

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – NÍVEL: MESTRADO**

KARINA SILVA MOLON DE SOUZA

**O PAPEL DO EDUCADOR PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL
DO ESTUDANTE**

Porto Alegre

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

KARINA SILVA MOLON DE SOUZA

**O PAPEL DO EDUCADOR PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL
DO ESTUDANTE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR: Prof^a Dr^a Bettina Steren dos Santos.

Porto Alegre

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, Karina Silva Molon de
O papel do educador para o desenvolvimento
afetivo-emocional do estudante / Karina Silva
Molon de Souza. Porto Alegre, 2008.
195 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação – Nível
Mestrado, PUCRS, 2008.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bettina Steren dos
Santos.

1. Educação. 2. Educador. 3. Estudante e
Desenvolvimento Afetivo-Emocional. I. Santos,
Bettina Steren dos. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo Crespo

CRB 10/1201

KARINA SILVA MOLON DE SOUZA

**O PAPEL DO EDUCADOR PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL
DO ESTUDANTE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Bettina Steren dos Santos

Prof.Drª Maria Alcione Munhóz (UFSM)

Prof Drª Maria Emília Amaral Engers (PUCRS)

Dedico esta dissertação ao meu esposo Alexandre,
que sempre apoiou o meu crescimento profissional,
sintonizando comigo o desejo de conciliar o trabalho com
a vida afetiva conjugal.

AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigado, **pai e mãe** pela Educação, pelo Amor e pelo Carinho que me dedicaram durante todos estes anos. Obrigado por existirem. Eu também agradeço à Deus por permitir que vocês estejam sempre ao meu lado.

Ao **Alexandre**, pela pessoa maravilhosa, pelo carinho e amor que vem dedicando ao nosso relacionamento.

Agradeço a **professora Bettina** porque me acompanhou com zelo durante o percurso no Mestrado, ensinando-se muito mais do que os conteúdos, mas um modo particular de lidar com os sentimentos, relacionada à sua dimensão pessoal, que me ajudou muito nos momentos em que me deparei com dificuldades de caráter emocional. Obrigada pelo voto de confiança e pelo incentivo.

Aos **professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Claus, Maria Emília e Juan**, pela ajuda prestimosa na orientação, pela paciência e incentivo ao estudo.

À **professora e amiga Maria Alcione**, por apresentar-me o Programa de Pós-Graduação da PUCRS. Obrigada, pelo apoio nos momentos difíceis, pelo afeto e pela compreensão, também pela disponibilidade em compartilhar minhas descobertas ao longo da pesquisa de Dissertação.

À **escola** onde a pesquisa foi realizada, principalmente à Direção, Supervisão e Serviço de Orientação Educacional. Eu também gostaria de agradecer em especial, aos professores que participaram do meu trabalho; sem sua presença a pesquisa não teria ocorrido.

Ao meu irmão **Fernando e esposa Quênia** porque transmitem paixão, pelo trabalho em Psicologia.

À minha querida **tia Denise**, pelo apoio e atenção que ofereceu-me nesta caminhada.

Às minhas **amigas Mari, Jussara e Vanessa**, porque a amizade colore a vida.

RESUMO

A presente pesquisa pretendeu investigar como o educador enfrenta os problemas afetivo-emocionais dos estudantes. O objetivo geral consistia em verificar como os docentes de Séries Iniciais do Ensino Fundamental resolvem questões afetivo-emocionais de seus alunos. Dentre os objetivos específicos estavam: investigar as estratégias pedagógicas que os docentes se utilizam para resolver situações de conflito interpessoal; elencar as características comportamentais dos estudantes que mais preocupam os docentes e analisar como ocorreu a formação em relação aos aspectos afetivo-emocionais dos alunos. A abordagem metodológica foi a do Estudo de Caso do tipo qualitativo. Os participantes da pesquisa foram cinco docentes e sua turma de estudantes. A análise dos dados ocorreu de maneira qualitativa, através da Análise de Conteúdo Bardin (2007). Concluí que os docentes estão sobrecarregados de tarefas educacionais e demonstram estar desorientados, confusos quanto ao seu papel na vida dos estudantes. O tempo de serviço pode ser positivo na aprendizagem de estratégias para resolver as dificuldades afetivo-emocionais dos estudantes. Todos os docentes demonstraram dificuldade em perceber que os saberes experienciais são tão importantes quanto os saberes mestres. Eles comentaram sobre o caráter temporal dos saberes docentes, quando referiram-se acreditar serem esses insuficientes para abarcar a complexidade dos problemas escolares. Neste sentido, os professores comentaram sobre as novas competências que vêm assumindo frente aos alunos, associando-as aos quatro pilares da educação. É interessante acrescentar que os entrevistados não fizeram menção sobre a necessidade de aprender a conhecer mais sobre si mesmos, sua formação existencial e humanística. As principais queixas dos docentes, quanto ao desenvolvimento afetivo-emocional dos estudantes, estava relacionada à agressividade, à hiperatividade e à indisciplina. Os docentes reconheceram que as estratégias que se utilizam para enfrentar esses problemas não contém as problemáticas dos alunos. Os professores que participaram dessa pesquisa percebem-se despreparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo identificou a dificuldade do educador em associar metodologias criativas, lúdicas, interativas/virtuais à afetividade e aos conteúdos. Foi possível compreender que os docentes acreditam na parceria da família com a escola como uma estratégia importante quando se trata de identificar e intervir nos problemas afetivo-emocionais. Ficou evidente que a relação entre professores e família interfere na auto-estima do educador. Os educadores desempenham um papel grandioso na vida dos estudantes, mas para que seja possível cumprir com o compromisso de uma educação integral, várias reformas são necessárias, em nossa sociedade. Precisamos (re) aprender a educar as crianças, deveríamos repensar sobre a formação de professores, sem perder de vista a formação humanística existencial, valorizá-los, mais, socialmente, oferecendo-lhes melhores condições estruturais/organizacionais no trabalho e de salários equivalentes à importância que representam na nossa vida. E essa luta deve partir não só da escola, porque esse assunto diz respeito a todos nós.

PALAVRAS-CHAVE: educador, estudante e desenvolvimento afetivo-emocional.

ABSTRAT

This research aimed at investigating how educators face students' affective-emotional problems. The main purpose was to find out how the teachers from the Initial Years of Elementary School deal with their students affective-emotional matters. In the midst of the specific purposes there was: investigate the way teachers solve interpersonal conflict situations; list the students' behavioral characteristics that most worry teachers and, to analyze how the formation concerning the students' affective-emotional aspects occurred. The methodological approach was a Case Study of a qualitative type. The participants in the research were five teachers and their student's classes. The data analysis was in a qualitative manner through Bardin's (2007) Content Analysis. We concluded that teachers are overloaded with educational tasks and demonstrated to be disoriented and confused about their role in the student's life. Service time may be positive in the learning of strategies to solve students' affective-emotional difficulties. All teachers showed difficulties to perceive that experiential knowledge are as important as the master's knowledge. They commented about the temporal character of the teachers' knowledge when they referred to believe that this knowledge was not enough to comprehend the complexity of school problems. In this way, the teachers talked about the new competencies they are taking over in front of the students, associating them to the four education pillars. It is interesting to add did not mention anything about the necessity to learn to know more about themselves and, their existential and humanistic formation. The main complains the teachers had about the students' affective-emotional development were related to aggressiveness, hyperactivity and indiscipline. The teachers recognized that the strategies they use to face these problems do not comprise the students' problems. The teachers who participated in this research recognized themselves unprepared to attend students with special educational necessities. The study identified the difficulty the educator has to associate creative, amusing and, interactive/virtual methodologies to affection and to content. It was possible to understand that teacher believe in the partnership between family and school as an important strategy when dealing with identifying and intervene in affective-emotional problems. It became evident that the relationship between teachers and family interfere in the educator's self steam. Educators play a great part in the student's life but, to make it possible to fulfill with the commitment of an integral education, many reformations are needed in our society. We need to (re) learn to educate children, we should rethink about teachers education, without losing sight of the existential humanistic formation, value them more, socially, providing them better structural/organizational conditions at work and, a salary compatible to the importance they represent in our lives. And this struggle should begin not only at school, because this topic concern to all of us.

Key words: educator, student and affective-emotional development.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Dificuldades afetivas-emocionais e queixas escolares referidas pelos docentes como fontes de preocupação e encaminhamento para serviços especializados – Problemas Emocionais.....83
- Quadro 2** - Dificuldades afetivas-emocionais e queixas escolares referidas pelos docentes como fontes de preocupação e encaminhamento para serviços especializados – Problemas de aprendizagem.....84
- Quadro 3** - Dificuldades afetivas-emocionais e queixas escolares referidas pelos docentes como fontes de preocupação e encaminhamento para serviços especializados – Problemas Comportamentais.....85
- Quadro 4** - Queixas Escolares descritas nos registros do SOE.....87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	15
3	MÉTODO	17
3.1	OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	17
3.2	CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA.....	20
3.3	COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	21
4	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	23
4.1	A RELEVÂNCIA DAS HABILIDADES INTERPESSOAIS PARA O MERCADO DE TRABALHO.....	23
4.2	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS.....	25
4.3	A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE SAUDÁVEL.....	29
4.4	A SAÚDE MENTAL DA CRIANÇA: AS DIFICULDADES EMOCIONAIS E INTERPESSOAIS FREQUENTES NA MENINICE E ADOLESCÊNCIA.....	38
4.5	A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE EDUCADOR E ESTUDANTE..	41
4.6	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS SABERES NECESSÁRIOS A UMA PRÁTICA RENOVADORA.....	49
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
5.1	TRAJETÓRIAS DA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE TEMPO DE SERVIÇO E A PERCEPÇÃO SOBRE A PESSOA DO ESTUDANTE.....	54
5.1.1	O ciclo de vida profissional e a percepção sobre o estudante	56
5.1.2	Relações entre personalidade e motivação do educador e a convivência com os estudantes	67
5.2	A ATUAÇÃO DO DOCENTE FRENTE A COMPORTAMENTOS AFETIVO-EMOCIONAIS EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES.....	75
5.3	A IMPORTÂNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS DO EDUCADOR NO TRABALHO COM OS ESTUDANTES.....	90
5.4	A DIMENSÃO AFETIVA DO PROCESSO EDUCATIVO E AS DIFICULDADES AFETIVO-EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES.....	101
5.5	O MAIOR DESAFIO LANÇADO AOS DOCENTES: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CLASSES REGULARES.....	113
5.5.1	A situação atual dos sistemas de ensino	119
5.5.2	Ações e Aspirações que favorecem a inclusão	120
5.5.2.1	Ações e aspirações visando aspectos organizacionais	121

5.5.2.2	<u>Ações e aspirações sobre formação docente</u>	130
5.5.2.3	<u>Ações e aspirações no campo humanístico atitudinal</u>	139
5.5.2.4	<u>A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA EM TEMPOS DE MUDANÇA</u>	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE 1 Entrevista.....	178
	APÊNDICE 2 Planilha para diário de campo	180
	APÊNDICE 3 Planilha sistemática para diário de campo.....	182
	APÊNDICE 4 Planilha sistemática para diário de campo.....	184
	APÊNDICE 5 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	186
	APÊNDICE 6 Protocolo de estudo de caso.....	188

1 INTRODUÇÃO

A escolha da presente temática se justifica pelo meu interesse no trabalho com crianças em idade escolar que apresentam dificuldades no desenvolvimento afetivo-emocional, como problemas de relacionamento e aprendizagem.

Minha vivência enquanto sujeito da educação no Ensino Fundamental e Médio deve ser mencionada para explicar a escolha do tema sobre desenvolvimento afetivo-emocional. Vivenciei, na escola, grandes laços afetivos com os educadores que oportunizaram amenizar as minhas dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Ao ingressar no curso de graduação em Psicologia, ocorreu, de imediato, a identificação com a área da Psicologia Escolar, quando a observação e a prática de estágios apresentavam a realidade das salas-de-aula em escolas estaduais e municipais da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Outro aspecto que influenciou minha decisão pela temática de estudo foram os resultados oriundos do trabalho de final de curso para obtenção do título de psicóloga. Naquela ocasião, investiguei a relação entre pais e filhos e a construção de habilidades sociais. Logo, fui surpreendida com a inferência dos pais e das crianças sobre a aprendizagem de boa parte de habilidades sociais em espaço escolar. Portanto, fui induzida a continuar estudando a temática, partindo da perspectiva dos docentes, com o intuito de compreender melhor como se processam as relações entre educadores e estudantes, no que concerne ao desenvolvimento afetivo-emocional.

Acredito que o educador, ao estabelecer um clima de confiança e uma atitude de respeito com o aluno, passa a ser um grande mediador das aprendizagens destes. Uma das fontes motivacionais do ensino e da aprendizagem está no vínculo estabelecido entre educador e educando. A afetividade é um fator que precisa ser fortalecido nas relações educacionais, dentro e fora da escola. Com afeto, aprender torna-se mais prazeroso, a estima fica elevada e os problemas relacionais e afetivos, por vezes, desaparecem.

As Séries Iniciais do Ensino Fundamental são consideradas um período de maiores exigências e obrigações para as crianças. Em alguns casos, mesmo que a criança venha apresentando um curso de desenvolvimento tranqüilo, a fase que corresponde dos 6 aos 12 anos pode trazer consigo algumas problemáticas, as quais demandam auxílio tanto dos educadores, quanto dos pais e, mesmo, de profissionais especializados.

As dificuldades que até a ocasião passam despercebidas pelos pais, ou que por eles foram negadas e que inexistiam, agora, no Ensino Fundamental, encontram oportunidade de aparecer. Por essa razão, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento social dos seus alunos, obtendo resultados favoráveis e duradouros, numa perceptiva preventiva. Isso ocorre porque o aparelho psíquico está em desenvolvimento e sua constituição, além de contar com as heranças genéticas, guarda grandes “marcas” do ambiente social-emocional no qual os homens convivem. Portanto, o desenvolvimento da pessoa ocorre na interação entre os fatores biológicos-hereditários, e a cultura, mediado por adultos, responsáveis próximos das crianças e, ocorre ainda, em uma dimensão mais ampla, nas instituições, as quais possuem valores próprios (SALVADOR et al, 1999, p. 142).

Arroyo (2000), ao reforçar a idéia de uma nova pedagogia, capaz de recuperar a centralidade do *como*, comenta que a escola pode ser um espaço facilitador do desenvolvimento ou um entrave para ele. Para que possamos nos encaminhar a uma educação de qualidade, precisamos refletir sobre como nossos alunos aprendem mais. Esse é um questionamento pertinente. E ainda me pergunto se os educadores têm a percepção de que:

[...] o que fica para a vida, para o desenvolvimento humano são os conhecimentos que ensinamos, mas também, e sobretudo, as posturas, os processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade, de sentir, de raciocinar e de interrogar (ARROYO, 2000, p. 110).

Sendo assim, eu me apresento curiosa em investigar se, realmente, no cotidiano da sala de aula, o educador, além do domínio do método, acredita no

princípio chamado: Compreensão humana. A compreensão perpassa pelo entendimento de que o aluno é uma pessoa em desenvolvimento, que apresenta necessidades, traz consigo conhecimentos, uma gama de qualidades e também características para serem melhoradas. E, assim, procurei investigar as estratégias pedagógicas que os docentes de Séries Iniciais do Ensino Fundamental numa Escola Pública da cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul, utilizam, na prática, com a finalidade de resolver questões afetivo–emocionais de seus alunos.

A qualidade e a intensidade dos contatos afetivos que um adulto oferece, satisfazendo as necessidades físicas e psicológicas da criança, interfere no percurso do desenvolvimento infantil. Isso pode ser observado no cotidiano das escolas. Papalia, Olds e Feldman (2006) ilustram essa questão através do caso de “Victor, o menino selvagem de Aveyron” (p.45), que apareceu na aldeia de Saint-Sernin, no sul da França, como uma história de abandono e sobrevivência. Não foi possível precisar por quanto tempo o menino ficou vivendo em condição de isolamento social, como um animal selvagem. Ele escalava árvores, corria de quatro e bebia água de córregos. Victor aparentava 12 anos, não falava, nem respondia à fala.

Certamente, o curso do desenvolvimento de Victor sofreu as sérias conseqüências de uma rejeição parental, porque, nos primeiros contatos afetivos com os cuidadores, o bebê inicia a complexa construção da personalidade diante da socialização. Foi esta oportunidade que talvez Victor não obteve, o que refletiu em seu desenvolvimento físico, social e emocional subsequente. Com o passar do tempo, outras pessoas irão contribuir para a desenvoltura interpessoal do homem, assim como aconteceu com Victor. Isso quer dizer que as relações objetivas primeiras deixam marcas no desenvolvimento, mas não o determinam, uma vez que não somos meramente ‘moldados’ ou passivos ao mundo. Nós agimos sobre o mundo e, ainda, ao longo da vida, convivemos com pessoas com as quais estabelecemos relações que podem ser tão significativas para a construção da personalidade quanto as primeiras relações sociais.

Nesse sentido, o educador pode ser considerado um dos melhores mediadores do desenvolvimento das crianças. As aprendizagens construídas na escola, muitas vezes, são as mais relevantes para a vida das pessoas. E, ainda, educadores escolares podem oferecer condições melhores de desenvolvimento aos

educandos. Tais aprendizagens de âmbito escolar, além de oportunizar uma relação íntima com o saber, tem funções de socialização.

Quando o ambiente familiar, em alguma ocasião, não está apresentando à criança as condições mais adequadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, a escola pode transformar-se numa fonte importante de cuidado do educando. Crianças com grandes dificuldades no plano interpessoal familiar buscarão, na maioria das vezes, um olhar afetivo do educador, do colega de classe, de um funcionário da escola ou mesmo de outros educadores que nela habitam. Embora a criança manifeste alguma dificuldade na escola, mesmo um forte comprometimento social, cognitivo ou emocional, ela têm potencial psicológico para saúde. A medida deste potencial corresponde às particularidades da criança, as quais podem ser melhor explicadas através de um entendimento aprofundado de sua subjetividade, que se constrói na e para as relações interpessoais.

