquiridos no decorrer da carreira.

Na profissão docente essa fragilidade aparece com maior frequência no início da carreira, talvez pela inquietação eminente dos iniciantes, ou pelo fato de não terem edificações concretas com o grupo de trabalho.

Nas relações dos docentes com os alunos, destacamos que o vínculo interativo estabelecido perpassa por experiências positivas e negativas e a intensidade dessas relações influi tanto nos aspectos afetivos e têm desdobramentos nos aspectos cognitivos.

Durante nossa trajetória como pesquisadora, podemos evidenciar que a relação professor/aluno, a prática pedagógica dos docentes, a vivência em sala de aula, depende fundamentalmente da relação estabelecida com os alunos, dos aspectos afetivos, da capacidade de ouvir, respeitar e conviver com o outro.

Segundo Almeida (2000), “a sala de aula tem de ser uma oficina de convivência e os professores, um profissional das relações” (p.85).

A afetividade, embora de natureza subjetiva, não é considerada independentemente do meio, relaciona-se com a qualidade que expressamos das interações vivenciadas entre os sujeitos. Interação que confere as experiências, marcas positivas e negativas, tornando o ser humano mais humano.

Segundo Arroyo (2000), “descobrimos que nossa docência é uma humana docência” (p.53).

Durante o processo de entrevistas, de coleta de dados, oportunizamos a cada docente o reencontro com sua trajetória de vida profissional, seu início, seus conflitos, seu dia-a-dia, o sentido de educar, a arte do ofício de ser mestre, de reaprender, refletir e ensinar.

Os docentes pesquisados não comentaram sobre o processo de formação inicial e os possíveis déficits existentes desta etapa, como a falta de preparo pedagógico emocional em lidar com situações conflitantes advindas da relação professor- aluno.

Outro aspecto interessante detectado foi à ausência de motivação dos docentes pela busca de capacitação profissional, fato justificado pelos docentes como resultado da carga de trabalho intensa e das condições oferecidas para capacitação.

Especificamente ao tentarmos identificar os aspectos advindos da relação professor-aluno e a repercussão desses afetamentos no desempenho do docente, elencamos alguns, citados pelos entrevistados, ou vislumbrados pelas observações no diário de campo, tais como: política pública descontínua, despreparo emocional, carga horária intensa, relação conflituosas com alunos indisciplinados, estresse, fragilidade na formação profissional, questão salarial aliada a condições de trabalho burocrático e às vezes alienante e alucinante, falta de preparação pedagógica e didática para gerir resultados positivos, apego a antigas crenças, entre outros.

Salientamos que a P4, mesmo diante de alguns itens citados, apresenta maior tranquilidade no desempenho de seu papel profissional, minimizando o forte impacto dos conflitos existentes na relação professor-aluno. Seu tempo maior na profissão docente parece influir positivamente em suas decisões. Ela reconhece a importância da

afetividade na relação professor-aluno e procura compreender e viver o dia-a-dia escolar sem aquela frenética angústia do início da carreira.

A angústia do início de carreira engloba vários aspectos: preparação emocional, experiência pessoal e profissional e o posicionamento do docente frente aos afetamentos vivenciados na rotina escolar. Nesta pesquisa evidenciamos que o início da carreira traz a inquietação do novo, do diferente o que não quer dizer que é uma regra geral para todos os docentes.

Sabemos que o trabalho docente varia deste o conhecimento específico do conteúdo, a posicionamentos e habilidades de gerir um grupo de pessoas e lidar com diferentes situações que envolvem problemas e soluções específicas, no entanto, nem todos os docentes possuem ou adquirem estas características, tornando-se apenas mais um ser afetado pelos aspectos emocionais, financeiros ou morais da carreira.

Evidenciamos que o fator financeiro deixa fortes vestígios na prática educacional; e a sobrecarga de trabalho afeta diretamente o desempenho profissional e pessoal.

Segundo Almeida (2000) “somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento” (p.86).

Professores e alunos são faces de uma mesma moeda, fruto de relações conflitantes e amenas, como destacamos durante a pesquisa.

Os aspectos afetivos positivos que envolvem respeito, compreensão e valorização do outro na relação professor/aluno desempenharam na figura dos docentes traços, contornos importantes na constituição do ser professor e resultaram em possibilidades de escolhas para os docentes, assim, como os aspectos negativos imprimiram no docente suas marcas.

Escolha explícita ou não os docentes voluntariamente ou não optaram em prosseguir sua jornada, resistindo, buscando, sonhando, enfrentando, lutando, e, muitas vezes, repensando suas condições de mestre, ou apenas sobrevivendo.

Compartilhamos com os docentes a angústia, o silêncio, o comprometimento, o cansaço, a resistência, a esperança e a fé, nuances de um ser profissional e pessoal em pleno processo de constituição. Travamos com nossos entrevistados um pacto silencioso de cumplicidade, com pessoas que investem suas forças em seu local de trabalho, que pensam e repensam suas atitudes, e, por mais que pareçam desanimados, mantêm em seu olhar o brilho da esperança de dias melhores.

Segundo Tardif e Lessard (2005): “os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significados aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal...” (p.38).

As interpretações que os docentes imprimem nos processos de interação corroboram para sua formação pessoal e profissional.

Corroboramos com Bock (2004):

[...] o homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana” (p.31).

Suscitamos reflexões referentes às possibilidades de escolha da carreira de docência e destacamos que as escolhas são cotidianamente definidas nas relações sociais que travamos em um determinado grupo, pertencente a um determinado tempo e espaço, respeitando as condições biológicas de cada ser.

Enfatizamos, à luz das falas dos docentes, a importância da afetividade na constituição do ser profissional e no delineamento do eu, em seus aspectos positivos e negativos. Observamos que os relacionamentos anteriores à escolha da carreira influenciaram por fatores positivos como: gostar do docente, da disciplina, entre outros.

Neste contexto, é importante citar Fontana (2000), “no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adequações e resistência, escolhemos e somos também escolhidos” (p.101).

A nossa pesquisa procurou compreender a realidade do cotidiano de um grupo de docentes, como vivem, sobrevivem e enfrentam suas escolhas.

A partir dos discursos docentes, pudemos analisar as diversas formas de interações vivenciadas, no contexto escolar; notamos que a interação com o aluno foi o ponto mais destacado e os problemas resultantes deste relacionamento mostraram que afetam diretamente o desempenho de cada ser envolvido..

Especificamente a questão da disciplina, vista pelos entrevistados, como algo pronto, estático e imutável. A inquietação, a angústia e, até mesmo o desespero dos docentes, perante as pequenas e persistentes batalhas disciplinares foram expressivas.

Segundo Aquino (1998), “os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de estarem de” mãos atadas “quando confrontados com situações atípicas”. (p.9).

É relevante acrescentarmos que observamos a questão da cobrança que os docentes sentem e exercem ao seu superior, solicitando clareza e atitudes condizentes com o cargo.

A realidade demonstra que o problema indisciplinar, nas falas dos docentes, é culpa dos próprios alunos e que a possível solução seria responsabilidade da direção e dos adolescentes.

Atuar como mediador das relações entre docente e alunos aparece na prática de uma das docentes entrevistadas, fato observado no convívio diário e não explicitado pela docente em sua entrevista estruturada. Em suma, constatamos que a vasta experiência na carreira da docente é apresentada juntamente, com um maior domínio das condições de trabalho e conseqüentemente da tarefa de mediadora.

Segundo Arroyo (2000), “captar nosso papel de mediadores, estimuladores de interações ativas. Uma arte que faz parte de nosso ofício e que muitos educadores praticam com tanta habilidade” (p.159).

É ímpar dizer que o cotidiano escolar faz parte do contexto de vida de cada docente e suas experiências profissionais são diretamente registradas em sua vida pessoal, e a recíproca também é verdadeira.

Observamos a inquietante questão do vínculo de amizade fora do ambiente escolar, detectamos que a soma dos diversos fatores na carreira docente afetam profundamente o eu pessoal.

É necessário esclarecermos que o contexto de vida suscitou o questionamento das condições salariais e suas conseqüências.

Evidenciamos que a questão salarial é um forte fator que impulsiona o docente ao desânimo. Queremos ressaltar que as condições salariais estão aliadas a outros fatores, portanto, não é somente a questão salarial, mas é também uma questão importante.