O homem passa boa parte de sua vida na escola. A escolarização, mais que ocupar-se com a construção de conhecimentos, com a mera transmissão dos conteúdos obrigatórios, deveria proporcionar ao homem o domínio dos instrumentos do conhecimento para entender o mundo que lhe rodeia e traçar um projeto de vida pessoal/profissional. Assim sendo, a escola desempenharia um papel imprescindível para toda a pessoa. O relatório Delors (1998) traz, como um dos pilares da Educação, “aprender a ser”. A educação voltada para o desenvolvimento integral, assim como é entendida pela comissão que redigiu o relatório, compreende: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade (p.99)”.

O mercado de trabalho tem voltado a atenção para a seleção de indivíduos muito mais do que habilidosos tecnicamente, mas afetivamente. O desenvolvimento de competências sociais, como empatia, espírito de coletividade, capacidade de resolução de conflitos interpessoais, habilidade para dizer ‘não’ e admitir falhas, estão sendo incluídas às competências necessárias para ser aceito no mundo do trabalho.

Embora a garantia de empregabilidade esteja associada a competências sociais, a escola, nem sempre consegue contemplar, na prática, o que descreve em seus projetos políticos pedagógicos, ao referir-se a uma suposta “Educação

Integral”, para “toda a vida”. Comumente encontramos estes jargões nos discursos de educadores e observamos a dificuldade de pensar numa educação diferente daquela focada na reprodução do conhecimento, no intelectual e no mensurável. Certamente há diferenças entre o currículo manifesto e o currículo oculto. A educação tradicional sobrepõe-se à progressista ou libertadora, mediata e construtivista.

Neste sentido, o cenário educativo tem se ocupado pouco com aspectos mais voltados para as áreas das relações interpessoais e dos afetos e emoções. Fato este que corresponde às exigências, talvez, contraditórias de uma civilização moderna, que propõe a separação entre o mundo sentimental e o racional e intelectual.

A separação entre cognição e emoção é fato presente nas escolas. Ela, às vezes, aparece na atitude de estranhamento do educador perante a realidade de vida do estudante e mostra-se, também, quando os pais são chamados à escola apenas para ouvir queixas dos filhos, alimentando uma cultura de distanciamento entre família e escola. Além destes fatores, que dizem respeito mais às relações interpessoais entre educadores e alunos e educadores e familiares, a separação da razão e do afeto confirma-se na dificuldade em implantar projetos interdisciplinares nas escolas. Tem sido um desafio unir práticas de ensino que oportunizam maior flexibilidade para um extravasamento das emoções com o conteúdo programático, uma vez que o ensino ainda carrega a representação social do distanciamento entre a pessoa que ensina e a pessoa que aprende.

Duarte Junior (2007) diz que a separação dos conteúdos por disciplinas é uma “técnica de esquarteramento mental” que precisa ser extinguida urgentemente nas escolas. O autor completa dizendo: “[...] os recreios e as aulas de artes são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções (DUARTE JUNIOR, 2007, p. 11)”. Portanto, o sistema educacional precisa ser reformulado, incluindo o afeto e a compreensão nas relações entre educadores e alunos, porque aprendemos mais quando existe uma ligação entre os conteúdos, quando é possível relacioná-los com nossas vivências, sentimentos e emoções, quando somos compreendidos.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em verificar como os docentes de Séries Iniciais do Ensino Fundamental numa Escola Pública da cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul, resolvem questões afetivo-emocionais de seus alunos.

Como objetivos específicos, pretendia investigar a maneira como os docentes resolvem situações de conflitos interpessoais na sala de aula; elencar as características comportamentais dos alunos que mais preocupam os docentes e analisar como ocorreu a formação docente em relação aos aspectos afetivo-emocionais dos alunos.

Os participantes da pesquisa foram professores de Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Santa Maria –Rio Grande do Sul e a turma de alunos correspondente aos referidos professores. Fizeram parte do estudo, um total de cinco professores que possuem, respectivamente: 23 anos de prática (1º ano do Ensino Fundamental), 7 anos (2º ano do Ensino Fundamental), 8 anos (2º ano do Ensino Fundamental), 27 anos (3ª série do Ensino Fundamental) e 29 anos de prática (4ª série do Ensino Fundamental)de trabalho como educadores.

Como forma de sistematização da citação da fala dos docentes, utilizamos as seguintes siglas: “P1; P2a; P2b; P3 e P4”.

A escolha por educadores de Ensino Fundamental se dá porque crianças nesta faixa etária sofrem um grande salto qualitativo no que se refere ao amadurecimento emocional e social, mostrando grande envolvimento afetivo com o educador. Outro fato que nos conduziu a esses sujeitos de pesquisa foi porque acreditamos na influência do professor sobre a vida do aluno, num período do desenvolvimento considerado crucial com relação ao aparecimento de problemas afetivo-emocionais no comportamento infantil.

Entre a infância inicial e a infância intermediária, os professores, como mediadores de aprendizagens, terão grande importância para a vida imediata e futura do aluno.

O ingresso no Primeiro Ano das Séries Iniciais marca uma separação significativa entre a criança e o grupo familiar. Surgirão gradativamente exigências

bem diferentes daquelas apresentadas pela família. Crianças que mostravam dificuldades nas etapas anteriores do desenvolvimento, podem vir a acentuá-las na presente ocasião. A imaturidade psicológica ou fatores relativos à personalidade do aluno podem precipitar problemas, anteriormente inexistentes.

No entanto, na terceira infância, as crianças tornam-se mais habilidosas socialmente, capazes de formar autoconceitos amplos e abrangentes, passando a privilegiar o brincar e o aprender em grupos e com os mais velhos. Além disso, ela torna-se mais responsável e capaz de entender idéias complexas, prestando mais atenção à continuidade e a padrões de comportamento e melhorando a percepção dos objetos físicos.

É por volta dos seis e sete anos de idade, que a criança passa do autoconceito concreto para o autoconceito abstrato, libertando-se gradativamente da supervisão dos pais ou professores, passando a experimentar novos riscos, detectar emoções mais complexas e, conseqüentemente, acontece um aperfeiçoamento na qualidade dos vínculos relacionais, que se tornam mais duradouros (BEE, 2003; BERGER, 2003).

Relacionando ao que foi explicado acima, Marturano e Loureiro (2003) reforçam a idéia pela qual, crianças entre seis a doze anos experimentam a necessidade de aprender com os adultos e tornam-se competentes e com capacidade produtiva. Por isso, o estudo se concentrou nos educadores desses alunos, que, dentro de uma perspectiva do desenvolvimento humano, estão em um momento da vida especial no que se refere à sua construção de aprendizagens sociais e cognitivas.

Os professores participantes da pesquisa eram oriundos de uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria. Para a seleção das educadoras retornamos a uma Escola onde possuíamos vínculo enquanto atuação na área da psicologia. Neste local, a partir do critério de indicação, o Serviço de Orientação Educacional- 'SOE' da Escola elencou as professoras para o estudo, que deveriam corresponder aos seguintes critérios: boa relação com os alunos, dedicação à docência ou "gosto pelo trabalho".

3 MÉTODO

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Estudos de Caso, de um modo geral, podem categorizar-se como unicamente qualitativos ou quantitativos mas ainda existem estudos do tipo mistos, qualitativos e quantitativos. A abordagem metodológica adotada, na presente pesquisa, esteve vinculada ao paradigma construtivista ou naturalístico, consistindo num Estudo de Caso do tipo qualitativo.

O paradigma emergente na ciência educacional tem um caráter relativamente novo porque ele pretende acompanhar as mudanças sociais e econômicas que incidem sobre as relações interpessoais nos ambientes escolares, neste início de século. Conforme Moraes (2004), o novo paradigma traz três dimensões que são: construtivista, interacionista, sociocultural, afetiva e transcendente.

O termo construtivismo, embora seja largamente utilizado nas publicações pedagógicas, muitas vezes é empregado de modo equivocado. Pesquisas nessa perspectiva primam pela construção do conhecimento pelo sujeito através da experiência mediada, considerando os conhecimentos prévios, conjunto de valores e crenças das pessoas envolvidas nas aprendizagens e ainda se preocupam em responsabilizar o homem por suas ações diante do mundo. A ação construtivista é reflexiva, ao mesmo tempo em que se constrói, desconstrói-se.

A dimensão afetiva do paradigma emergente, na concepção de Moraes (2004), refere-se ao modo como as pessoas se relacionam diante do conhecimento. A prática construtivista inexistente na ausência de afeto, do respeito mútuo e da empatia.

A estratégia de Pesquisa “Estudo de Caso” é entendida por Egon Guba, segundo Castro (1994), como um posicionamento que se opõe e critica a metodologia de pesquisa tradicional ou positivista. Guba categoriza o Estudo de Caso como um paradigma naturalista, ou melhor, construtivista. Enquanto a pesquisa tradicional se apóia em uma realidade única, tangível e fragmentável, o

Estudo de Caso propõe múltiplas realidades, que são construídas de forma holística, de modo a levar em consideração- colocar no domínio da ciência- os valores e crenças do pesquisador.

Engers (1999), assim como Castro (1994), Stake (1998), Yin (2005) e André (1989), compatibilizam com a opinião de Guba: Estudos de Caso constituem-se como uma modalidade de pesquisa no interior do Paradigma Naturalista ou construtivista. O Paradigma se caracteriza:

[...] ambiente natural; o instrumento humano; a utilização do conhecimento tático, intuitivo; a escolha intencional dos participantes e a integração entre eles; a análise de dados indutiva; a 'grounded theory' emergindo do grupo, portanto, utilizando um 'design' emergente, aberto, que pode estende-se por longo tempo; a possibilidade de negociações; a interpretação ideográfica e critérios especiais para buscar a credibilidade e a coerência interna do estudo. (ENGERS, 1999, p.117)

O Estudo de Caso, conforme Stake (1998) permite que o investigador procure as peculiaridades e complexidades de um caso em particular ou de mais de um caso, como, por exemplo: o estudo de um grupo de alunos, de um determinado movimento de profissionais que estudam alguma temática da infância, de uma equipe médica que pretende compreender melhor os casos de crianças com câncer que estão hospitalizadas numa determinada unidade. O autor diz que as pesquisas de Estudo de Caso em educação e em serviços sociais constituem, quase sempre, programas, grupos de alunos e educadores ou uma comunidade.

Estudos de Caso devem, impreterivelmente, ocupar-se de mais de uma técnica de análise de dados (ANDRE, 1989; ALVES-MAZZOTTI, 2006; YIN, 2005; CASTRO, 1994). Os dados são recolhidos de modo: “[...] eclético, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo “ (ANDRÉ, 1989, p. 52).

Portanto, a utilização de múltiplos métodos de coleta de dados torna o Estudo de Caso mais rico do que outras estratégias que utilizam apenas uma forma de coletar dados.

A abordagem qualitativa metodológica do Estudo de Caso é uma das possibilidades de método de pesquisa adequado para estudos em ambientes educacionais porque as relações que se estabelecem são complexas e inexistente o controle sobre o comportamento humano (YIN, 2005). Neste sentido, o Estudo de Caso se beneficia de aspectos relacionados à subjetividade da pessoa que conhece (pesquisador) sobre quem é conhecido (sujeitos da pesquisa). O critério da objetividade, imposto pelo paradigma positivista, compreendia a separação entre sujeito da pesquisa, pesquisador e objeto de estudo. Nos Estudos de Casos, os conhecimentos prévios e as interrogações oriundas do contato do pesquisador com o objeto de estudo são instrumentos que enriquecem a investigação.

Gil (2002) e Yin (2005) ratificam que o grau de qualidade do Estudo de Caso está na habilidade do pesquisador em examinar as evidências, uma vez que não existem receitas ou fórmulas fixas para orientar a análise. Para isso é preciso ter a habilidade em incorporar à investigação as percepções ou “insights”, as emoções e as intuições. No processo de estudo, ocorre a entrega ou o envolvimento ‘por inteiro’ do pesquisador para com o objeto. A pesquisa é marcada por valores, não existindo neutralidade, e sim um posicionamento epistemológico transparente.

Toda pesquisa caracterizada como um Estudo de Caso é precedida pela exposição do problema de pesquisa, que pode ser apresentado através de questões orientadoras, ou do enunciado de proposições, de teses, de uma plataforma teórica, de um detalhamento planejado de toda a investigação, enfim. Mais do que isso Martins (2006) afirma que um trabalho fidedigno e válido deve transcender análises intuitivas, primitivas e impressionistas semelhantes a meros relatos históricos.

O presente estudo pretendeu buscar inferências acerca das seguintes questões:

- O tempo de serviço influencia na percepção e modo de agir do docente sobre a pessoa do aluno?
- Quais são as estratégias pedagógicas e/ou medidas que os educadores utilizam para resolver questões relacionais dos alunos? Estas estratégias são eficientes?

- Quais as características de comportamento dos alunos que mais preocupam os docentes?
- O docente afirma que sua formação ofereceu ou oferece os subsídios necessários para melhor agir frente aos aspectos afetivo-emocionais dos alunos?
- Existe coerência entre o que o docente relata em relação à afetividade e sua prática pedagógica?
- As soluções para os problemas que os docentes se defrontam em sala de aula estão num nível individual (depende do educador) ou num nível coletivo (depende do educador, do apoio da família, de outros profissionais, apoio do governo...)?

3.2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

As informações que seguem abaixo são parte do Projeto Político Pedagógico da Escola. Um projeto pedagógico deveria marcar presença dentro de uma instituição escolar, porque ele pretende servir como uma orientação, um ponto de referência frente às ações pedagógicas, direcionando-as para uma mesma finalidade. No entanto, algumas vezes, os Projetos Político Pedagógicos são engavetados nas escolas impedindo a reflexão e, principalmente, a (re)construção dos pressupostos pedagógicos da instituição.

A Escola foi fundada em 22 de Maio de 1937. Localiza-se no centro da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul e atualmente conta com 700 alunos, no turno diurno. A comunidade escolar caracteriza-se por alunos, em sua maioria, oriundos de classe média-baixa e uma parcela das crianças são filhos de operários, ferroviários, comerciários e pessoas que vivem do subemprego.

A escola funciona em três turnos. O ensino noturno volta-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, nos turnos da manhã e da tarde, a escola atende a Educação Infantil.

O prédio da escola apresenta quatorze salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, uma sala de vídeo, cozinha, secretaria, sala da direção e vice-direção, sala do 'SOE' e a sala de reuniões.

Quanto ao corpo docente, são 56 professores. Na coordenação pedagógica, há uma docente habilitada em supervisão escolar. No 'SOE' há uma orientadora educacional, e uma estagiária em psicologia. Na equipe de trabalho estão, ainda, uma psicopedagoga, quatro merendeiras, quatro funcionários de limpeza, três secretárias, uma auxiliar administrativa e uma agente administrativa.

A maior dificuldade que a escola está enfrentado, neste momento, é a falta de infra-estrutura para a prática da educação física e para o convívio dos alunos nos momentos de intervalo, principalmente em dias de chuva. A área de lazer é pequena e irregular, o que torna difícil a prática de esportes. Um parque de lazer próximo à escola vem sendo utilizado para fins de educação física, mas o deslocamento até o local é impedido nos dias de chuva, o que contribui para a desmotivação dos alunos e interfere na continuidade do trabalho do docente.

3.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram a *entrevista semi-estruturada com os professores* (APÊNDICE 1); uma planilha para descrição da observação da sala de aula (APÊNDICE 2); duas planilhas sistemáticas para diários de campo (APÊNDICE 3 e 4) e ainda, os *registros do livro de queixas escolares*. Recolhi dados dos registros do SOE que compreenderam o período de Julho de 2007 a Julho de 2008, relacionados aos alunos que freqüentavam o 1º e o 2º anos e a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, de ambos os turnos.

Após ocorrer a autorização dos docentes a serem entrevistados, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 5), marcamos as entrevistas, que realizaram-se em ambiente escolar, no horário de aula.

Para entrevista com os docentes, elaboramos um roteiro contendo as questões de pesquisa, para guiar a entrevista, passando por alguns tópicos principais a serem tratados, seguindo uma seqüência de assuntos, não descartando questões que possam surgir ao longo da conversa, as quais poderiam ser de grande importância ao estudo. Procuramos estabelecer um contato amistoso com o entrevistando, de modo que este pudesse sentir-se à vontade para falar livremente, sem medos ou ansiedade. Para o registro das entrevistas, utilizei um gravador e fitas cassetes.

A análise dos dados ocorreu de maneira qualitativa, através da Análise de Conteúdo Bardin (2007) e (ENGERS, 1987, 1994). Para os autores, a Análise de Conteúdo dos dados qualitativos constitui-se na apreensão do material coletado de modo sistemático e objetivo a fim de encontrar categorias temáticas. Para tanto, foram utilizados dois planos de análise do conteúdo obtido: a análise sincrônica ou horizontal e a análise diacrônica ou vertical (BARDIN, 2007, p.36).

De modo sistematizado, a Análise de Conteúdo percorreu os seguintes passos: *Impregnação do texto*, uma leitura exaustiva e flutuante no qual o pesquisador vai interagindo com a fala do entrevistado a fim de compreender suas manifestações; *Análise vertical* estuda as manifestações expressas na entrevista de cada respondente e aquelas que estão implícitas para extrair os significados; *Análise horizontal* estuda cada questão da entrevista, considerando todos os entrevistados naquilo que já foi evidenciado na análise vertical; a *Síntese* que pretende identificar as diferentes manifestações dos entrevistados, agrupando-as, quando possível, para finalmente buscar sintetizá-las e a *categorização*, que traduz as evidências que emergem do estudo.

A Análise de Conteúdo permitiu a familiarização e compreensão dos significados do conteúdo apresentado pelos docentes, conduzindo, a triangulação das informações com o referencial teórico, sem perder de vista as questões norteadoras do estudo.

Segue, em anexo (APÊNDICE 6), um quadro contendo um Protocolo de Estudo de Caso que foi utilizado como orientação no momento das observações de campo, adotado para evitar desviar-se dos objetivos propostos. Os Protocolos para Estudos de Casos, na opinião de Yin (2005) deveriam ser empregados em todos os tipos de Estudos de Casos, principalmente em Estudos com Casos múltiplos.