Dentro deste contexto, vive um guerreiro...guerreiro decente, guerreiro docente, guerreiro da gente, guerreiro que faz gente...

Segundo Miranda (2006): “desse modo, não nos sobra tempo para achar que não dá, ou pensar que não vale a pena” (p.118).

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL Maurício. Adolescência Normal: enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AGUIAR, Wanda M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. In: Cadernos de pesquisa, 110. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2000. p.125-142.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

AQUINO, Júlio R. Groppa (orgs.). Indisciplina na escola. 11ª edição. São Paulo: Summus Editora, 1996.

AQUINO, Júlio R. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Caderno Cedes, ano XIX. Nº47, dezembro de 1998. p. 7-19.

ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BAUER, M.W. e GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL, disponível em: www.inep.com.br, acessado em 24/10/2006.

BRASIL, disponível em: www.onu-brasil.org.br, acessado em 09/11/2006.

BRASIL, Ministério da educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, nº 62, p.26-43, abril, 2004.

CNTE, disponível em: www.cnte.org.br, acessado em 17/09/2005.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K., DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editora, 1992.

DER, Leila C. Simões. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In MAHONEY, ABIGAIL Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____ e FERRARI, Shirley Costa. Estágio da puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

DUARTE, Newton (org). O professor e o ensino novos olhares. Cadernos cedes, nº44 , abril, 1998.

EDUCAÇÃO, disponível em www.educacao.sp.gov.br, acessado em 26/07/2007.

FARINA, Cynthia. A pedagogia dos afetamentos. ANPED, 24ª, 2001.

FONTANA, Roseli A.Cação. Como nos tornamos professoras. Belo Horizonte, MG, Editora Autêntica, 2000.

_____. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: Smolka, AL. E GOES, M.C.R. (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FONTES, Carlos. Etapas da vida de professor. Disponível em www.educar.no.sapo.pt/profes1.htm., acessado em 20/02/2007.

FRANÇA, H.H. A síndrome de Burnout- RBM- Revista Brasileira de Medicina, 44, p.197-199, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, nº 116, p.21-36, julho, 2002.

GALVÃO, ISABEL. Henri Wallon. O conflito eu-outro e a construção da pessoa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processo grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 6ª edição, editora Paz e Terra S/A, São Paulo, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In : NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.31-61.

KALINA, E. Psicoterapia de Adolescentes: teoria, técnica e casos clínicos. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira C. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Universidade de Campinas, 2005.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. Revista Brasileira de Educação - ANPED- mai/jun/jul/agost., nº 17, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Sentimentos e emoções: um estudo com professores do ensino superior. In: Encontro Anual da ANPED, 28. Caxambu, MG, 2005. p.445.

_____ e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs). Henri Wallon, Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórica-social da personalidade. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, nº 62, p.82-99, abril, 2004, 1ª edição.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998. p.197-247.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Um olhar interdisciplinar para o ser-educador. Revista olhar de Professor, Departamento de métodos e técnicas de Ensino, V.9, nº1. Universidade Estadual de Ponte Grossa, Editora UEPG 1º semestre, 2006.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky In: La taille, Y., OLIVEIRA, M.K., DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Editora Summus, 1992.

OLIVEIRA et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil- Caderno de Pesquisa, v. 36, nº129, p. 547-571, set. – dez. 2006.

PADUA, Elisabete M.M. O processo da pesquisa. In: Metodologia da pesquisa: a abordagem teórica-prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. p.29-94.

PAGANINI, Eliane da Silva. A identidade profissional docente. In: Encontro Anual da ANPED, 28. Caxambu, MG, 2005. p.45.

PALANGANA, I.C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. In: Cadernos cedes, 35, 1995, p.15-28.

PIERON, Henri. Dicionário de Psicologia. 7ª edição. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores; identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Editora Cortez, 2ª edição, 2000.

REGO, T.C.R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (orgs.). Indisciplina na escola. 11ª edição. São Paulo: Summus Editora, 1996.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. 2ª parte do Dossiê “Globalização e educação: Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares”. Educação e Sociedade, nº 89, volume 25, set/dez. 2004, p. 1203-1223.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de estado da educação. Estatuto do Magistério Paulista, Legislação Regulamentadora e Suplementar. CENP, São Paulo, 3ª edição, 1998.