4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

4.1 A RELEVÂNCIA DAS HABILIDADES INTERPESSOAIS PARA O MERCADO DE TRABALHO

Até a década de 80, o paradigma educacional correspondia ao modelo mecanicista e positivista. Na educação tradicional, “o educando tinha para com o educador não só obediência e respeito, mas também, freqüentemente, temor e, possivelmente, rancor” (QUINTANA CABANAS, 1995).

Atualmente práticas educacionais que primam pela obediência, pelo autoritarismo e a dicotomização entre mente e corpo, ainda são verdades em algumas escolas, onde o desenvolvimento é entendido como uma resposta passiva, previsível a estímulos, como se a pessoa fosse uma máquina (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2006). Neste sentido, Cunha (2005) coloca que a modernidade pode ter sido responsável pelo reforço desta concepção de que o corpo e mente são instâncias distintas. Mesmo que a promessa de felicidade e bem-estar ao povo tenha sido uma promessa antiga, ainda hoje observamos as conseqüências das desigualdades sociais e grandes dificuldades em educar na multiplicidade de subjetividades humanas. Portanto, o desenvolvimento tecnológico surgiu acompanhado do aumento das guerras entre as nações e da destruição ao meio ambiente.

A falência do paradigma da racionalidade, no Brasil ocorreu por volta do século XVII, e a luta por uma educação para todos é ainda é uma realidade, no século XX, ou seja, “[...] uma sociedade em mudança, exigindo que a educação escolarizada também mude” (CUNHA, 2005, p. 74).

Atualmente, um dos temas que são enfatizados nos estudos sobre aprendizagem humana relacionam-se com o desenvolvimento interpessoal, mediante um conceito de aprendizagem ampliado, porque a escola moderna, muito mais do que cumprir com o dever de ensinar a ler e a escrever, precisa ser entendida como uma das instituições mais adequadas para educar a criança ou o jovem através dos princípios humanistas e democráticos de convivência social.

Dentre estes pressupostos estão o ensino de valores, como respeito aos direitos e opiniões dos outros, porque uma das funções da escolarização é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos e positivamente orientados para a sociedade (PONTECORVO, AJELLO E ZUCCHERMAGLIO, 2005, p.32).

A escola gradativamente vem inserindo, nos Projetos Políticos Pedagógicos, a meta de educar cognitivamente e afetivamente, de modo a sintonizar seus objetivos com as exigências que provém do mercado de trabalho em relação à 'qualificação integral'. A habilitação de alta qualidade compreende, essencialmente, habilidade técnica e competência relacional. Nas sociedades competitivas, como a nossa, o homem é classificado conforme a competência. Essa mudança de enfoque acaba refletindo nas formas de educar na instituição familiar e escolar. O relatório Delors (1998) ratifica:

A educação não serve, apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia; não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver talentos e aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação [...]. (DELORS, 1998, p.85)

Portanto, a qualificação no mercado de trabalho combina adequada formação técnica e profissional e boa habilidade interpessoal, ou seja, disposição ou motivação para o trabalho em equipes, habilidade em tomar decisões e ousadia diante do risco. Ainda, podemos elencar, como características valorizadas no campo das relações humanas, a habilidade de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, as "Habilidades Sociais Empáticas" e determinados comportamentos que o homem se utiliza ao iniciar ou encerrar uma conversação, tais como: estender a mão, abraçar, agradecer, dizer 'por favor' e despedir-se. Tais comportamentos podem ser observados claramente no espaço da sala de aula. Quando valorizados pelo educador, contribuem para a auto-estima dos indivíduos garantindo um clima de harmonia, oportuno para a aprendizagem. O desenvolvimento das Habilidades Sociais empáticas são importantes para a construção da personalidade das pessoas, porque oportunizam sensibilidade afetiva diante dos relacionamentos interpessoais. Para Del Prette e Del Prette (2005), ela é a forma como o indivíduo

reage diante das necessidades afetivas das outras pessoas, que traduzem-se em parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio.

Os docentes precisariam desenvolver ou aperfeiçoar suas habilidades empáticas. Dentre as pistas e recomendações que o relatório Delors (1998) cita estão o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, partindo da solidariedade e da aceitação das nossas diferenças. O professor do futuro será aquele que souber lidar melhor com as problemáticas sócio-afetivas de seus alunos, sendo habilidoso socialmente o suficiente para perceber quem é o seu aluno, suas qualidades e dificuldades. O aluno é uma pessoa que almeja compreender o mundo, ao outro e a si mesmo.

Engers e Morosini (2006, p.545-547) apresentam, para a análise, os estudos de Knight e York, ressaltando a relação aprendizagem-empregabilidade em função da realidade atual voltada para uma sociedade globalizada e economicamente em crise. Os autores apresentam itens multidimensionais relacionados à empregabilidade, que compreendem: qualidades pessoais, habilidades centrais e habilidades processuais, formando 39 itens. As referidas competências não anulam os conteúdos disciplinares, e sim, somam-se às competências cognitivas. Compartilhamos com a crença de Engers e Morosini (2006), ao afirmarem que a questão da empregabilidade deve ser resolvida de modo que as dimensões centrais da condição humana não se obscureçam no processo de aprendizagem. Aos educadores sugerimos uma mudança de foco para o tema aprendizagem, que se desloca da ênfase no fracasso, para valorizar os sucessos, a criatividade, a cooperação entre pares e a Inteligência emocional.

4.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL DA CRIANÇA

Um entendimento sobre a situação atual da escola, sobre o modo como os pais vêm a se relacionar com ela, depositando expectativas e delegando, muitas vezes, funções de responsabilidade, requer um estudo retrospectivo do momento

em que ela surgiu como instituição social contextualizada, numa sociedade baseada na escrita e na transmissão do conhecimento.

Partindo de uma perspectiva ideal de educação, a família seria o local primeiro e bem estruturado do ensino e aprendizagem do homem, onde aprenderia desde noções com o cuidado de si ou manutenção da saúde física até a construção de valores sociais, como a compreensão e conhecimentos sobre limites. Todavia, o panorama educacional atual mostra grandes “falhas”, ou melhor, “mudanças” na função da família diante da educação dos filhos. A escola tem enfrentado uma grande sobrecarga de responsabilidades, que compreende desde a preocupação com a higiene da criança até a mediação de conflitos familiares que interferem na aprendizagem e no relacionamento interpessoal.

Durante o período da colonização do Brasil, mediante um regime de organização social tribal, a Educação era entendida como função de todos os homens adultos. Não havia pessoas específicas para ensinar. Toda atividade dentro do clã era percebida como educativa e a criança sempre estava curiosa para aprender, com os avós ou pessoas mais velhas, as normas da cultura e funções sociais mais adequadas à idade e, principalmente, ao sexo. Os meninos aprendiam a arte da caça e da pesca, as meninas, a coletar alimentos e algum tipo de magia e artesanato (BRANDÃO, 2005). Nesse sentido, Esteve (2003) diz que a educação:

En principio estaba encomendada a las madres, de forma individualizada, como una prolongación de su misma maternidad, y a los padres, enseñando a sus hijos las habilidades de caza, de pesca e de cultivo con las que sustentaban su existencia. (ESTEVE, 2003, p.35).

Já a educação nos povos primitivos do oriente baseava-se nos rituais de iniciação e fundamentava-se na imitação e na oralidade, sem preocupação com o futuro, centrando-se no presente imediato. Para Gadotti (2005). na doutrina pedagógica nomeada confucionismo, originada na China e vigente até o século XX, o pai exercia grande poder sobre o filho: “o pai representava o próprio imperador dentro de casa”. Mesmo que o confucionismo tenha sido uma doutrina pedagógica rígida, reprodutora da hierarquia de obediência, ele tinha uma vertente alicerçada no

panteísmo, que propunha uma vida sossegada, em harmonia e equilíbrio, e ainda, garantia grande respeito aos anciãos.

A escola primitiva era a própria aldeia, até que a divisão social do trabalho e o nascimento do Estado, da família e da sociedade privada originam a Escola como instituição formal. É num cenário desigual que surge a educação institucionalizada, dividida entre ricos e pobres, uma educação para a elite outra para o proletariado.

A escola, assim como a entendemos hoje, surgiu na modernidade, num contexto de expansão econômica, científica e de grande oferta de trabalho. Foi nesta ocasião que a mãe deixa de lado sua função primeira, de cuidadora dos filhos e do lar, para assumir, junto com o esposo, a responsabilidade de prover o sustento da família.

Para Verdi (2006), a Era Moderna trouxe uma promessa que se constituiu em abarcar todos os problemas sociais, inclusive o de garantir educação social, por meio da disciplina e do conhecimento adequado para formar ‘pessoas reguladas’ às leis da sociedade. Num momento de grande desenvolvimento científico e oferta de educação, a família aceita a oferta da escola: atenção integral ao aluno, respeito às individualidades, tratamento conforme o ritmo de cada um.

As mudanças na estrutura das famílias ocidentais, com a diminuição da autoridade dos pais, ou o declínio da função paterna, e a libertação dos padrões da conduta sexual influenciaram na educação das crianças, durante o último meio século. Goode (1969, p.113) apresenta uma explicação para o presente fenômeno: “[...] os filhos mostram-se menos inclinados a atender às ordens dos pais, mas os próprios pais perderam a segurança de que suas ordens seriam obedecidas”. Uma ruptura estrutural nos padrões familiares vem afetando o comportamento social das crianças. Junto a isso, alguns pais demonstram-se desconfiados quanto à relevância ou à veracidade de suas concepções educacionais, delegando à escola toda a tarefa educativa.

A partir da Revolução Francesa, a relação de autoridade do pai com o filho transfere-se para o Estado. Cuidar do filho adquire uma nova finalidade, que consistia em garantir o sustento da nação, de maneira que o jovem pudesse, cada vez mais cedo, independizar-se economicamente dos pais (GIMENO, 2005 e GOODE, 1969). Na presente ocasião, ocorreu uma aproximação psicológica entre

pais e filhos, a relação tornou-se menos formal e, por hora, estes são confundidos como “companheiros” ou “camaradas” (GOODE, 1969, p.113).

Logo, dentre os séculos XIX e XX, à escola é delegada uma função mais ampla, que compreendia algumas tarefas que a família assumia, num período anterior. O estado moderno centrou sua ação educacional na escola, tornando a escolarização uma obrigatoriedade. Após a Revolução Industrial, as mães deixam os lares para adentrar as fábricas, aumentando a responsabilidade delegada pelos pais à escola.

No passado, a escola junto com as famílias e as comunidades religiosas, partilhava a tarefa de moralizar e educar as crianças. A evolução da família e da sociedade vem forçando a escola a assumir boa parte da educação, indo além das aprendizagens propriamente escolares, abrangendo uma formação para as competências sociais.

Por outro lado, considerando os fatos expostos acima, a família ainda é entendida como um local importante de socialização e de aprendizagens não intencionais, mesmo que, algumas vezes, mostre à criança maneiras de ser e conviver muito próximas da patologia ou do adoecimento. Quando a saúde predomina diante da doença, nos são apresentados modelos de relações interpessoais a ser seguidos. Junto a estes modelos, destacamos a aprendizagem da habilidade em manifestar opiniões, lidar com críticas, interagir com autoridades, a expressão de sentimentos como o amor ou o ódio, a capacidade de ouvir um “não”, de refletir sentimentos e atitudes e principalmente as noções de respeito entre adultos e não adultos. No entanto, a prática em contextos educacionais vem nos induzindo a inferir que as aprendizagens familiares, hoje em dia, têm se distanciado de valores como o respeito e a solidariedade, assim como não têm preocupado-se com a construção de um verdadeiro projeto de vida.

Até agora o que almejamos afirmar é que a escola do século XXI está alarmada com a sobrecarga de tarefas que lhe foram delegadas na era moderna. E sente-se cada vez mais impotente diante das exigências impostas pela sociedade; ela acaba por dar-se conta que, pretender substituir a família não é seu papel. Professores mostram-se, às vezes, cansados por tentativas mal-sucedidas ao implicar-se com toda sua boa vontade na tarefa educativa, outros educadores

escolares apresentam sintomas de mal-estar e stress, sendo que uma parcela destes verbaliza sua insatisfação e tristeza aos alunos e colegas de trabalho; alguns não estão nem mais trabalhando. Definir as funções que competem à família e as funções da escola, não parece ser tão fácil.

4.3 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE SAUDÁVEL

O desenvolvimento sócio-afetivo constitui a base para a construção da personalidade humana. A maneira como se desenrolam as tarefas e desafios próprios de cada etapa da vida influenciam as subseqüentes. É na família e na escola, como contextos privilegiados de socialização infantil, que se identificam sinais de dificuldades sociais e/ou emocionais. Portanto, ações preventivas podem ser desenvolvidas dentro da escola, a favor do desenvolvimento infantil, o que pode induzir as crianças para um futuro de realizações, tanto no trabalho quanto na família.

Todo ser humano, desde o início de sua vida, necessita de cuidados específicos a fim de seguir um curso de desenvolvimento em saúde. A formação do aparelho psíquico de uma criança inicia-se desde a ocasião da concepção e tem continuidade nos primeiros contatos do bebê com o mundo até o fim da vida. As figuras parentais mais próximas irão apresentar à criança experiências de prazer e desprazer, conforto e desconforto, as quais são significadas e integradas egoicamente. Assim, para que a criança possa seguir o curso do desenvolvimento de modo saudável será necessário que ela possa superar algumas crises do desenvolvimento, onde sentimentos tais como desespero, culpa, insegurança e medo sejam enfrentados para prevalecer outros como segurança, amor e compaixão.

Klein¹ (1970 segundo SEGAL, 1975), explica, em sua obra, os aspectos mais primitivos do desenvolvimento da vida emocional e mental da criança. Segal (1975), ao realizar uma releitura de Klein afirma que a criança, ao longo do desenvolvimento

¹ Klein, Melanie. Amor, ódio e reparação. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

psicológico, percorre três fases: a posição esquizo-paranoide, a posição depressiva e o Complexo de Édipo. Na presente teoria, a relação entre mãe e bebê recebe enfoque destacado. A maneira como a mãe se relaciona com os impulsos destrutivos ou desordenados do bebê, e a forma como este reage às restrições e delimitações de espaço e limite corporal irão contribuir para a construção do psiquismo deste bebê. Sendo assim, apresentam possíveis explicações para dificuldades ou habilidades interpessoais de uma pessoa.

Dentro de um processo de desenvolvimento normal, é esperado que, tanto o bebê quanto a mãe, superem os impulsos destrutivos e a raiva, tendo em vista sentimentos positivos que decorrem do contato afetivo entre ambos, como amor e respeito. Quando isso acontece, a criança passa a perceber-se como alguém diferente de sua mãe, a quem vê como alguém que pode, além de gratificar, frustrar.

O desprazer é modificado pela amamentação em experiência de satisfação. A sucção converte-se, portanto, no modelo de ação específica, isto é, um ato motor que faz desaparecer o desprazer [...] Deste modo o estímulo doloroso – a fome- transforma a sua energia (quantidade) em amor, ou seja, afeto (qualidade) e em memória. (SOIFER, 1992, p. 135).

As relações entre cuidador e bebê certamente alicerçam todo um processo de desenvolvimento subsequente; a criança desempenha um papel ativo na relação com a mãe, existe uma base biológica que se mescla aos fatores ambientais, que pode mudar o curso de um desenvolvimento da seqüência universal de estágios.

Bee (1997) refere-se à Erik Erikson como um dos teóricos psicanalistas de maior influência sobre o estudo do desenvolvimento humano. Embora Erikson tenha simpatizado com o modelo organístico, de um desenvolvimento em etapas, a grandiosidade de seu estudo está no entendimento de que a personalidade é influenciada pela sociedade e desenvolve-se a partir de crises que, ao findarem-se, sempre trazem um balanço positivo para a pessoa, destacando a relação entre o inato e o adquirido.

Ainda, no entendimento de Erikson, o senso de identidade não se completa nos primeiros anos de vida, e sim, ao longo do tempo, não estando totalmente formado no final da adolescência e início da vida adulta. Tendo em vista um desenvolvimento saudável, faz-se necessário que a criança estabeleça um senso de confiança básico diante da mãe. “Para que ocorra uma finalização bem-sucedida dessa tarefa, o genitor precisa amar com consistência e reagir de maneira previsível e confiante para com a criança (BEE, 1997, p. 03)”.

Docentes e demais estudiosos da área educacional frente ao tema educação de crianças e adolescentes, têm se deparado com realidades familiares bastante difíceis. Comumente encontram histórias de vida, onde crianças são psicologicamente abandonadas pelos progenitores e inseridas em lares onde a violência, quando não está explícita, encontra-se velada, nos gestos e no silêncio.

É natural que o ingresso da criança à escola venha acompanhado de uma exigência grande no desenvolvimento de habilidades intrapessoais e interpessoais as quais são necessárias para incluir-se em distintos núcleos de convivência social. Em decorrência disso, ela irá perceber que existem diversas maneiras de se relacionar com as pessoas e, assim, ampliará sua compreensão social, através do aprimoramento e desenvolvimento da comunicação verbal, das relações empáticas de amizade, da expressão da solidariedade e do amor, assim como o seguimento de regras e o estabelecimento de papéis no grupo.

A escola desempenha papel relevante no processo de ampliação na compreensão social da criança. Atualmente, em uma sociedade da informação e do conhecimento, a escola deixa de ser o único ambiente de aprendizagem para ser mais um dos locais onde se aprende, além dos conteúdos formais, formas de se relacionar com os outros. Acima de tudo isso, é na escola, como instituição e artefato cultural que a pessoa aprende modos especializados de falar, pensar, recordar e raciocinar, assim como afirmam Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005).

Santos (2001), ao destacar as principais preocupações de Vygotsky, diz que as funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento, originam-se do desenvolvimento social. Crianças em idade escolar podem ser expostas a atividades, brincadeiras e jogos que induzem ao

desenvolvimento do raciocínio pró-social e moral, assim como a aprendizagem da habilidade empática (DEL PRETTE e DELL PRETTE, 2001, p.43). Desta maneira, a criança pode vir a apresentar ganhos na área da aprendizagem de conteúdos formais, refletindo em sua auto-estima e auto-imagem.

Nosso país possui um índice elevado de evasão escolar, e este tema tem sido foco de muitos estudos na área da Educação. A preocupação em relação à evasão nos faz pensar sobre quais fatores colaboram para a evasão escolar e, ainda, na influência das dificuldades afetivo-emocionais sob a aprendizagem dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no final de 1996, trouxe novos desafios aos educadores. Em meio aos desafios lançados pela implantação de reformas educacionais, no final dos anos 80 e ao longo dos 90, está a progressão continuada para alunos de Séries Iniciais. Acerca disso, questionamos: A que medidas têm sido tomadas em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou relacionais que vão progredindo ano a ano sem maior apoio para superação das mesmas? Os docentes recebem amparo governamental para melhor habilitar-se diante do crescente número de crianças com dificuldades de ordem psicossocial?

Nota-se que crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamento indisciplinado oupositor são atendidas pelos serviços de orientação educacional ou psicologia, mas também nos parece claro que alunos tímidos ou inseguros pouco recebem auxílio educacional. Esse é um fato alarmante, uma vez que sinais como isolamento social, ansiedade, medo, tristeza, deveriam ser melhor estudados, porque podem comprometer o desenvolvimento interpessoal e a aprendizagem da criança para toda a vida.

Corroborando com a afirmação acima e ratificando a importância de oferecer atendimento preventivo na escola, Del Prette e Del Prette (2001, p.55) relatam:

Os estudantes excessivamente tímidos ou muito agressivos enfrentam maiores dificuldades na escola, pois em geral apresentam déficits nas chamadas habilidades de sobrevivência em classe: prestar atenção, seguir instruções, fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, expor opiniões, discordar, controlar a própria raiva ou tédio, defender-se de acusações injustas e pedir mudança de comportamento de colegas, no caso de chacotas e provocações. (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001, p. 55)

Para Vygotsky (2007), o aprendizado começa muito antes de a criança freqüentar a escola. Portanto, a escola é um dos locais de aprendizagem, não o único. Salvador et al (1999, p.105) diz que as teses de Vygotsky sobre a origem dos processos psicológicos superiores manifestam-se no que ele chamou de 'lei do desenvolvimento cultural', ou melhor, a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores. Conforme a lei, os processos da linha social e cultural do desenvolvimento originam-se sempre entre as pessoas, no plano interpessoal, para logo surgir no plano estritamente individual ou psicológico (VYGOTSKY, 1998, p.75). Portanto, as relações entre pessoas são geneticamente subjacentes a todas as funções psicológicas superiores.

Alguns estudos relatam que é freqüente o número de crianças com dificuldades de aprendizagem que também apresentam problemas de relacionamento interpessoal. Portanto, quanto mais saudáveis forem as relações interpessoais, melhores serão as aprendizagens.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, nomeado DSM IV-TR (2002), Marinho (2003) e Del Prette e Del Prette (2001) relatam a relação entre as dificuldades socioemocionais e o fracasso escolar. Marinho (2003) descreve a interação estreita entre fracasso escolar e rejeição social de crianças com comportamento anti-social. Ele explica que a conduta agressiva leva à rejeição e ainda, crianças anti-sociais apresentam baixo rendimento na escola.

As dificuldades interpessoais, além de comprometerem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, também aumentam a probabilidade da criança desenvolver uma ampla diversidade de problemas psicológicos, tais como a depressão, a esquizofrenia, as toxicomanias, os problemas de comportamento, a delinqüência e as sociopatias em geral (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003, p.92).

O DSM-IV-TR (2002, p.80) nos mostra que os Transtornos da Aprendizagem estão bastante associados à baixa auto-estima e aos déficits nas habilidades sociais. Em torno de 10-25% dos indivíduos com Transtorno de Conduta, Transtorno Desafiador de Oposição, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno Depressivo Maior ou Transtorno Distímico também têm Transtorno da Aprendizagem.

Partindo disso, em outro extremo estão as psicoses infantis. Para a psicanálise, uma falha nas relações da constituição da pessoa leva a alterações no desenvolvimento cognitivo (KUPFER, 2003), fato este que ratifica o quanto afeto e cognição são indissociáveis, derrubando o pressuposto do paradigma racionalista. Para a mesma autora, o papel dos pais é muito importante para a saúde mental de seus filhos. Eles têm influência na estruturação das psicoses e no surgimento dos sintomas dos filhos.

Intervenções comportamentais na escola, voltadas para a prevenção de problemas relacionais, são muito bem vindas. Para tanto, é o educador o maior mediador na dinâmica das relações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento. Partindo disso, podemos afirmar que crianças pouco empáticas ou que dificilmente admitem falhas, podem estar sinalizando dificuldades de relacionamento, as quais, futuramente, podem somar-se aos fatores competentes de um comportamento anti-social e violento. Também é interessante comentar que o grupo de companheiros pode induzir a atitudes anti-sociais e outras condutas disruptivas, comprometendo o desenvolvimento de relações saudáveis em sala de aula, assim como influenciando o grupo a agir de modo semelhante.

O desenvolvimento relacional não termina aí; ele ocorre ao longo de todo o ciclo vital dos indivíduos. Desta maneira, uma pessoa pode percorrer o período da escolarização tranquilamente, não apresentando comprometimentos na área dos relacionamentos, e, num período posterior do desenvolvimento – vida adulta, deparar-se com abalos na saúde mental, que afetam a capacidade de enfrentar as mais complexas situações da vida. Portanto, nem sempre professores e pais identificam claramente e precocemente os sinais ou sintomas psicológicos que compõem uma patologia comportamental.

Adultos habilitados a educar - docentes - e crianças motivadas a estar na escola para aprender são os melhores mediadores de aprendizagens sociais. A Escola, além de ser um espaço de 'aquisição de conhecimento formal', é um ambiente social propício para a formação íntegra de homens críticos, saudáveis, inteligentes e afetuosos.

Considerando o que foi dito acima, concordamos com Cunha (2005), quando afirma que a escola deveria ser entendida como um lugar de encontro de

subjetividades, dentro de um cenário de trocas, descobertas e experimentação. A escola é o lugar onde educadores e estudantes devem construir um espaço de aprendizagem próprio, onde as informações caracterizam-se por algo além do discurso e do que pretende o currículo e a intencionalidade pedagógica soma-se a condição coletiva: “[...] a sala de aula também será sempre única, na sua edição. Ela depende da interação dos sujeitos, de uma, às vezes, inexplicável química que nos aproxima ou distancia dos alunos e interfere nas relações que com eles estabelecemos” (CUNHA, 2005, p. 77).

Sendo assim, torna-se evidente que relações positivas entre alunos e professores, pais e filhos proporcionam melhor desenvolvimento global da criança, porque uma possibilidade de bem-estar influencia na aprendizagem cognitiva. Um bom desenvolvimento social e emocional depende de vários fatores, dentre os quais destacamos a motivação para aprender. Para Jesus (2004), as teorias cognitivistas aplicam-se melhor no entendimento da desmotivação dos alunos e permitem refletir sobre como reverter o fraco empenho dos alunos nas tarefas escolares, a baixa participação nas aulas e a falta de estudo.

O mesmo autor faz referência à teoria relacional de Nuttin, a qual estuda os conceitos de perspectiva temporal e atitude temporal. Essa teoria avalia as conseqüências das ações presentes para o futuro das pessoas; assim, alunos com uma atitude mais positiva com relação ao futuro e que percebem o estudo como uma forma de alcançar metas futuras, apresentam mais motivação escolar. Ainda dentro de uma perspectiva cognitiva, a teoria da motivação intrínseca de Deci nos oferece um entendimento interessante: atividade motivadas intrinsecamente, ou seja, aquelas que não oferecem recompensas aparentes, permitem aos alunos maior motivação, porque o próprio comportamento é a recompensa. Jesus (2004) não pretende mostrar como motivar os alunos sob forma de manual, mas consegue proporcionar ao leitor uma reflexão sobre a prática educacional. Por exemplo: oferecer recompensas materiais aos alunos pode não ser uma boa alternativa, porque prejudica a autonomia e ainda a autodeterminação.

Concordamos estreitamente com Jesus (2004), quando ele explica que o aluno motiva-se ao receber “feedback” positivo, sente-se confortável ao participar ativamente da aula, mostrando suas capacidades e conhecimentos, livre de tensões

ou desconfortos. Responsabilizar o aluno com tarefas de aula, diferentemente de agir sob forma de autoridade, também favorece o desenvolvimento. E, ainda no âmbito da teoria relacional, o professor que conseguir inserir os conteúdos programáticos com o projeto de vida dos alunos, estará contribuindo para que seu aluno tenha uma noção global das atividades anuais, além de facilitar que o educando perceba que estudar pode trazer-lhe vantagem em curto prazo.

Como a finalidade deste trabalho foi investigar qual o papel do professor para o desenvolvimento afetivo-emocional dos alunos, buscamos embasamento teórico sobre as etapas ou estágios desenvolvimentais que correspondem a esta faixa etária, já que um dos papéis do professor é compreender o aluno como uma pessoa em desenvolvimento.

Segundo Hall, Lindzed e Campbell (2000), durante o quarto estágio do processo de desenvolvimento infantil faz-se necessário cumprir a tarefa de controlar a imaginação exuberante e voltar-se à educação formal. É o momento de transição entre a idade do brincar para a idade da escolarização. Por isso, ir à escola passa a ser percebido como um trabalho, participar de jogos e esportes também. É natural que a criança desenvolva um senso de aplicação e espere ser recompensada por seus atos de perseverança e diligência.

Ainda neste estágio, a criança experimenta sentimentos de incapacidade e inferioridade diante da conclusão de atividades ou nos relacionamentos interpessoais. Logo, num período posterior, chamado de 'diligência' a criança já está mais madura para seguir instruções técnicas e finalizar as tarefas ou relacionar-se com as pessoas de modo a perceber-se competente socialmente.

Num estágio seguinte do desenvolvimento, o jovem irá buscar resolver o conflito entre a identidade e a confusão desta. "O maior problema que encontramos é quem achamos que somos vocês. quem os outros podem pensar que somos ou estamos tentando ser" (ERIKSON, 1998). É nesta ocasião que o jovem experimenta papéis e funções sociais, e muitas vezes percebe-se como se estivesse regredindo, de maneira a mostrar-se incomodando com as demandas de uma sociedade adulta. Para Hall, Lindzed e Campbell (2000) neste momento, o jovem ainda se depara com a necessidade de fazer planos vocacionais e formar a identidade psicossocial. Quando o processo ocorre bem, o adolescente adquire a virtude da fidelidade. Isso

quer dizer que melhora muito o entendimento sobre si mesmo e emerge um conjunto de valores. Dois são os fatores que contribuem para a construção da fidelidade: a confirmação de ideologia e verdades e a afirmação de companheiros.

Partindo deste entendimento, o papel do professor estará em alicerçar seu trabalho na promoção de competências, enfatizando os sucessos do aluno e oportunizando espaço de expressão de opiniões ou convicções, valorizando a autonomia. A promoção da auto-estima é a tarefa primeira do quarto estágio epigenético. No quinto estágio, a auto-estima, leva o adolescente a desenvolver a virtude da fidelidade. Para tanto, a definição de metas ou de um projeto de vida seria conteúdo de sala de aula, o que proporciona uma definição da identidade presente e futura, bem como a confirmação de ideologias, além de responsabilizar o jovem diante do cuidado para consigo.

Na opinião de Del Prette e Del Prette (2003), o fato de a escola dispensar pouca preocupação com o desenvolvimento interpessoal dos alunos acaba contribuindo para a disseminação de conflitos interpessoais e atrapalha na aprendizagem acadêmica. A queixa de que a escola vem falhando na consecução dos objetivos acadêmicos e no desenvolvimento das relações interpessoais (aprendizagem global) é antiga.

As equipes de pesquisa dos professores Almir Del Prette e Zilda Del Prette têm insistido, acerca de dez anos, na inclusão das habilidades sociais no currículo escolar do ensino fundamental desde as Séries Iniciais. Para tanto, eles pesquisam as necessidade e a viabilidade das escolas e professores para a efetivação da proposta.

Como resultado das investigações dos mesmos autores, foi possível perceber que mais da metade dos professores queixam-se de conflitos interpessoais em suas turmas; a maioria dos professores se utiliza de boas estratégias para lidar com os conflitos interpessoais (combinação de normas, promove atividades interessantes e incentiva a colaboração) e um número menor de professores utilizam estratégias pouco efetivas como os conselhos e sermões. Mas, acima de tudo o que foi dito, nós gostaríamos de destacar que o estudo trouxe como resultado o fato de que mais de 50% dos professores tem maior preocupação com o desempenho acadêmico do que com a preparação para a vida social.

Del Prette e Del Prette (2003) comentam: “[...] em uma escala de zero a quatro, a importância média atribuída pelos professores ao desenvolvimento interpessoal na escola foi de 3,57 e a viabilidade foi de 3,29, sugerindo disposição para investir em objetivos sócio-emocionais”. No mesmo estudo, na auto-avaliação do professor sobre o preparo para lidar com conflitos e promover o desenvolvimento interpessoal, os professores situaram-se em torno de sete, numa escala de zero a dez, inferindo não ser tão difícil trabalhar com o desenvolvimento interpessoal do aluno e/ou talvez tenham entendido o questionamento, apenas dentro do que supunham já ter realizado. O grupo de pesquisa afirma parecer que o professor mostra-se isento ou descomprometido com a tarefa do desenvolvimento interpessoal, novamente sugerindo uma prática ritualística, o que denota que os professores necessitam de orientação e treinamento específico.

4.4 A SAÚDE MENTAL DA CRIANÇA: AS DIFICULDADES EMOCIONAIS E INTERPESSOAIS FREQUENTES NA MENINICE E ADOLESCÊNCIA

Dificuldades em relacionar-se com os outros e no plano emocional, a agressividade, tristeza, medo e timidez patológica podem interferir no funcionamento cognitivo e social da pessoa. Quando estas não são diagnosticadas e tratadas adequadamente, na infância e adolescência, as conseqüências, às vezes, são intensas e difíceis de serem revertidas.

São muitas crianças que chegam aos consultórios de saúde mental em busca de avaliação ou tratamento especializado. Vários fatores têm contribuído para isso, como o estresse da vida moderna, mudanças estruturais na organização familiar, fatores econômicos e sociais, como a violência e o desemprego dos pais. Papalia, Olds e Feldman (2006) afirmam que a saúde mental de crianças americanas tem piorado desde meados da década de 70, conforme um estudo realizado com 2.466 crianças em idade variando entre 7 e 16 anos.

Na mesma pesquisa, citada por Papalia, Olds e Feldman (2006), constatou-se que as estatísticas referentes a problemas emocionais e comportamentais aumentaram de 10% para um número superior a 18%, de 1976 a 1989. Uma parte

das crianças que participaram do estudo, em 1976, foram excluídas da amostra de 1989 porque haviam necessitado de atendimento especializado durante o ano anterior.

Tudo isso nos faz pensar sobre os índices atuais que retratam o número de crianças com grandes dificuldades sociais e emocionais, no universo americano e principalmente brasileiro. Questionamos: Quais as queixas mais freqüentes dos professores quanto aos alunos? Que perturbações emocionais são mais comuns? As crianças brasileiras têm recebido amparo ou o devido acompanhamento frente à superação de problemas de ordem sócio-emocional? A ênfase do educador está na aprendizagem do conteúdo ou das relações humanas?

Bee (2003), ao descrever o desenvolvimento atípico, diz que uma em cada cinco crianças, e talvez, uma em cada quatro, apresentará alguma forma de comportamento desviante ou anormal em algum momento, no início da vida. O que nos parece mais relevante na explanação da autora é sua preocupação com relação ao assunto. Mostrando isso, confirma, que a maior parte das crianças necessitará de algum tipo especial de ajuda na escola, clínicas de orientação infantil ou em algum ambiente equivalente.

Papalia, Olds e Feldman (2006) descrevem, como perturbações emocionais mais comuns na terceira infância, o Transtorno de ansiedade de separação e a fobia escolar, a depressão infantil, o estresse e os comportamentos de representação entendidos como “acting out”. Estes últimos compreendem as mentiras, atitudes que denotam enfrentamento ao professor, pequenos roubos e brigas ou crises de birra. Já Bee (2003) traz que comportamentos internalizantes como a ansiedade, o medo e a depressão têm menor incidência em crianças e jovens americanos, comparados a comportamentos externalizantes como transtorno de conduta e delinqüência.

Um desempenho escolar abaixo do esperado para a faixa etária da criança ou adolescente pode ser justificado por inúmeras causas, como a influência de fatores orgânicos e cognitivos e a influência de variáveis afetivas e comportamentais. Entendendo que, mesmo confirmando-se no processo de diagnóstico médico a existência de fatores orgânicos ou cognitivos para o desempenho escolar, sempre é necessário traçar um plano de intervenção, considerando a influência do aspecto

afetivo e social na vida do aluno, partindo de uma perspectiva dialética e sócio-interacionista.

O estudo da história vital da criança ou adolescente possibilita a diminuição no número de crianças encaminhadas a serviços de saúde as quais, por vezes, recebem uma avaliação pouco cautelosa de sua problemática, sendo diagnosticadas como hiperativas, “anti-sociais” ou “débeis”. Tais rótulos não contribuem com o tratamento da criança, e, algumas vezes, interferem na auto-estima desta e de sua família. Outra questão a ser discutida diz respeito à medicalização desenfreada, já que muitos são os casos de crianças que pouco se beneficiam dos efeitos da medicação, tendo em vista os benefícios e maléficos dela.