SENIOR, Jennifer. Revista Época. Apagou? Numa cultura em que o trabalho se transformou em religião, a síndrome de burnout pode ser considerada como uma crise da fé. Fevereiro, 2007. Editora Globo.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos Avançados, vol. 2, n.2, p.46-71, maio/agosto, 1998.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TARDIF Maurice e RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. DOSSIÊ POLÍTICAS CURRICULARES E DECISÕES EPISTEMOLÓGICAS. Revista Educação e Sociedade, nº 73, ano 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. Universidade de Campinas, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins, 2003.

_____, A formação social da mente. São Paulo: Martins, 3ª edição, 1989 a.

_____, Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins, 1989b.

WALLON, H. A atividade proprioplástica. In WERWBW, M.J.G; NADELBRULFRET, J. Henri Wallon, São Paulo: Ática, 1986.

_____, As alternâncias funcionais. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____, Psicologia e Educação da criança. Lisboa: Vega, 1979.

Apêndice A-
Modelo de questionário

- 1- Qual é a sua idade? _____**
- 2- Qual sua formação profissional? _____**
- 3- Há quantos anos exerce o magistério:**
- a) menos de um ano
 - b) de um ano e um mês a cinco anos
 - c) de cinco anos e um mês a 10 anos
 - d) de 10 anos e um mês a 15 anos
 - e) mais de 15 anos e um mês
- 4- Quanto ao vínculo empregatício?**
- a) ACT
 - b) efetivo
 - c) estagiário
 - d) eventual
- 5- Você desenvolve algum tipo de projeto na unidade escolar?**
- a) Sim. Qual? _____
 - b) Não. Por quê? _____
- 6- Quanto a sua programação cultural:**
- A) Você vai ao teatro?**
- anualmente mensalmente semanalmente
 nunca raramente
- B) Você vai ao cinema?**
- anualmente mensalmente semanalmente
 nunca raramente
- C) Você lê livros?**
- anualmente mensalmente semanalmente
 nunca raramente

D) Você lê revistas? () Sim. Quais? _____
() Não. Por quê? _____

E) Você lê jornais? () Sim. Quais? _____
() Não. Por quê? _____

7- Quanto ao número de escolas que leciona:

- a) () apenas em uma unidade escolar
- b) () em duas escolas
- c) () em mais de duas escolas

8- Como você considera sua relação com

- A) Direção () boa () regular () ruim**
- B) Coordenação () boa () regular () ruim**
- C) Agente de organização escolar () boa () regular () ruim**
- D) Funcionários da secretaria () boa () regular () ruim**
- E) Colegas () boa () regular () ruim**
- F) Alunos () boa () regular () ruim**

Modelo de autorizações

Autorização individual

Eu, _____, autorizo o uso de minhas entrevistas, bem como os dados necessários para publicação com fins científicos, tendo a garantia do meu total anonimato.

Por ser verdade, assino a presente.

Barrinha, _____, de _____ de 2006

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Autorização da escola

Ribeirão Preto, 20 de abril de 2006

Ilma Sra.

Diretora da EE XXXXXX

XXXXX/ SP

Prezada Senhora,

Venho solicitar autorização para que a mestranda do Centro Universitário Moura Lacerda, professora Edmárcia Gomes de Oliveira Silva, orientanda da Professora Doutora Maria de Lourdes Spazziani, possa implementar um trabalho de pesquisa na EE “XXXXXX”, a fim de obter dados relevantes para sua dissertação de mestrado, intitulada: “*Os afetamentos da docência*”.

A referida aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da escola e nem utilizando qualquer dado que possa denegrir a imagem da escola, bem como a figura de seus professores e alunos.