Marturano, Toller e Elias (2005), em um estudo intitulado “Gênero, adversidade e problemas emocionais associados à queixa escolar”, mencionam que a queixa escolar é um dos motivos mais fortes de encaminhamento aos consultórios psicológicos e que estas estão muito associadas a altas taxas de problemas emocionais e comportamentais, que ocorrem muito mais freqüentemente em meninos do que em meninas. As autoras constataram que o prognóstico é reservado quando as crianças estão imersas a contextos de adversidade ambiental.

Então, perguntamos: Será que as queixas mais freqüentes de pais e professores, com relação às crianças, estão mais focadas à dificuldade de aprendizagem ou comportamento externalizante? Os docentes se preocupam mais com as dificuldades de aprendizagem do que com um comprometimento nas relações interpessoais com os colegas ou o professor, como o isolamento, ou as características de cunho depressivo? Parece evidente que a dissociação entre o afetivo e o cognitivo ainda marca presença nas escolas e lares.

Em outro estudo, Marturano e Loureiro (2003) investigam as influências das queixas escolares no desenvolvimento sócio-emocional da criança. Elas colocam em pauta uma discussão interessante acerca da etiologia das dificuldades escolares e dos problemas emocionais, lançando a seguinte indagação: dificuldades escolares levam a problemas sócio-emocionais ou estes ocasionam dificuldades escolares? As autoras concluem que há uma associação entre desempenho escolar baixo e problemas sócio-emocionais e ainda dizem que as conseqüências disso podem ser severas, levando os pais a buscar ajuda profissional. Crianças com uma avaliação

mais positiva do autoconceito e auto-eficácia mostram bom desempenho escolar e interações sociais mais positivas. O trecho abaixo complementa a afirmação:

[...] pode-se supor que o desconforto emocional experimentado pelas crianças com baixo desempenho escolar ou com queixas de dificuldade escolar pode estar associado ao predomínio de emoções negativas, que favorecem percepções congruentes com esse humor, interferindo nos processos cognitivos de memória e atenção, dificultando a valorização das novas aquisições. (MARTURANO E LOUREIRO, 2003, p.284).

Os sentimentos podem influenciar positivamente ou negativamente no desempenho escolar das crianças, ou melhor, a emoção afeta a cognição. Logo, o investimento em alternativas que visem a expressão e a compreensão dos sentimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pode ser um elemento facilitador para o desenvolvimento da criança.

4.5 A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE EDUCADOR E ESTUDANTE

O tema da afetividade deveria ser resgatado nas discussões sobre formação de professores quando se trata em pensar numa educação renovadora/reflexiva, preocupada com o desenvolvimento integral do aluno, seja no plano cognitivo, seja no plano interpessoal.

Vivemos numa sociedade da informação e do conhecimento. A escola é uma das várias fontes do saber. E ainda, não são apenas os conhecimentos científicos que levamos para a vida. O que vale a pena aprender são: “os conhecimentos transformados em hábitos, recursos, produtos e externalizações. O que levamos e nos será útil nas situações mais variadas da vida será uma mistura indefinida dos conteúdos aprendidos, dos procedimentos postos em ação e dos hábitos internalizados [...] a forma que damos à mente, à emoção, à memória e às atividades humanas com que construímos nossa história e a história” (ARROYO, 2000, p.112).

A aprendizagem, seja dos conteúdos ou das formas de se relacionar, só efetivam-se na presença da afetividade. Isso é uma verdade, porque nossas primeiras aprendizagens que ocorreram na família ou em outro grupo social se deram em meio a um clima de afetividade, onde nos foi oferecido cuidados que vão desde a higiene até a leitura sobre nossos estados de ânimo. A cognição surge na relação de cuidado entre a criança e o adulto. No entanto, há períodos do desenvolvimento em que a afetividade toma uma relevância maior que a cognição, como, por exemplo, no primeiro ano de vida onde o aparato cognitivo não está maturo o suficiente para originar a linguagem falada. Num outro período, entre o terceiro e o sexto ano de vida, que corresponde à educação infantil, a criança se apóia na afetividade para construir sua personalidade. Depois é só na adolescência que o jovem irá buscar na afetividade, oriunda das relações interpessoais, uma maneira de reorganizar o senso de si mesmo, realístico.

Portanto, podemos dizer que a cognição se desenvolve com maior força no período em que a criança ingressa no ensino fundamental, até o início da adolescência. Mas isso não quer dizer que, durante o Ensino Fundamental, o desenvolvimento da criança seja impulsionado apenas no plano cognitivo, mas que este é um período chave para o desenvolvimento intelectual.

Wallon (2007) propõe que dependendo do estágio do desenvolvimento da criança, a afetividade pode ganhar maior relevância do que a cognição. No estágio impulsivo-emocional, que ocorre no primeiro ano de vida, as interações que a criança estabelece com o meio se dão pela emoção, pois o bebê encontra na afetividade uma orientação para se comunicar com o meio. Quanto maior for a incapacidade do bebê de se comunicar com a realidade exterior, mais ele irá se utilizar de manifestações afetivas. No segundo estágio, que se estende até o terceiro ano de vida, a criança adquire a linguagem e os gestos são um auxílio para a comunicação. Nesse estágio, as relações cognitivas tomam maior proporção do que as afetivas. O terceiro estágio, intitulado 'personalismo' compreende dos 3 aos 6 anos, onde a personalidade toma forma e as interações sociais ganham importância porque a consciência de si forma-se na relação com os outros. Nesta ocasião, ocorre um retorno da predominância das relações afetivas. No estágio categorial, a criança já tem mais de 6 anos e a conquista do mundo exterior se dá

predominantemente pelo aspecto cognitivo. No último estágio, o estágio da adolescência, o jovem entra em conflito entre o moral, o existencial e o pessoal. A afetividade é retomada com a finalidade de organizar a personalidade.

Partindo de toda a descrição anterior sobre os estágios psicogenéticos Wallonianos, acreditamos que, na Educação Infantil, a afetividade realmente é mais valorizada pelos professores. Já o ingresso no Ensino Fundamental marca a primazia do cognitivo, do intelectual. A entrada na adolescência mostra uma retomada do afetivo, porque os conflitos psíquicos vêm à tona. Mas, neste período em que a criança ingressa no Ensino fundamental, o afeto não assume importância? O fato de a criança estar mais apta para se utilizar dos processos cognitivos exclui o aspecto afetivo? Ela é apenas cognição? Será que existe cognição sem emoção ou aprendizagem sem afetividade? Quais são as conseqüências da supervalorização do cognitivo para a vida dos alunos?

Os questionamentos acima são no mínimo instigantes. Sastre e Moreno (2003), num artigo intitulado “O significado afetivo e cognitivo das emoções” comentam que a afetividade e a cognição eram entendidas como duas instâncias diferentes e até mesmo opostas. Filósofos como Sêneca e Kant consideravam a emoção uma inimiga da cognição e ainda como uma escrava dela. Nesta ocasião, embora a descoberta não tenha sido positiva, foi possível entender que existe uma relação entre cognição e afeto.

Em outro estudo, Bechara (2003) constatou que a emoção exerce um papel positivo na cognição, uma vez que existem regiões do cérebro que, ao serem ativadas, contribuem para a cognição. O autor descreve que a região ventromediana do cérebro humano é responsável pelo processamento das emoções. Pessoas que lesionam esta região do cérebro passam a apresentar dificuldades na tomada de decisões, para expressar sentimentos em situações adequadas. No entanto, a capacidade de inteligência permanecia intacta. Nesta ocasião, surgiu a hipótese do marcador somático, que justificou a premissa: tomamos decisões não apenas através da avaliação das conseqüências e probabilidade dos fatos, mas também por meio de um sinal em nível visceral ou emocional.

Para Engers (2000), num estudo sobre a epistemologia da prática reflexiva e da “Pedagogia do Tato” no cotidiano escolar, a afetividade pode ser entendida como

positiva para a aprendizagem. O objetivo do presente estudo foi entender como o professor representa o afeto no contexto de sua ação pedagógica e como se dá a sua prática.

O estudo acima constatou que as relações interpessoais interferem nas aprendizagens dos alunos, ou seja, professores que estabelecem uma relação positiva com seus alunos conseguem resultados melhores. Manter segredos com os alunos, o diálogo, a aceitação mútua entre professor e aluno e a imposição de limites são formas de manter um bom vínculo com a aprendizagem. Outra categoria que o estudo apontou foi a evidência afetiva. Os professores comentaram que a carência material e as precárias condições de trabalho interferem nas relações interpessoais e ficaram evidentes as manifestações de afetividade entre professores e alunos, em formas de gestos, olhares compreensivos, abraços, toque de mãos ou mesmo expresso na forma de organizar o trabalho, com segurança e determinação. A última categoria que o estudo de Engers trouxe foi a organização da situação de ensino. Nesta sessão percebe-se que as professoras mencionaram diferentes abordagens de trabalho e demonstram dificuldades em identificar a sua linha de ação. A maioria das entrevistadas aproxima suas intervenções ao modelo construtivista, considerando as sugestões e idéias dos alunos com relação às temáticas geradoras e ainda relacionando a realidade do aluno (cultura e identidade) com as aprendizagens escolares. Engers alerta para a necessidade de maiores estudos sobre a relação entre o afeto e a cognição e que a aprendizagem é processo permanente e a sala de aula pode ser um espaço prazeroso onde se constrói conhecimento em clima de afeto e troca.

Para a autora, todo processo de construção do conhecimento deve ser estudado levando em consideração os aspectos afetivos, ou seja, “tanto o relacionamento interpessoal professor-aluno, quanto à relação hermenêutica-didática entre o professor e o conhecimento” (ENGERS, 2000, p.289). O clima de afetividade oportuniza um ensino prazeroso e mais atraente para o educando e o educador, onde se constrói conhecimentos conjuntamente, ou seja, por momentos, educador é aluno e educando é professor. Esse aspecto da afetividade nas relações entre professor e estudante foi explicado por Engers (2000) quando descreve sobre

a noção de “Pedagogia do Tato” Manen² (1992 apud ENGERS, 2000, p.289) evidenciando que a dinâmica do afeto e do contato pessoal elevam a motivação para a aprendizagem.

A afetividade influencia na vontade de aprender do aluno, mas em nenhum momento podemos perder de vista que o que determina a competência do educador não são apenas suas habilidades afetivas. Está em voga a dupla competência do educador: a competência científica e a competência pedagógica. Para Zabalza (2004), a competência científica está relacionada aos conhecimentos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica abrange conhecer em profundidade a pessoa do aluno.

A Afetividade influencia na cognição e essa relação, como podemos ver pode ser, negativa ou positiva. Negativa, porque sabemos que o mundo emocional pode tomar conta da mente e barrar as aprendizagens. Positiva, pois em todo homem a cognição surgiu do afeto, ou melhor, aprendemos no momento em que alguém pode significar o que estávamos sentindo; além disso, e educadores afirmam que seus alunos motivam-se mais para aprender quando o clima de sala de aula é mais afetuoso, quando há contato. Ainda positiva porque está provado que existem regiões do nosso cérebro responsáveis pelos processos emocionais que, ao serem ativadas, permitem a tomada de decisões mais sensatas.

Mesmo assim, o mundo educacional optou em negar o afeto. É verdade que ainda podemos observar resquícios dessas crenças nas escolas. A negação ou simplesmente a exclusão da afetividade no currículo das escolas pode trazer sérias conseqüências para a vida dos homens, com o aumento da violência e das desigualdades sociais.

Os alunos encontraram uma maneira de expressar o que pensam. ‘Colocar para fora’ por meio dos processos psicológicos superiores não é uma prática comum nas escolas. As emoções são expressas nos gestos, nas crises de birra, na agressividade ou no isolamento afetivo. E é justamente esta a realidade de nossas escolas: não existem vozes, mas sim corpos que expressam um desconforto

²MANEN, Max Van. **On the epistemology of reflexive practice**. Teachers and teaching: theory and practice. v.1. nº1, Mar. 1995.

emocional através da violência e da indisciplina. Até quando vamos sustentar tanta desordem emocional?

Todos sabemos que a aprendizagem pode ficar detida devido à dificuldade de expressar sentimentos ou pela incompreensão deles. Quando os professores decifrarão o que os alunos estão tentando dizer?

Se acreditarmos que as primeiras aprendizagens do homem ocorreram porque havia um outro, mediador, para decifrá-las, poderíamos dizer que aprendemos realmente quando somos compreendidos diante do plano afetivo-emocional. Mas será que nossos professores estão conseguindo fazer essa leitura?

Atualmente há uma série de circunstâncias que nos permitem ter consciência de importantes déficits curriculares. Mediante essa conscientização, é possível enriquecer o currículo com a incorporação de aprendizagens tão ausentes quanto necessárias. Trata-se de introduzir o conhecimento sobre os sujeitos em um ensino no qual predomina o conhecimento sobre os objetos ou, em outros termos, trata-se de humanizar o conhecimento desenvolvendo o conhecimento sobre o ser humano. (SASTRE e MORENO, 2003, p.143).

A vida emocional dá origem às primeiras relações interpessoais e, logo, ela mesma irá impulsionar o desenvolvimento da vida representativa ou intelectual. Isso quer dizer que emoção e intelecto estão muito ligados desde os primórdios da vida do homem. Nos primeiros meses de vida, um bebê apresenta gestos descoordenados, impulsivos, chora e sorri e quem oferece significado a essas ações são os cuidadores. Muitas vezes ouvimos comentários como: “Ele está me olhando, sei que gosta de mim”, “Esse choro significa fome”, enfim, dentre outras interpretações. Aos poucos, é notável que, além deste caráter expressivo, as emoções possuem um tom subjetivo. Precisamos decifrar o que os alunos estão querendo dizer.

Os movimentos dos alunos, suas manifestações que, por vezes, parecem incompreensíveis ou incabíveis, precisam ser analisadas. De início, lá nos primórdios do desenvolvimento infantil, foi a linguagem que auxiliou nossos pais a diferenciar algo que era simplesmente visceral de uma emoção. O ato motor tem uma dimensão expressiva, como, por exemplo, pode servir para dar equilíbrio ao

corpo e aos gestos e à cognição, quando o gesto apóia a percepção e leva à reflexão mental. Sabemos que um gesto pode dizer algumas vezes tudo o que estamos querendo transmitir.

Galvão (2003), ao discutir sobre a expressividade das emoções na perspectiva de Wallon, ratifica que os sentimentos são contagiosos, as emoções, ao serem extravasadas, contagiam. Ele exemplifica: uma postura corporal pode desencadear estados internos; ou seja, o professor se surpreende ao observar que os alunos voltam do recreio mais agitados do que quando foram. Sendo assim, os estados de humor mesclam-se entre si, no espaço da sala de aula. Um aluno agitado pode atrapalhar perturbando toda a turma, assim como os estados emocionais do professor refletem na vida afetivo-emocional dos alunos e em suas aprendizagens, pois interiorizamos aquilo que anteriormente foi realizado na forma de relação.

Por conseguinte, educar é compreender, e compreender primeiramente as pessoas. Um educador competente é aquele que está apto a lidar bem com seus sentimentos e com os sentimentos de seus alunos. Mas, se é um professor que pouco conhece sobre si mesmo, dificilmente conseguirá “ensinar a compreensão” aos estudantes. Para Morin (2000), compreender requer empatia, abertura para ouvir e, por vezes, realmente ‘sentir na pele’ o que o outro está vivendo, compreender é simpatizar com generosidade.

A afetividade pode ser a grande chave para a renovação pedagógica diante de uma educação mais positiva. Na medida em que o professor aceitar o aluno, assim como ele lhe é apresentado, incondicionalmente, e souber aproveitar os aspectos mais positivos da personalidade deste, estará ajudando-o a crescer com saúde, sendo um modelo a seguir. Contudo, antes disso faz-se necessário o professor saber lidar com seus sentimentos, seu temperamento, suas características de personalidade.

Mosquera e Stobäus (2006a), em um artigo sobre a afetividade e a manifestação dos sentimentos em Educação, são incisivos ao dizerem que o potencial afetivo das pessoas é o que permite compreender melhor as circunstâncias e os fatos do mundo. E ainda, os sentimentos são a base para o desenvolvimento subsequente. Acrescentam dizendo que os professores deveriam

saber lidar melhor com seus sentimentos e emoções para que possam ter uma visão mais positiva da vida, conviver em harmonia com os alunos, colegas e familiares dos alunos. Assim sendo, o professor pode oferecer uma base segura para o aluno, mostrando equilíbrio entre vida afetiva e possíveis dificuldades pessoais.

No entanto, a compreensão humana é um princípio muito difícil de ser colocado em prática. Podemos dizer que a democratização do ensino trouxe um público pouco seletivo para as escolas o que vem dificultando o trabalho dos professores.

A rotina das escolas tem mostrado professores com dificuldades em lidar com as problemáticas afetivo-emocionais dos alunos, e muitas vezes com dificuldade em compreender as necessidades e características dos alunos, fato alarmante já que o papel do professor será ainda mais decisivo para a vida dos alunos daqui para frente. Mas, porque nossos professores estão confusos?

Mosquera e Stobäus (2006b) afirmam que as imagens de ambos os personagens não são mais as mesmas. As imagens estão quebradas, diferentes, desfocadas, o que gera nos professores um sentimento de insegurança, ou mesmo de desespero, frente aos educandos e nos coloca a refletir: Quem é o sujeito da educação no século XXI? No momento em que ajustarmos o foco, ou seja, conseguirmos enxergar o aluno com a imagem da infância desta nova era, estaremos iniciando nossas reflexões sobre uma docência humanista, de qualidade sensível aos aspectos afetivo-emocionais de nossos alunos.

A cada dia, aumenta o número de alunos incluídos nas escolas. A diversidade tem habitado as salas de aula que antes eram vazias e torna-se uma necessidade saber lidar com as diferenças de raça, gênero, cor, cultura, níveis de dificuldades interpessoais, comprometimentos cognitivos, enfim. Compreender o aluno diante de tanta diversidade é um desafio urgente.

Os professores estão pedindo ajuda. Queixam-se quanto à inclusão de alunos com necessidades especiais ou mesmo quanto à inclusão de crianças com algum comprometimento temporário de ordem afetivo-emocional. Algumas vezes, observamos comentários como esses nas escolas: [...] *eu não sei como trabalhar com eles (P4)*. A justificativa para a queixa, os desabafos ou mesmo apelos dos

professores, concentram-se na falta de formação ou despreparo e nas dificuldades quanto à organização do espaço escolar.