Desde já agradeço a atenção (tirei a vírgula) e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

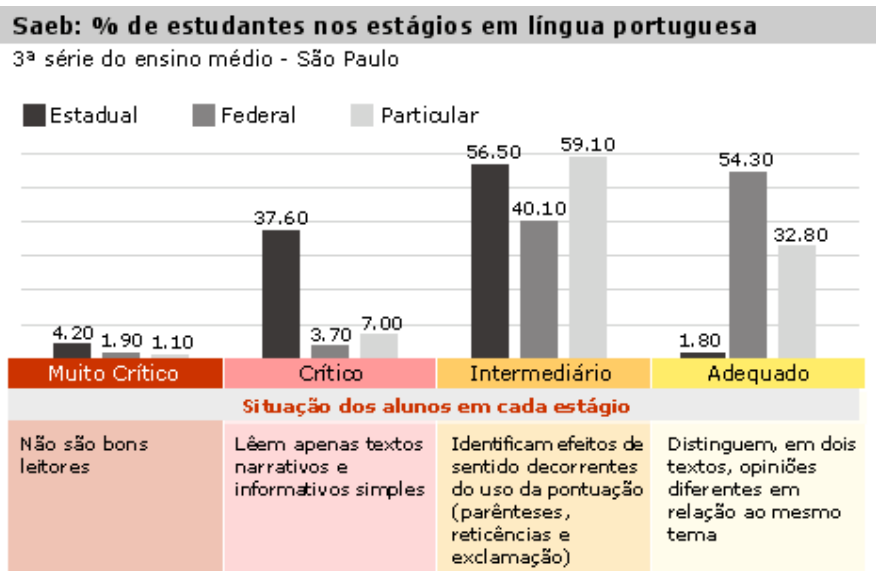
Coordenadora do Mestrado

Apêndice B
Roteiro de entrevista

- 1- Professor (a) , por que você optou pela carreira do magistério?**
- 2-Como se dão as relações no ambiente escolar?**
- 3-Como você vê essa questão da afetividade no trabalho docente, no trabalho diário docente?**
- 4-Para você o que é afetividade?**
- 5-Sua vida pessoal apresenta influência de sua prática profissional? Como que a sua vida pessoal apresenta influência, vestígios da sua prática profissional?**
- 6-Você possui amigos fora do seu círculo profissional?**
- 7-A questão salarial afeta no seu desempenho profissional?**
- 8-Tem situações que desagradam você na escola?**
- 9-O que você sugere para a melhoria da prática profissional? Nessa relação de professora/aluno?**

Anexo A

Quadro do Saeb



Fonte: Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), do Ministério da Educação

Anexo B- Entrevistas na íntegra

1-Professor (a) , por que você optou pela carreira do magistério?

P1-Bem eu sempre tive em mente de um dia eu poder ensinar porque eu tive como modelo professores que me incentivavam muito, ensinavam também, tinha aquela troca de professor/aluno, então isto desde a época de infância como se diz me cativei e já na 8ª série uma professora de Língua Portuguesa, sempre gostei muito de escrever e ela que me deu, como se diz o estalo né:

_ Vá fazer Letras porque você tem o dom, vamos dizer assim, né! Aí, eu fiquei... mas será que eu vou conseguir? Eu sempre fui me esforçando nesse sentido de me testar para ver se eu conseguiria ensinar, e onde eu fazia testes na minha família: com irmãos, irmã, avó e fui terminando o Ensino Médio (colegial) e falei, é agora, né? E optei realmente para fazer o curso de Letras, porque realmente é uma disciplina que sempre gostei, Português, depois fiz Inglês (no caso no curso), , pois foram matérias que eu sempre gostei, e aí então o medo era de realmente eu conseguir ensinar uma coisa de que eu goste , mas eu iria tentar conseguir realmente ensinar, então, agora é um desafio, porque eu tenho pouco tempo de experiência.

P2- Por toda ... uma realização profissional.

P3- Oh, porque eu sempre gostei de lidar com pessoas, de estudar e também pelas minhas professoras.

P4- Optei porque sofri forte influência de uma professora , eu sempre tive uma professora de geografia que eu gostava muito e via aquela professora bonita... A sua forma de ensinar, a sua relação com os alunos e a sua determinação profissional foram determinantes na minha escolha.

2-Como se dão as relações no ambiente escolar?