A busca de sentido no percurso do professor acontecerá quando o desconforto tornar-se insuportável, e o educador, diante de uma atitude empática com relação aos educandos, colocar-se enquanto aprendiz dessas novas e complexas trajetórias existenciais para compreender o aluno com sujeito sócio-histórico-cultural. E ainda, mostrar na prática um bom manejo com seus próprios sentimentos, com os aspectos mais difíceis de sua personalidade e realmente fazer valer os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS 1998).

4.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS SABERES NECESSÁRIOS A UMA PRÁTICA RENOVADORA

Poderíamos iniciar esta reflexão falando do passado, dos alunos e professores dos séculos XVIII e XIX, onde o princípio da obediência era infalível e dificilmente o aluno questionava a “autoridade”. Naquela época, eram necessários tantos recursos para conquistar a atenção dos alunos, eram suficientes um quadro, um giz e o professor. As normas de comportamento eram bem claras e seguidas à risca, não havia tanta contestação. Quando a lei era burlada, aplicava-se a punição. O professor possuía um conhecimento científico sobre a docência que parecia suficiente para dar conta do ensino.

Hoje, no entanto, estamos reformulando as normas, não sabemos mais se elas devem ser rígidas ou se podemos flexibilizar. Porque as normas, e principalmente as formas de ensinar e aprender do passado, não cabem mais na realidade em que vivemos. Os saberes científicos estão muito distantes dos saberes necessários a uma prática mais próxima das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

A crise atual na educação se deve principalmente à fragilidade da profissão docente - o problema da valorização social- e também à dificuldade que os professores mostram em enfrentar as novas e complexas exigências da nossa sociedade. Seus saberes não cabem mais à realidade em que se encontram. Os

professores precisam de uma formação inicial e continuada de melhor qualidade. Mosquera e Stobäus (2006a) dizem que, para atingir a qualidade em educação, é primordial resolver a situação dos professores, no que se refere à valorização profissional e a competência técnica.

Na opinião de Moran (2001) e Morin (2000), só irá ocorrer valorização profissional quando os professores obtiverem competência técnica. A competência técnica é tão importante quanto a dignidade salarial. A educação de melhor qualidade requer um maior investimento na formação de professores, na formação inicial e na formação em serviço.

Foi a partir da década de 80 e 90 que os estudos sobre saberes docentes e a discussão acerca da profissionalização do ensino vieram à tona, uma vez que a sociedade trouxe novas exigências para com o trabalho dos professores. A globalização dos mercados gerou a concorrência internacional e a massificação do ensino trouxe uma série de problemas para as escolas. A globalização aumentou a desigualdade entre as nações, as guerras e a discriminação. A massificação do ensino trouxe a diversidade para a escola. As salas de aulas estão lotadas, e o problema de falta de professores e profissionais especializados para acompanhar alunos incluídos é uma queixa constante.

Pozo (2006) reforça o que estamos nos referindo quando descreve que os sistemas educativos vivenciam uma fase de mudança, a qual irá estender-se desde a reconfiguração dos conteúdos até às formas de ensinar e aprender.

Na sociedade contemporânea, a proposta de uma educação de qualidade para todos torna-se cada vez mais desafiadora para o docente. O mundo do trabalho está selecionando um profissional diferente daquele que vínhamos acostumados a considerar como 'o ideal'- ele precisa conhecer a técnica, a si mesmo e saber lidar com imprevistos provenientes das relações interpessoais. Depois disso, a tecnologia está tomando um desenvolvimento assustador e tem sido um instrumento de aprendizagem indispensável. As desigualdades sociais vêm gerado conflitos entre as nações, que refletem no modo de viver do nosso aluno – vemos retratos de violência na escola, o desrespeito para com as figuras de autoridade e para com os iguais. As descobertas científicas e a mundialização da economia trazem profundas alterações na nossa forma de viver.

Diante de um novo panorama social, torna-se urgente refletir sobre os saberes que norteiam a docência reconstruindo a identidade do professor. Para Tardif (2007), estes saberes que norteiam a prática cotidiana dos docentes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental e original das práticas e decisões pedagógicas. Nóvoa (1995) coloca que esta nova abordagem contrasta-se com os estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, o que resultou numa crise de identidade dos professores (separação eu profissional e eu pessoal). Hoje, a investigação em voga consiste no quanto o "modo de vida" pessoal do docente acaba por interferir no profissional. A esperança lançada é a produção de um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

Segundo Nunes (2001), até 1990 os estudos sobre formação de professores priorizavam os saberes e competências científicas, ignoravam-se os saberes oriundos da prática, pois formação e prática eram dois campos diferentes. Foi a partir do movimento de profissionalização do ensino que surgiu a preocupação com um repertório de conhecimentos que legitimasse a profissão. Esta legitimação só poderia ocorrer com a superação de uma abordagem meramente acadêmica da docência, que separa o conhecimento científico do conhecimento prático.

O movimento de profissionalização do ensino acabou reforçando a compartimentalização entre os saberes científicos ou técnicos dos saberes experienciais, entre a pessoa do professor e o conteúdo, o ensino. Atualmente esse princípio não se sustenta mais, porque sabemos que um docente que domina o saber nem sempre domina o saber fazer, o saber viver junto, a compreensão humana.

A Competência profissional, em qualquer área de atuação, para Rios (2006), abrange – o domínio de conhecimentos, a articulação deles com os sujeitos envolvidos e o compromisso com a realização do bem comum. Para ser professor é necessário dominar determinados conhecimentos, relacionados com a área específica da realidade e, além de saber ensiná-los, é preciso dominar os saberes para ensinar.

Tardif (2007) diz que os saberes docentes são plurais, nem apenas científicos ou meramente o resultado da experiência pessoal. A maioria dos professores relata que seus saberes são pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos

livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, comentam sobre suas experiências enquanto alunos e apontam alguns elementos de sua formação profissional. Deste modo, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc (p.19).

O saber profissional tem um prazo de validade, porque está relacionado com o tipo de sociedade em que vivemos, às relações que se estabelecem entre os atores sociais, às crenças e valores sociais. Certamente os saberes dos professores do século XVIII são diferentes dos saberes dos professores do século XXI. Os saberes docentes são produzidos socialmente, junto com a história de vida dos professores e sua trajetória profissional; ele é social e individual.

Quais seriam os saberes necessários aos professores do nosso século? Quem são os alunos de hoje? Em que mundo eles vivem? Deste modo, surge uma nova indagação: qual o papel do professor para o desenvolvimento afetivo-emocional do aluno? Quais os saberes mais relevantes para o manejo com os aspectos afetivo-emocionais dos alunos? Refletir sobre uma nova imagem de aluno, nos coloca na obrigação em rever as imagens de professor, e, de um modo mais amplo, a função da pedagogia e do magistério, assim como os saberes que regem a prática.

Além desse questionamento, dentro das escolas, somado à apreensão quanto aos baixos salários, condições físicas de trabalho e à carreira cada dia menos valorizada, paira uma tensão do tipo: *os alunos estão vindo cada vez com mais problemas para as escolas (P3) ou [...] eu realmente não sei que metodologia adotar(P4)*. É neste sentido que Tardif (2007) diz que as imagens dos professores e dos alunos quebraram-se, o que tem forçado os professores a posicionarem-se diante um novo tempo e depararem-se com novas imagens de si mesmo e dos alunos. O autor sugere que, ao quebrarem-se as imagens dos educandos, quebram-se algo mais, como as imagens da pedagogia e do magistério.

E, deste modo, uma reforma faz-se urgente no mundo educacional. Uma mudança deve ocorrer na formação dos professores universitários. A docência que baseava-se no ensino, está falida em qualquer nível de ensino. Conforme Zabalza (2004), o maior desafio da educação, na atualidade, é transformar os docentes em profissionais da aprendizagem e não apenas em especialistas no ensino de um tema.

Nesta lógica, o ensino é função do professor e a aprendizagem é atribuída ao aluno. A nova docência, voltada para a aprendizagem, relata uma dupla competência dos bons professores: a científica e a pedagógica. Na competência pedagógica inclui-se a “compreensão” das características das pessoas envolvidas no processo e o professor também é aprendiz.

Pensar num ensino mais centrado no aluno e em seu desenvolvimento enquanto pessoa, implicaria, de acordo com Zabalza (2004), em transformar o aprender num “aprender continuamente”, em refletir sobre o ensino partindo das necessidades dos alunos (sugestões que alunos trazem sobre como aprendem mais e melhor) e em ampliar o conhecimento sobre aprendizagens, porque o aluno aprende de maneiras diferentes das formas como nós fomos ensinados.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e das condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (DELORS, 1998, p. 153)

Diante desse alerta, é possível iniciar o processo de mudança, procurando compreender quais as maiores dificuldades quanto, à formação, que os docentes enfrentam em seu cotidiano frente ao trabalho com os estudantes como também investigar os saberes docentes que permeiam a relação de ensino e aprendizagem.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir apresentamos seis capítulos relacionados com as categorias emergentes da pesquisa, trazendo para a discussão os temas: afetividade, tempo de serviço na carreira docente, saberes dos professores, a inclusão de alunos com Necessidades educacionais especiais (NEE), problemáticas afetivas-emocionais freqüentes no Ensino Fundamental e a relação entre família e escola na educação das crianças.

Para o cruzamento dos dados, contamos com os seguintes instrumentos: entrevista semi-estruturada com os docentes, diários de campo e ainda, os registros do livro de queixas escolares contidas no 'SOE' da escola.

Ao longo da escrita dos capítulos foram inseridos trechos das falas dos docentes e inferências sobre as observações nas salas de aula. Como forma de sistematização da citação da fala dos docentes, foram utilizadas as siglas: "P1; P2a; P2b; P3 e P4". Em determinadas ocasiões, nos referimos à fala literal do docente e citamos a sigla referente a ele, já em outros trechos do texto, mencionamos à prática pedagógica, decorrente das observações de campo, discorrendo sobre situações de sala de aula ou comentários que o docente realizou nos momentos de observação de campo, sempre distinguindo uma citação da outra.

5.1 TRAJETÓRIAS DA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE TEMPO DE SERVIÇO E A PERCEPÇÃO SOBRE A PESSOA DO ESTUDANTE

A referência às deficiências da educação atualmente têm se concentrado na formação docente, enfatizando a necessidade da formação continuada para incentivar uma prática reflexiva, ressaltando também a relação entre afeto e aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Esses são componentes-chave para o docente, porque educar o ser humano consiste em algo imensamente complexo, sendo que somos diferentes, apresentamos necessidades singulares ou

ainda, pois não aprendemos no mesmo ritmo. E, somado a isso, o conhecimento é relativo. Não existem verdades únicas, ele muda com o tempo.

Até pouco tempo atrás, a referência à 'formação do professor' estava ligada aos conhecimentos adquiridos no período da graduação, os quais nem sempre estão atrelados à prática profissional. Na atualidade, torna-se impossível pensar numa educação de qualidade como algo estanque, com começo, meio e fim, desvinculada da interlocução teoria-prática-reflexão e re-construção do fazer docente.

O dia-a-dia da sala de aula lança uma demanda cada vez mais diversificada de alunos, com inúmeras peculiaridades, difíceis de compreender e intervir como: alunos com NEE associadas à síndromes, problemas comportamentais e emocionais, alunos oriundos de realidades carentes economicamente, famílias ausentes e desestruturadas.

O educador se depara com um novo público, o qual necessita de novos educadores, caracterizados como docentes estudiosos, verdadeiros pesquisadores do processo de ensino e aprendizagem, pessoas capacitadas a construir sua caixinha de ferramentas docentes com os saberes da formação inicial, que incluem as melhores lembranças das relações interpessoais estabelecidas com seus professores e familiares, conhecimentos técnicos e científicos articulados à realidade educacional em que estão inseridos e um código de ética humanista, de 'bem querer' para saber conviver com o outro e consigo mesmo.

Essa mudança no perfil do profissional não se limita ao professor, mas à todas as profissões. O mercado de trabalho ampliou suas exigências, porque, além de técnicos, quer-se homens oriundos de modelos de formação baseados em saberes, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes. E, na tentativa de associar tais saberes, o movimento de profissionalização docente vem trazendo à tona a valorização da prática como momento de construção de conhecimentos e novos saberes, que emergem do próprio trabalho, a fim de formar o professor como profissional possuidor de saberes específicos, os quais mudam com o tempo e devem ser passivos de avaliação.

5.1.1 O ciclo de vida profissional e a percepção sobre o estudante

Na opinião de Tardif (2007), o tempo de serviço carrega consigo saberes que servem de alicerce para o ensino. Ao longo do tempo, o docente associa ao seu sistema cognitivo saberes do tipo existenciais, sociais e pragmáticos, os quais demarcam as relações interpessoais que se estabelecem entre eles e seus alunos e colegas professores. O autor diz:

São existenciais, no sentido de que um professor 'não pensa somente com a cabeça', mas 'com a vida', com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida [...] os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira [...] Finalmente são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. (TARDIF, 2007, p.103-105)

Ao analisar os dados obtidos nas entrevistas com os docentes eleitos e as informações dos relatos de campo, questões surgiram acerca da influência do tempo de serviço do docente para com a atuação profissional voltada para as preocupações com o desenvolvimento afetivo-emocional de seus alunos. E, de modo mais específico, iniciamos uma análise sobre a influência do tempo de serviço para com o modo de agir do docente frente aos estudantes. Será que a variável tempo de serviço tem relação direta com a maneira do professor relacionar-se com seus alunos?

Huberman (1995) classificou a vida funcional dos professores em ciclos ou etapas, baseando-se na teoria de Erickson. Para ele, existe uma tendência geral que orienta os ciclos; no entanto, a seqüência não é universal, porque sofre interferência das condições sociais, do período histórico e de aspectos da vida individual do professor, como com as características de sua personalidade. Nesta direção, Tardif (2007, p.82) declara: “[...] os saberes dos professores comportam uma forte

dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino”.

Na opinião de Huberman (1995), os ciclos/ etapas da carreira são como processos ou estados psicológicos que necessariamente sofrem influência das condições de vida e de trabalho, do percurso histórico, das relações interpessoais e da vontade individual. Isso quer dizer que a fase de ‘pôr-se em questão’ difere de pessoa para pessoa, podendo conter alguns aspectos e não conter outros. Esse fenômeno acontece, conforme Huberman (1995), porque o desenvolvimento humano sofre interferência de um aspecto teleológico, ou melhor, “[...] o ator humano observa, estuda, planifica as ‘seqüências’ que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da fase seguinte” (p.53).

Veremos as fases apresentadas por Huberman (1995) e algumas reflexões apresentadas por Marchesi (2008) diante do estudo do tema, porque assim, será possível compreender a atuação dos docentes que participaram da presente pesquisa. Para os autores, a idade do professor não é o fator principal responsável pelas mudanças ou momentos de crise da docência. Marchesi (2008), baseado em Huberman (1995) e outros estudiosos do tema, descrevem cinco etapas da vida profissional, intituladas: 1. Formação inicial; 2. Primeiros anos; 3. Etapa de conhecimento da profissão; 4. Período de maturidade e 5. Anos finais da profissão.

Os fatores de maior influência sobre as etapas da vida profissional são de ordem educacionais, como por exemplo, as experiências acumuladas ao longo do tempo, a presença de alunos diferentes dos habituais e a necessidade de ministrar disciplinas diferentes. É exatamente nesta orientação que Marchesi (2008) descreve:

[...] é possível que sejam as transformações educacionais que desencadeiem as etapas críticas e orientem o seu desfecho (um tipo de reforma educacional, uma mudança na escola, uma nova equipe diretiva, a presença de alunos diferentes, as novas exigências, uma experiência inovadora ou um conflito de difícil solução com os alunos). (MARCHESI, 2008, p.33)

Fase 1- Entrada na carreira. Compõem-se de duas subfases: a sobrevivência e a descoberta ou descobrimento. No período de sobrevivência ocorre, o choque com a realidade, onde o professor defronta-se com a percepção da complexidade de seu trabalho, questiona-se sobre a possibilidade de suportar as pressões e relaciona a realidade com as expectativas que vinha construindo sobre a docência. Nesta ocasião inicial, predomina um sentimento de insegurança, principalmente para quem não teve experiência prévia como docentes, quer-se aprender e descobrir e também, ser reconhecido pela equipe da escola. Logo, o professor pode enfrentar uma fase de experimentação, em que ele parece fortalecer-se, estar mais maduro e entusiasmado com o trabalho. Embora a vivência dessa fase não seja estanque ou linear, comumente corresponde aos 3 primeiros anos de docência.

Fase 2- Estabilização. Aqui o professor compromete-se firmemente com a carreira, passando a dar-se conta do papel social da profissão, mesmo que em algumas ocasiões tenha dúvidas quanto à escolha profissional. Se predominam os sentimentos positivos, a competência e o pertencimento a um corpo profissional, tornam-se crescentes, favorecendo as relações interpessoais do docente com os estudantes. É aqui que o professor começa a consolidar seus recursos pedagógicos. Ele torna-se mais seguro, porque encontrou um estilo próprio de ensino, relativiza os insucessos dos alunos, apresentando maior flexibilidade na gestão da turma. A estabilização é uma etapa de tranquilidade que pode acontecer entre 4 e 6 anos de profissão.

Marchesi (2008) destaca as subfases que Huberman (1995) traz dentro do período de estabilização, induzindo-nos a compreender que o docente transita entre períodos de Ativismo e Dúvida e ainda pode deixar de percorrer tais subfases. As duas subfases são importantes porque a dúvida conduz à reflexão do sentido de ser professor e o ativismo leva à mudança, também, pois encoraja o professor a propor novas alternativas para o funcionamento da escola.