P1- Bom, então, vamos dizer assim, o ambiente da sala de aula, primeiro professor/aluno (breve interrupção de uma 3ª pessoa que entrou no local da entrevista), eu to tendo, tive experiência na minha cidade, Matão, numa escola bem maior e tinha lá os problemas, entre professor e aluno, essa questão de indisciplina... de você não conseguir, infelizmente, tá passando todo aquele conteúdo que você planejou, né! E depois, a partir do momento que eu assumi realmente essa função de professora e aqui na escola, diferente menor, mas ao mesmo tempo que as dificuldades têm, né, então assim dentro de um ambiente de sala de aula eu tô ficando meio triste de não conseguir fazer o papel de professora, ainda não consegui os 100% daquilo que eu pretendia fora isso, a direção, as meninas da parte que auxiliam, não tenho problemas. O maior problema é a sala de aula.

P2- Bom. Com relação a aluno, eu acho que no final de tudo... eu acho que tenho uma relação até boa. Apesar de como eu sempre falo né... Não apresento uma boa primeira impressão, mas depois eu melhoro muito o ambiente. (Risos)

*P3-Ah... As relações interpessoais?
Pesquisadora-Issso!*

P3- Ah!!! No geral?

Pesquisadora No geral. Você professor /aluno, com o pessoal da escola.

P3-Ah!!!! Eu acho que no ambiente escolar as relações estão de maneira positiva, assim, com algumas exceções, tirando alguns alunos problemas, eu acho que são boas e professores, coordenador, direção são boas.

P4- De uma maneira geral julgo satisfatória, pois onde há várias cabeças pensando, sempre há divergências, procurando soluções.

3-Como você vê essa questão da afetividade no trabalho docente, no trabalho diário docente?

P1-Afetividade entre professor e aluno?

Pesquisadora -Professor e aluno!

P1_Olha eu sempre aprendi assim, tive uma professora na área de Psicologia da Educação que chamava muito a atenção da gente para isso, pra gente fazer o máximo possível, mas não confundindo, ah, com o papel de professor, com o papel de amigo do aluno, só que assim, eu até tentei levar isso à risca, mas eu acho que se você se mostrar uma pessoa fria que não tem aquela coisa de sentimentos, né, de afetividade, você cria uma barreira com alguns alunos claro, então eu tento manter sim essa coisa de afetividade mas como posso dizer? De uma maneira natural que não ultrapassasse aquele limite de chegar o aluno até a dar tapinhas nas costas de professor né. Eu acho que você deve criar um ambiente bom de se trabalhar tendo esta afetividade num limite tolerável e respeitado, eu acho que muito mais legal, né!!!

P2- É importante, eu acho! Eu acho que se você não tiver essa afetividade você não consegue trabalhar legal. Eu...Eu.. acho!

P3-Ah!!! A questão da afetividade, ah, relacionada a aluno?

Pesquisadora-Aluno!

P3-Ah! Eu acho que ela existe, né, de ambas as partes tanto da parte do professor como do aluno, mas ela ajuda no trabalho pedagógico.

P4- A afetividade é um fator importante na construção de um trabalho coeso e propício, uma vez que, sem ela, o trabalho torna-se árido.

4-Para você o que é afetividade?

P1- Bom, eu acho assim que você deve pegar pelo sentido geral da palavra, engloba várias situações, desde o ambiente da sala de aula, o ambiente familiar, eu acho que tem N significados, aí. Ahhh.., mas o importante é assim, a afetividade acho que vai depender da questão de... vai ocorrer a afetividade desde que haja respeito né, que haja entendimento e haja cumplicidade, né! Onde você na verdade tendo isso, mesmo num ambiente familiar ou num ambiente profissional independente da área

essa afetividade ocorre desde que você tenha essas outras bases, e você com isso conhece teu próximo e com isso acho que você consegue desenvolver esse sentimento de afetividade se a pessoa é boa claro que você vai ter uma proximidade maior, se é uma pessoa ruim não vai dar para você ter um grau parecido de afetividade né.

P2- Acho que é saber compreender, você saber escutar, aprender a participar da vida de todos.

P3-O que é afetividade?

Pesquisadora- É!

P3-Ah!! Demonstrar sentimento, ah, afeição, por alguma coisa, por alguém, ou por um ser, por um objeto, né? As pessoas também podem ter afeição por um objeto.

P4-Afetividade é uma troca de revelações com cumplicidade de ambas as partes.

5-Sua vida pessoal apresenta influência de sua prática profissional? Como que a sua vida pessoal apresenta influência, vestígios da sua prática profissional?

P1-Olha, como a minha experiência é de pouco tempo eu já percebi que de certa forma sim, tenho os problemas na sala de aula e eu às vezes chego em casa e começo a questionar com o meu marido só eu e ele em casa, eu pergunto: puxa, eu devia ter feito isso não aquilo porque o aluno desrespeitou não quis ouvir, não queria sentar, não quis presta atenção e às vezes a gente cobra, fala assim e eu deveria agir desta forma, ai pronto começa a questão, mas porque eu penso assim de ta conversando com uma pessoa que está fora do meio, que no caso meu marido e ver qual é a opinião dele que só que infelizmente ele também trabalha numa função que é estressante _ policial _ então ele fala assim: que a gente nem sempre vai conseguir resolver todos os problemas, principalmente lidando com pessoas.

P2- Ahhh!!! Apresenta!! Uma das questões, infelizmente é a questão financeira, né! Que a gente muitas vezes não consegue segurar a barra, né? Sem deixar misturar tudo. Isso é difícil mesmo.

P3-Ah... Apresenta né!! Às vezes eu fico irritada por alguma razão, por algum problema na escola, ahhh... principalmente, assim, se alguma coisa não dá certo no meu trabalho ou se os alunos, ah estão muito indisciplinados ou brigam comigo, né principalmente se brigam , se eles quebram esta afetividade, ai eu fico assim: estressada, chateada....

Pesquisadora-Já deixou algum compromisso pessoal, por que você estava mal, chateada?

P3-Já, é já!!!

P4- Não.

6-Você possui amigos fora do seu círculo profissional?

P1-Possuo! Muitos!

Não é um número muito grande, porque a amizade que eu tive realmente foi na época da faculdade, que é quando a gente está mais madura e adulta e começa a selecionar o pessoal que pensa igual a você, diferente do ciclo de amizade. As minhas amizades infelizmente são de outra cidade, então é diferente vê a pessoa sempre e falar por telefone né, mas tenho sim um ciclo de amizade fora do meio escolar.

Pesquisadora-Fora do meio escolar?

P1-Issso, fora do meio escolar.

P2- Possuo! E é isso que me faz, ah... talvez... me manter um pouco aqui ainda como professor, se eu não tivesse, se só vivesse esse mundo, eu com certeza teria largado.

P3-Fora do meu círculo profissional? Poucos!!! Porque a maioria são, ou são professores..

Pesquisadora-Do seu círculo profissional?

P3-É do meu círculo profissional.Possuo! Muitos!

Pesquisadora-Fora do meio escolar?

P3-Issso, fora do meio escolar.

P4- Sim.

7-A questão salarial afeta no seu desempenho profissional?

P1-Não! O baixo salário? Por enquanto, é bom. Eu posso dizer assim que eu trabalho fora da minha cidade, de certa forma eu fico sim pensativa, porquê se eu tivesse na minha cidade ou mais próxima, o que eu gasto com ônibus comida, eu poderia ter usado em outra coisa, dessa forma acaba influenciando lógico! Mas a questão de desempenhar a função pelo fato de ganhar não muito eu por enquanto não aconteceu.

P2- Olha, dentro da sala de aula, eu acho que não. Eu tento ser o mais profissional possível, o problema é que a questão salarial afeta fora e aí que você acaba tendo que resolver problemas fora e que você acaba tendo que se ausentar em alguns momentos e isso gera esse pequeno problema. Mas acho que dentro da sala de aula eu procuro esquecer tudo isso e ser ah... o melhor possível!

P3-Meu desempenho profissional? Ufff... AFETA, né! Porque de certo modo, se eu ganhasse a mesma coisa que eu ganho e trabalhasse menos, eu acho que ah..., meu trabalho seria melhor, né.

P4-Não. A dedicação supera.

8-Tem situações que desagradam você na escola?

P1- Olha uma das...(momento de pausa da entrevistada para pensar) nos momentos nessa questão aí do aluno/professor, do desrespeito, as meninas parecem que vêem na gente, não todo momento, mas de vez em quando... se você quer chamar a atenção principalmente delas, elas acham... como se você fosse uma concorrente delas no termo de chamar a atenção, então eu vejo muito isso na questão da indisciplina, ela acaba deixando a gente muito estressada, a gente fica nervosa não é? E vê como se os funcionários mesmos que cuidam da escola da parte da limpeza, o desrespeito que eles têm...eu acho que a gente estudou numa época que tinha sempre o respeito, a gente não consegue, né, entender, eles não vêem que são adolescentes e não são crianças né.