Na opinião de Tardif (2007), é no período inicial da carreira, entre os três e sete primeiros anos, que se constroem as bases dos saberes profissionais essenciais para o percurso na profissão. Nessa ocasião de passagem da situação de estudante para a de professor, ele passa a dar-se conta que serão regulados por um sistema repleto de rotinas, baseadas no controle das condutas, tanto suas

quanto de seus alunos. Durante um período, o docente explora intensamente as possibilidades de trabalho e experimenta diferentes papéis, depois ocorre a consolidação dos saberes mais pertinentes quanto aos aspectos pedagógicos. São nesses primeiros anos de inserção na profissão que o docente começa a compreender o funcionamento das relações entre os subgrupos de colegas de trabalho, o que permite a imersão deste na cultura escolar e, conseqüentemente, a ocupação de um 'espaço' no grupo.

Fase 3 - Diversificação. O professor passa a utilizar diferentes métodos de trabalho, está entusiasmado, quer desafiar-se, mesmo que ainda não se apresente totalmente seguro. Quanto a essa fase, referindo-se ao desejo de inovar, Abrahão (2006, p.11-12) diz: "Isto permite que ele não só crie uma mais vibrante relação professor-aluno como, igualmente, adote posturas mais críticas de limitantes institucionais e mesmo aqueles relacionados ao sistema mais amplo". A fase está localizada entre 7 e 25 anos de carreira.

Fase 4 – Pôr-se em questão. Aqui o docente percebe uma sensação de rotina ou monotonia, de descontentamento, o que em alguns casos, pode levar às mudanças. As mudanças podem consistir até mesmo na escolha por outra carreira. Para outros docentes, a soma de fracassos nas experiências com os alunos ou o fracasso das reformas estruturais é que gera a crise. Essa crise pode ser chamada de crise de metade de carreira. Compreende os anos que se estendem entre os 15 e 25 anos de profissão.

Fase 5 – Serenidade e distanciamento afetivo. Os docentes lamentam o ativismo, tornam-se menos ambiciosos, mais serenos e confiantes. Ocorre a reconciliação entre o "eu ideal" e o "eu real", predomina um sentimento de domínio sobre a prática. A fase está localizada entre os 25 e 35 anos de carreira.

Fase 6 – Conservantismo e lamentações. Os professores tornam-se pessimistas, reclamam de tudo. Eles não pretendem aproxima-se das inovações, os alunos são percebidos como muito indisciplinados e desmotivados. Dependendo do modo como o professor percorreu as fases de auto-avaliar e de ativismo, ele pode conduzir-se ao conservadorismo ou, num outro extremo, buscar inovação pedagógica. Para Huberman (1995) e Marchesi (2008), na maioria das vezes os docentes são afetados pelo conservadorismo, uma vez que o professor que se

encontra nesse período geralmente tem idade mais avançada, estando, deste modo, mais ligado ao dogmatismo, ou seja, as pessoas tornam-se mais preocupadas, resistentes à inovação e mais prudentes com o passar do tempo. Quer-se conservar porque comparam o presente com o passado e acabam dando-se conta que na escola de hoje os problemas são mais complexos do que no passado. O presente período está ligado ao anterior, de serenidade e distanciamento afetivo, e estendem-se entre 25 e 35 anos de carreira.

Fase 7 – Desinvestimento/falta de comprometimento. É a última fase; no entanto, encontram-se docentes em meio de carreira vivenciando-a. A energia fica orientada para outros fins, como, por exemplo, para a vida social, induzindo-os a um estilo de trabalho mais tranqüilo. O professor liberta-se da turbulência e do envolvimento que apresentavam, agora pretendem a serenidade ou a amargura. O desinvestimento está entre os 35 a 40 anos de magistério.

É interessante a reflexão que Marchesi (2008) apresenta sobre as etapas da profissão docente, porque ele aprofunda alguns aspectos que Huberman (1995) não se detém. Marchesi apresenta as fases do ciclo profissional conferindo menor orientação ao período de tempo, o que parece ser muito coerente e propiciar uma compreensão mais pormenorizada das relações entre as especificidades da vivência de cada docente na profissão. Ele ainda relaciona os sucessos e percalços da vida pessoal (relações do docente com cônjuge e filhos) com a vivência profissional, afirmando existir uma influência recíproca entre vida profissional e pessoal-familiar. Marchesi discorre sobre a percepção que o docente passa a apresentar sobre a família do aluno, no decorrer das fases da carreira, a relação entre satisfação profissional, auto-estima, perspectivas sobre o futuro da sociedade e a relação interpessoal com os alunos.

Na pesquisa, mais da metade dos docentes que participaram apresentavam por volta de 25 anos de carreira. E, a outra parte desses, eram novatos na profissão, com 7 e 8 anos de carreira.

A análise da fala dos docentes e da observação em sala de aula evidenciou que os professores com menor tempo de carreira, P2a e P2b estão enfrentando as fases de diversificação e 'pôr-se em questão', muito embora não tenhamos

descartado trechos da fala da docente P4, que apresenta 27 anos de carreira, os quais, também, denotam postura reflexiva.

Na fase de **diversificação**, a pessoa procura inovar nas metodologias, uma vez que ainda não definiu um estilo de trabalho. O docente, por estar bastante entusiasmado, procura sempre voltar sua atenção para as demandas dos alunos, de modo a buscar alternativas de trabalho bem mais atraentes. As falas, oriundas das entrevistas, esclarecem a discussão: *É preocupante. Eu fico imaginando como vai ser daqui para frente [...] essa criança vai passar de ano, tendo dificuldade?(P2a)*. Já a professora P2b, quando questionada sobre situações desafiadoras em sala de aula, descreve sua atuação frente a um aluno com NEE, assim: *Foi uma questão de eu mudar o meu estilo de avaliação, de eu mudar a minha maneira de ver as coisas, como elas acontecem na sala de aula, para poder entendê-lo (P2b)*. A mesma educadora refere-se à sua metodologia de trabalho, de um modo geral, desta forma: *Eu sempre procuro trabalhar a questão emocional deles com atividades, jogos, com brincadeiras onde eu possa trabalhar a aproximação com relação a mim e às outras crianças (P2b)*.

No que concerne a fase de diversificação, foi possível descrever algumas situações da prática profissional da docente P2b, na ocasião de observação de campo. Selecionamos o seguinte trecho da observação:

Naquele dia os alunos estavam trabalhando sobre Educação fiscal³. A professora demonstrava estar preocupada com o tempo e a carga de conteúdo a ser ministrado. Para abordar o tema, ela elaborou um texto, com informações de diversas fontes e convidou os alunos para uma atividade na sala de informática com ilustrações e informações mais detalhadas sobre o tema da educação fiscal. Sua postura transmitia um compromisso com a aprendizagem dos alunos, sempre questionava-se sobre sua forma de ensinar (P2b)

³ **Educação Fiscal** é um processo que visa à construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, através da participação do cidadão no processo de arrecadação, aplicação e fiscalização do dinheiro público. O conteúdo está sendo incluído no currículo dos alunos de 2º ano do Ensino Médio pelo Ministério de Educação.

Além da diversificação, foram visíveis, tanto na sala de aula quanto nos discursos dos docentes, momentos de ‘**pôr-se em questão**’, principalmente no caso dos professores com menor percurso profissional. As reflexões vinham carregadas de emoção, demonstrando envolvimento afetivo do docente com o desenvolvimento do aluno. As professoras P2a e P2b sempre procuravam dedicar um tempo para refletir conosco sobre as dificuldades de seus alunos.

Como forma de exemplificação da fase de ‘pôr-se em questão’, trazemos em anexo um desenho (ANEXO 1) de um estudante da professora P2b, na ocasião em que ela se aproxima de nós e inicia sua fala sobre os alunos que apresentam maiores dificuldades. A professora referida demonstrava dúvidas sobre como melhor solucionar as problemáticas do desenvolvimento infantil e desejo em aprender mais sobre o assunto.

Ainda sobre a mesma fase, a docente P2b, em uma situação de sala de aula, descreveu algo comum a muitos outros colegas seus, também dedicados ao trabalho e envolvidos afetivamente com as crianças. Vejamos isso em suas palavras: *Quando o aluno não vence a dificuldade, o professor sente-se fracassado nos planos pessoal e profissional (P2b)*. Portanto, os docentes possuíam consciência da relação que existe entre a qualidade de sua atuação e o desempenho acadêmico dos alunos.

A fase que consiste em ‘pôr-se em questão’ é caracterizada, principalmente, pela análise dos sucessos e fracassos vivenciados na carreira e também é um período de repensar sobre a influência dos fatores institucionais e mesmo governamentais na atividade do professor. Foi particularmente no discurso da docente com maior tempo de serviço, que notamos um olhar mais reflexivo e em tom de protesto sob sua prática e a percepção quanto aos problemas afetivo-emocionais dos alunos. Ela assim reflete sobre a influência da falta de apoio governamental:

Quando a coordenadoria ou outro órgão se preocupou em parar as atividades e trabalhar com nossos professores, já que eles terão que receber essas crianças com diversos problemas nas escolas? O que nós vamos trabalhar com esse professor? Ter momentos para nos preparar, com psicólogos, psicopedagogos [...] e nos dar sugestões de como trabalhar com estas crianças [...] (P4).

Todos os participantes do trabalho mencionaram ou demonstraram frustração ao admitirem que possuem alunos com problemas comportamentais, emocionais e/ou afetivos, os quais não conseguiram solucionar/ajudar ou compreender.

A fase de **serenidade e distanciamento afetivo** não foi evidenciada assim como descrito por Huberman (1995). As fases elencadas pelo autor não são estanques e nem todos os professores passam por todas elas. Alguns permanecem por um período mais longo, outros, ficam por pouco tempo. Com relação à serenidade, a docente entrevistada ilustrou-nos com clareza:

Eu consigo contornar a situação; geralmente quando eles têm algum problema eu geralmente chamo o aluno para conversar sozinho, e aí eles contam a história deles e eu tento ajudar. [...] Eu trabalho assim [...] não que dessa forma seja melhor, mas porque eu gosto muito do que eu faço [...] (P3).

No caso acima, é possível entender que a experiência ensina a enfrentar algumas problemáticas de sala de aula, principalmente a indisciplina e a agressividade. Isso ocorre porque, aos poucos, o professor vai definindo um estilo próprio de trabalhar com os alunos, passando a conviver melhor com sua personalidade e permitindo-se assumir pontos de vista sobre determinadas atitudes dos alunos. Além disso, ao longo do tempo, o docente passa a conviver com uma imagem mais realista da pessoa do aluno, o que pode facilitar a aproximação entre ambos, porque o docente deixa de idealizar um estudante que não existe e mostra-se disponível para ‘ver’ o aluno real, diminuindo aquele posicionamento mais reivindicatório sobre a pessoa do aluno.

Todos os professores, sem exceção, mesmo queixosos das dificuldades que se deparam no exercício da profissão, evidenciaram paixão pela docência e pelos alunos, sem mostrar distanciamento afetivo junto aos alunos. A professora de terceira série comentou, quando eu estava em sua turma: *Já pensou quando eu me aposentar? Eu não quero. Tenho a impressão que a docência me rejuvenesce (P3).*

Na sala de aula da professora P2b, a evidência afetiva foi intensa. A afetividade entre a professora e os alunos parecia contaminar as relações dos

alunos entre si e comigo. As crianças sempre me recebiam com muito carinho e me presenteavam com bilhetinhos repletos de corações. Em um dos momentos de observação, a professora assim disse: *Daí eu chego em aula e até encho os meus olhos de lágrima, assim sabe, com as história de vida deles, com os pedidos que fazem na oração [...] sem falar no abraço, no beijo, é maravilhoso mesmo. (P2b)*

A pesquisa constatou que o tempo de serviço não induz o docente a afastar-se afetivamente de seus alunos a ponto de demonstrar distanciamento afetivo. O tempo de experiência na profissão torna o docente mais seguro e sereno no trabalho, permitindo distanciar-se dos alunos, de modo a não estar sempre preocupado com os problemas dos estudantes. Assim sendo, observamos que os docentes com maior percurso profissional preenchem o período do recreio conversando sobre a família ou sobre si mesmos e os mais novos, algumas vezes, se detinham a relatar alguma situação de sala de aula nos momentos de intervalo junto aos colegas.

Nas salas de aula de todos os participantes, independente do tempo de serviço, identificamos a evidência afetiva, nos gestos, no tom de voz e nos chamados: “Filho...” “Amor...” que conduzem a pensar que nem sempre os professores vivenciam o final da carreira de forma amarga ou em tom de arrependimento.

Os docentes entrevistados mostraram que, independente do tempo de serviço ou da fase que corresponde à sua vida funcional, existem manifestações comportamentais dos alunos extremamente difíceis de trabalhar. A agressividade, a hiperatividade e a indisciplina dos alunos, independente do tempo na carreira, não parece ser tão complicado de enfrentar. O que é mais difícil de lidar são com as NEE da crianças, principalmente as síndromes, a apatia e a introspecção, a desmotivação e o desinteresse, a ansiedade e ainda a angústia.

Tais dificuldades afetivo-emocionais constituem um dos maiores desafios dos professores na atualidade, porque sua compreensão e resolução dependem certamente de processos de compartilhamento de experiências entre os professores e formação continuada, o que ainda ocorre pouco nas escolas. Quando os professores percebem-se como incapazes de auxiliar o aluno, são tomados por sentimentos de mal-estar e exaustão, uma vez que os professores sobrecarregam-

se de responsabilidades ao procurarem solucionar sozinhos as dificuldades que encontram em sua sala de aula, atitude que revela o senso de compromisso tido com os alunos. Isso talvez os encaminhe ao fenômeno caracterizado por Tardif e Lessard (2007) como **individualismo docente**.

Para os autores, embora exista uma colaboração entre os grupos de professores, a profissão é exercida essencialmente na individualidade do espaço da sala de aula, influenciado pelos aspectos da personalidade de cada professor.

Bolzan e Isaia (2006), ao citarem os aspectos constituintes da trajetória formativa dos docentes, comentam sobre um sentimento de “solidão pedagógica” gerado pela ausência de espaços institucionais voltados para a reflexão, compartilhamento de experiências, dúvidas e ajuda mútua.

Tardif e Lessard (2007) levantam algumas possibilidades para justificar o individualismo docente, citando dentre elas: o individualismo, que se constitui como uma forma de lidar com as pressões que a profissão impõe e também, como um traço da personalidade dos docentes. De qualquer modo, admite-se que o individualismo do trabalho coloca à mostra ‘a pessoa do educador’, sua personalidade.

Sobre o individualismo do trabalho, uma das questões existentes no questionário dos docentes trouxe uma constatação válida. A questão consistia: “Relate as soluções que você vem encontrando na sala de aula que favorecem o desenvolvimento afetivo-emocional dos alunos. As soluções são individuais ou coletivas?” Diante deste questionamento, a maioria dos professores com os quais mantivemos contato na pesquisa, responderam que as soluções são coletivas no sentido de procurar uma resolução para os conflitos interpessoais ou intrapessoais junto ao grupo de alunos. O termo individual e coletivo foi interpretado pelos docentes como individual no sentido de procurar as resolutivas dentro da sala de aula, sem buscar, num primeiro momento, encaminhar para o ‘SOE’ ou direção. Contudo, o individualismo docente ficou evidente nos relatos dos docentes, porque todos mostraram enorme envolvimento com as dificuldades dos alunos, de forma solitária, seja porque na escola são escassos os espaços de reflexão e troca de experiências entre os docentes ou porque a família não comparece e não participa da escola.

Portanto, na maioria das vezes, os professores restringem-se a soluções solitárias, individualistas. Quanto às medidas, num âmbito coletivo, a professora P3 referiu-se em sua entrevista: *Então eu acho que nós ajudamos muito ele, todos nós nos envolvemos muito com ele [...] ah vamos ajudá-lo! (P3)*. A P2a, em ocasião da observação em sua turma, descreveu todo o percurso que vinha percorrendo com um de seus alunos:

Comentou que ele apresenta um retardo mental leve e algumas dificuldades de aprendizagem e, de relacionamento, que sua mãe durante a aula, permanece na porta o tempo todo [...] parecia insegura. E a professora disse que hoje o menino já fica sozinho na sala de aula, sem chamar a mãe, mas para que isso ocorresse, ela pediu apoio da estagiária de psicologia da escola, do SOE e conversou muito com a mãe do menino (P2a)

Os educadores entrevistados mesclavam as intervenções individuais às coletivas na prática pedagógica. Nesta mesma orientação, Marchesi (2008) diz que, para compreender a dimensão afetiva e, social dos alunos o educador necessita conferir-lhe uma atenção individualizada e ao mesmo tempo, sem deixar de considerar que as dificuldades na convivência escolar dizem respeito ao funcionamento de toda instituição escolar, sendo também de responsabilidade coletiva. Portanto, o ideal seria equilibrar os níveis individuais e coletivos no estudo e na intervenção das dificuldades interpessoais dos estudantes.

O estudo constatou como primeira medida que os docentes se utilizam na solução dos problemas afetivos-emocionais o diálogo com o aluno ou com a turma. Quando isso não é resolutivo, chamam a família, encaminham ao 'SOE', a um psicólogo, médico, educador especial ou a outro especialista. O tempo de serviço traz serenidade e maior segurança ao educador frente aos alunos e nem sempre induz o professor ao afastamento afetivo e à amargura.

5.1.2 Relações entre personalidade e motivação do educador e a convivência com os estudantes

Os desafios apresentados ao longo do percurso da carreira do professor podem ser amenizados ou relativizados tendo em vista as características de personalidade dos docentes. Observamos determinados traços de personalidade, intimamente ligadas à atuação dos professores frente aos alunos. Portanto, há a possibilidade destes aspectos da subjetividade do professor impedirem que o mesmo fixe-se em uma fase em que prevaleça o distanciamento afetivo ou a lamentação e o desinvestimento.

Características pessoais do docente, tais como o humor e o temperamento, influenciam nas relações interpessoais e no modo de vivenciar a carreira. Seguindo essa reflexão, constatamos através da pesquisa que a motivação do professor para a tarefa de educar toma maior força quando está vinculada à satisfação de necessidades superiores, como a necessidade de amor e de auto-realização.