P2- Tem! Tem! Eu acho que dentro da escola ah... eu acho que não deveria ter, não é para existir uma tal hierarquia, não é para ter esse negócio de um manda e outros obedecem. É!É..., porque acho que muita gente confunde esse negócio, ah... determinadas funções dentro da escola com ser dono de uma empresa, né? E acho que fazendo... tá conseguindo melhor??? Eu acho que isso destrói o lado profissional do professor, acho que o professor dentro da sala de aula, ele tem que ter um ótimo relacionamento com os funcionários da escola, com direção, com coordenador, ele tem que ser.... O lado afetivo, ah.... muito mais do professor-aluno, ele de vê existir entre professor e funcionário, professor-coordenador, professor-diretor, se não tiver isso o negócio não anda bem, não anda legal.

P3-Ah... tem algumas né, Como os alunos, quando eles são muito indisciplinados, ou quando eles depredam a escola, me desagradam, ou quando a gente quer ter algum apoio, né, da direção e não tem um retorno, espera alguma coisa ou de algum funcionário também né, que ta ali para ajudar a gente e às vezes não ajuda.

Pesquisadora- E isso atrapalha?

P3-Atrapalha.

Pesquisadora-Desanima?

P3-Desanima.

P4- Sim. Muitas vezes só os alunos têm razão.

9-O que você sugere para a melhoria da prática profissional? Nessa relação de professora/aluno?

P1-Olha! Ah, eu acho assim vale muito do diálogo de conversar, só que infelizmente eles não querem ouvir né porque realmente o que a gente passou é nossa experiência de vida, o que a gente passou, o que a gente estudou e até comentando da facilidade de hoje de se poder entrar numa faculdade particular, mas pra isso tem que se estudar de qualquer forma né então eu to tentando, por intermédio do diálogo, tentar uma relação melhor entre professor e aluno mas fico contente se dentro de uma sala de 35- 40 alunos, 1, 2, 3 consiga ouvirem realmente aquilo que a gente tem pra dizer e seguir adiante, eu acho que eu fico contente.

P2-Acho que uma das coisas... acho que... redução de números de alunos em sala de aula, acho que é uma coisa importantíssima. Material de trabalho, que nós não temos! A impressão que dá quando a gente vê em comerciais na televisão, pensa que a escola pública tem milhares de coisas né! Não tem!!! Hoje os nossos computadores quando foram roubados até ontem, né?! Não foram repostos. A gente solicita material, a escola não tem verba para a compra de material didático, para-didático e de pesquisa, material para experimento, né... para trabalhar outro tipo de coisa com o aluno. Então a gente não tem!!!!

Pesquisadora – Você e o livro?

P2- É E a gente vê muita gente, muitos pedagogos, muita gente aí, escritores de livros que escreve, escreve, escreve, mas eles vivem numa escola ideal e nossa escola, infelizmente não é uma escola ideal.

P3-Bom, eu to tentando assim, ah! Como os alunos problemáticos, eu to tentando assim, torná-lo o foco do meu trabalho, assim, eles são o foco sempre foram, mas a sugestão da atividade partir deles, ah!! O que mais?

É assim, torná-los mais atuante, não me centrar, eu não me colocar como centralizadora, mas deixá-los, assim, opinar mais, é sugerir atividades.

Pesquisadora- A indisciplina, em que grau a indisciplina dos alunos afeta você na aula?

P3-Ah... afeta MUITO, porque aí eu não consigo fazer mais nada, assim eu fico nervosa, isso, como eu diria afeta, assim de uma maneira muito negativa que eu não consigo desenvolver o meu trabalho de uma forma boa, entendeu?

P.4 O professor ter mais austeridade. Terminar com o Proibido repetir e cobrar mais austeridade dos pais, redução do número de alunos e capacitação dos professores. P.4 O professor ter mais austeridade. Terminar com o Proibido repetir e cobrar mais austeridade dos pais, redução do número de alunos e capacitação dos professores.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)