As características de personalidade do docente podem ser avaliadas através do estudo aprofundado da satisfação ou frustração das necessidades básicas, elencadas por Maslow (1991). Conforme o autor, o homem, durante todo o processo de desenvolvimento, percorre níveis de necessidades num processo progressivo, desde as necessidades básicas, como a sede e a fome, até níveis mais complexos, como as necessidades de segurança, amor, estima e auto-realização. Pessoas com um grau adequado de gratificação das necessidades tendem ao crescimento e ao conhecimento de si mesmas, enquanto que a frustração ameaçadora das necessidades produz personalidades doentias que dificilmente alcançarão a auto-realização.

As necessidades de amor e de auto-realização estão classificadas em níveis superiores de necessidades. Quando o ser humano supera uma necessidade, ele segue a um nível posterior, de maneira a alcançar a auto-realização. Pessoas com características mais positivas de personalidade (capacidade de compreender, necessidade de amar e ser amado, refletir sobre as atitudes, capacidade de distinguir pontos fortes e fracos, desejo de fazer alguém feliz e ser feliz) provavelmente encontram-se num plano de maior desenvolvimento interpessoal e

possivelmente exercerão a docência com maior empenho, transmitindo suas virtudes aos alunos.

Considerando a ligação estreita entre altos níveis de satisfação das necessidades, relação positiva professor-aluno e realização profissional, Mosquera e Stobäus (2006b) mostram a relação estreita entre auto-estima, auto-imagem e auto-realização. Para eles, a auto-estima dá sentido à identidade humana, conduz ao auto-conhecimento a ponto de levar à valorização pessoal, à confiança na superação e à tentativa de auto-atualizar-se e auto-realizar-se. Os autores destacam a importância do conhecimento de si mesmo para o exercício da docência. O professor que possui uma percepção realista de si mesmo é capaz de estabelecer um contato mais íntimo consigo e com os alunos, desenvolver novas potencialidades, identificar sentimentos, atitudes e idéias relativos à sua dinâmica pessoal, de modo a conduzir-se a níveis mais elevados de auto-imagem e, acima de tudo, amar a profissão e o aluno assim como a si mesmo.

O grau de saúde e a qualidade do vínculo das relações interpessoais entre professores e alunos possui um relação muito interessante com as características de personalidade do educador. Seguindo o raciocínio exposto por Maslow (1991), as ações dos homens são orientadas pelas necessidades básicas em uma hierarquia de maior ou menor prioridade. Pessoas com maior desenvolvimento relacional possivelmente estejam melhor preparadas para o exercício da docência, porque provavelmente superaram ou satisfizeram, pelo menos parcialmente, necessidades de menor complexidade e estejam agora envolvidas com novos conjuntos de necessidades, como o amor, a estima e a auto-realização.

O estudo das gratificações e frustrações das necessidades básicas na infância traz um entendimento muito rico sobre a formação da personalidade humana e ainda nos auxilia a entender determinados problemas que incidem nos ambientes educacionais. Como, por exemplo, Maslow (1991) clarifica que muitas características das pessoas sadias se devem à gratificação, durante a infância, de necessidades como o amor, a capacidade de suportar a ausência de amor, a capacidade de amar alguém, sem abdicar da sua independência (p.56).

Na verdade, o que Maslow (1991) e outros teóricos, como Soifer (1992) e Papalia, Olds e Feldman (2006) querem dizer, é que deve haver uma parcela de

equilíbrio na satisfação das necessidades, de modo que a insatisfação também ocorra, e assim sirva como exercício construtivo e não ‘aniquilante’ das mesmas. Uma mãe razoavelmente saudável consegue ensinar o filho a amar a si mesmo e buscar afeto nos outros, sem que para isso ele precise demandar um apego doentio às pessoas, no sentido de agir tendo em vista uma recíproca do ambiente, um reforço. A pessoa, com a aquisição da autonomia, livra-se da dependência primitiva do outro, passando a agir por si mesma, ou seja, ela não precisa estar sempre provando que ama através de beijos, ou outra espécie de gratificação, porque existe um vínculo consolidado, um afeto recíproco.

Como sabemos, na maioria dos casos, o educador tem a tendência de reproduzir, na relação com os alunos, alguns comportamentos de pessoas que foram significativas em sua vida, como os pais ou professores. Ficou implícito, nas entrevistas e nas observações, que todos os docentes entrevistados diante da resolução das dificuldades afetivo-emocionais de seus alunos, agem orientados por uma motivação regulada internamente. Isso quer dizer que o grau de amadurecimento psicológico dos educadores aqui referidos lhes confere ter atitudes responsáveis e afetivas em relação ao cuidado com os alunos, as quais ocorrem sem contar com uma reciprocidade das famílias das crianças.

Na opinião de Huertas (2001, tradução minha), a motivação é categorizada como extrínseca e intrínseca. A motivação intrínseca pode ser definida também como autorregulada, e a extrínseca, como regulada externamente. Para o mesmo autor, um comportamento verdadeiramente motivado, que persiste por um tempo relativamente longo, é aquele preferencialmente motivado intrinsecamente. Para ilustrar, podemos dizer que o docente motivado intrinsecamente procura assumir ou pelo menos comprometer-se com o aluno dito indisciplinado porque tem interesses muito pessoais em ajudá-lo. Outro docente pode evitar entrar em contato com o aluno hiperativo, porque a família não participa das reuniões da escola e geralmente não comparece quando a professora chama.

Num estudo de Santos, Stobaus e Mosquera (2007) sobre processos motivacionais em contextos educativos, a motivação é entendida como um “processo” que comporta componentes extrínsecos e intrínsecos. Se a ação está mais voltada para motivos extrínsecos, ela condiciona-se a resultados, ou melhor, à

probabilidade de sucesso no resultado. Enquanto o comportamento motivado intrinsecamente não se vincula ao resultado, mas sim a própria ação, a consequência é uma questão secundária.

Os autores citados anteriormente, ainda fizeram alusão a um sentido de responsabilidade que é gerado pela ação motivada intrinsecamente, a qual deveria compor a ação docente – a responsabilidade com o desenvolvimento integral do aluno, assumida pelo docente, motivada pelo prazer de educar e não direcionada unicamente ao ‘feedback’ do aluno ou da família. Conforme Santos, Stobaus e Mosquera (2007) e Maslow (1991), pessoas autorrealizadas se comportam como se os fins de uma tarefa não fossem tão importantes quanto os meios, ou seja, ao realizarem uma tarefa, investem sua energia psicológica ou desfrutam do processo de chegar em um lugar tanto quanto a chegada, são pessoas capazes de utilizar a criatividade e o senso de humor para transformar uma atividade desagradável em agradável. Essa seria uma alternativa interessante para todo educador diante das relações interpessoais estabelecidas na escola.

A pesquisa ainda deixou claro que o tempo de permanência na profissão nem sempre é desmotivador, amargurante ou desestruturante para o educador. Encontramos professores que não se imaginam aposentados e que, com o tempo, foram tornando-se mais sensíveis às necessidades afetivas e emocionais dos alunos, bem como docentes que procuravam intervir frente aos problemas de seus alunos sem esperar, necessariamente, um retorno da família ou da própria criança. Por isso, em alguns momentos do trabalho de pesquisa, nos deparamos com uma questão: afinal, o que motiva um docente com mais de 20 ou 30 anos de percurso a permanecer empolgado, inovando nas metodologias, (como na fase de diversificação descrita por Santos, Stobaus e Mosquera (2007) e Maslow (1991) sabendo que, por vezes, os alunos estão pouco colaborativos com as atividades propostas, demonstrando desmotivação e desinteresse?

Questões como essa e tantas outras vinham surgindo no percurso da pesquisa. Enquanto que a maioria das professoras se referia à sua prática assim: *Bom eu trabalho assim [...] não que dessa forma seja melhor, mas porque eu gosto muito do que eu faço, eu procuro sempre dar novidades para eles [...]* (P3). E também diziam que os alunos eram muito queridos e adoravam abraçá-las, beijá-las,

outra professora disse: *Tem que ver a felicidade daquele menino quando me viu no mercado. Até parecia que eu estava na sala de aula, não é? (P1).*

As características motivacionais do professor estão diretamente ligadas à atuação dele frente aos alunos, exercendo influencia sobre o rumo das fases da carreira, estipuladas por Huberman (1995). Huertas (2001), ao explicar a motivação auto-regulada se refere ao aluno que estuda o conteúdo que o professor ensina porque este está ligado a interesses pessoais- motivado intrinsecamente, e o aluno que estuda porque precisa passar de ano – motivado extrinsecamente. No caso da atuação do docente frente ao aluno, o educador que apresenta razões pessoais fortemente estabelecidas quanto à escolha da profissão estará motivado intrinsecamente para a tarefa de ministrar aulas e relacionar-se com as crianças. Já o docente motivado extrinsecamente provavelmente terá maior tendência ao distanciamento afetivo, ao desinvestimento e à lamentação.

A totalidade das docentes participantes do trabalho, ao comentarem sobre seu modo de resolver situações que envolviam aspectos afetivo-emocionais de seus alunos, deixaram explícito que a motivação do professor deve transcender a expectativa de uma recíproca da família. As professoras fizeram menção a alguns casos de alunos com os quais necessitariam de um olhar mais próximo da família, mas, mesmo sem conseguirem maior participação dela, procuram dedicar-se à criança. Vejamos um exemplo: *E aí o que acontece no momento em que ele está só aqui? Nós temos que fazer o melhor que podemos. (P4).*

Apesar de todos os docentes terem referido que, em determinados casos, a ausência da família compromete o desenvolvimento do aluno em sala de aula, eles apresentavam-se motivados em acompanhar com maior zelo o aluno com dificuldade de relacionamento interpessoal e intrapessoal. Na opinião de Huertas (2001), são os protomotivos de impacto que induzem os homens às ações, e estes são incentivos naturais. No caso da docência, a pesquisa trouxe que um fator motivacional para o professor, muitas vezes, consiste na resposta do aluno ou na reação deste à atenção que o docente dispensa. A participação da família na escola foi destacada por todos os docentes como importante, embora não tenha sido a maior fonte de motivação para o trabalho.

As descrições abaixo foram transcritas durante as observações na sala de aula da professora P3. Vejamos como a educadora incentivava o aluno a enfrentar suas dificuldades, e as implicações dessa intervenção na aprendizagem da criança, sendo esse retorno uma fonte motivacional para o docente e o discente.

Neste dia eu cheguei na sala de aula e os alunos estavam copiando. Pareciam relativamente concentrados. A professora, enquanto os alunos copiavam o conteúdo do quadro costumava caminhar pela sala e pedir silêncio e concentração na atividade. Comecei a notar que enquanto ela caminhava, falava com as crianças de modo a incentivá-las à aprendizagem. Uma menina disse para ela que iria se dedicar e até o final da aula terminaria a atividade e iria acertar tudo. Neste momento, a professora ratificou que se ela se esforçasse certamente iria conseguir, chamando-a de 'meu amor'. Logo antes do intervalo ela olhou para os meninos que geralmente apresentavam maior dificuldade em se concentrar e afirmou alegremente que seria hoje o dia em que eles iriam lhe dar alegria [...] quando eu direcionei o olhar para os meninos, percebi que estavam extremamente envolvidos na atividade. (P3)

Portanto, o tempo de serviço isoladamente não determina a qualidade ou a competência do trabalho docente. Na opinião de Rios (2006), as definições de competência e qualidade em educação são extremamente complexas, transcendendo as aprendizagens que provém da prática na profissão, através do tempo de experiência. Para a mesma autora, a competência do docente que é sinônimo de educação de qualidade, se dá por meio de três dimensões: técnica, ética e política e estética.

Dimensão técnica: compreende domínio dos conhecimentos, conteúdos e a articulação destes com a realidade dos alunos, revelando-se no dia a dia do professor, através da poética e da criação (RIOS, 2006, p.94-96).

Dimensão ética e política: relaciona-se com a habilidade de refletir e questionar os costumes, o aprofundamento sobre seus fundamentos e princípios. Já a política faz parte da constituição humana em que instauram-se os valores sociais, os poderes ou hierarquias e também assume-se compromissos (RIOS, 2006, p.100-108).

Dimensão estética: pressupõe sensibilidade e o direcionamento da prática para o bem comum. A estética requer espírito criativo do docente, isto é, a criação

no sentido de que a vivência na escola venha ao encontro da inserção dos homens na sociedade.

A motivação do professor e suas características de personalidade podem preencher o percurso da carreira de forma positiva ou negativa, assim como discutiremos acima. O tempo de serviço ou, como define Tardif (2007), os “Saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (p.63) compõe uma das dimensões dos saberes docentes oriundos de outras fontes de aquisição como: o ambiente familiar e escolar primário e secundário, a universidade, os estágios, os cursos de reciclagem, os livros didáticos, os cadernos de exercícios, enfim.

Enquanto que os estudos descritos por Tardif (2007) evidenciam que são os saberes experienciais na profissão os mais valorizados pelos professores, a presente pesquisa demonstrou que esses saberes não eram reconhecidos de tal maneira pelos entrevistados. A pesquisa deixou claro que a subjetividade exerce grande influência sobre as relações interpessoais entre alunos e professores, uma vez que os aspectos da personalidade do docente podem ser tão facilitadores das relações interpessoais quanto os saberes oriundos da experiência. Portanto, partindo da presente pesquisa, foi possível perceber que a subjetividade exerce influência determinante nos saberes docentes.

Os professores que acompanhamos, dentre os que aproximavam-se da aposentadoria, em nenhuma ocasião evidenciaram desinvestimento afetivo ou amargura. Nesta direção, Marchesi (2008) afirma que os professores brasileiros em final de carreira não mostram uma atitude negativa com relação ao trabalho porque evidenciam um espírito alegre e inovador, inclusive em um grau mais forte do que seus colegas com menor tempo de trabalho.

Também podemos afirmar que duas das docentes que participaram da pesquisa com 7 e 8 anos de carreira, assim como as primeiras, citadas acima, têm facilidade de enfrentar situações que envolvem problemas comportamentais entre os alunos, fato esse que nos induz a refletir sobre a afirmação: “Com o passar do tempo, os docentes aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades, suas carências, etc” (TARDIF, 2007, p.87).

Discorrer sobre competências ou habilidades, principalmente em 'qualidade' educacional, requer uma rede de relações extremamente densas, e, portanto, mais do que ética, estética, política e técnica, o processo de ensino-aprendizagem pretende promover um olhar diferenciado para a dimensão existencial do homem. Para tanto, Arroyo (2000) propõe uma reforma educacional no sentido de situar o olhar no desenvolvimento dos alunos de modo a:

Conhecê-los na concretude de suas existências. Conhecer a história social da infância, da adolescência e da juventude. Não apenas como o imaginário social e a mídia constroem e impõem suas imagens de infância, adolescência e juventude e como o mercado configura demandas, músicas e roupas, gestos e culturas. Mais do que isso. Como educadores (as) conhecer a fundo as possibilidades e limites materiais, sociais e culturais de ser gente, de humanizar-se ou desumanizar-se, de desenvolver-se como humanos. (ARROYO, 2000, p.244)

A pesquisa mostrou que o tempo pode ser considerado um fator facilitador das relações interpessoais entre docente e discente porque, desta forma, o professor acumula saberes experienciais importantes ao exercício da profissão. Aos poucos, o professor aprende a conviver melhor com as características de personalidade suas e de seus alunos e também assume uma postura mais serena no trabalho. E mais: o tempo de serviço pode favorecer a descoberta de estratégias voltadas para as dificuldades de aprendizagem específicas e para os problemas comportamentais. Contudo, os saberes da experiência não trazem subsídios necessários para abarcar com a complexidade das dificuldades escolares, como aquelas que envolvem a solução de dificuldades afetivo-emocionais do tipo: apatia, desinteresse, ansiedade e problemas de relacionamento interpessoal.

Fatores relacionados à subjetividade do professor, como a vontade individual, a direção pela qual ele orienta sua motivação, a auto-estima e auto-imagem, as razões com as quais escolheu a carreira da docência, interferem no modo como ele se relaciona com os estudantes. Por esses motivos, o conhecimento de si e o desenvolvimento de uma auto-estima positiva podem ser considerados como fatores de proteção para evitar que os professores vivenciem a amargura e o arrependimento ao longo da carreira.

5.2 A ATUAÇÃO DO DOCENTE FRENTE A COMPORTAMENTOS AFETIVO-EMOCIONAIS EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES

Os problemas comportamentais infantis muitas vezes estão associados a questões afetivo-emocionais e dificuldades de aprendizagem. Processos psicológicos superiores, como a atenção, memória e imaginação, surgem, conforme Vygotsky (2007), em meio a relações interpessoais, de modo mediado. Contudo, o contexto social das relações interpessoais nas quais a criança está inserida lhe apresentará um conjunto de signos e de instrumentos que irão compor a atividade mediada, e aos poucos, construir a inteligência e a personalidade na conexão com os aspectos biológicos da pessoa.

Até pouco tempo atrás, estudiosos e especialistas na área do desenvolvimento infantil desconheciam a etiologia de alguns distúrbios como a Dislexia ou o Transtorno de Déficit de Atenção. Havia uma tendência dos psicólogos em atribuir as causas a fatores psicológicos e os médicos tendiam a justificá-lo através de razões neurológicas ou a outras condições médicas.

Atualmente, ainda desconhecemos as causas de alguns transtornos; no entanto, inúmeras investigações no campo das neurociências estão sendo realizadas e a perspectiva mais adequada tem procurado uma integração entre motivos emocionais, neurológicos, culturais e fatores relacionados ao ensino. Como exemplo, uma criança que apresenta inteligência acima da média, inserida numa turma com grande número de alunos e onde o professor adere à metodologia tradicional, pode contribuir para o aparecimento de sintomas de desatenção, hiperatividade e desinteresse.

Esse modelo integrado, da compreensão do desenvolvimento infantil, já havia sido descrito por Vygotsky (2007), Wallon (2007), dentre outros. Por conseguinte distúrbios específicos de aprendizagem, como o Transtorno de déficit de Atenção/hiperatividade, a Dislexia, Discalculia e Disgrafia, podem ser desencadeados devido a prejuízos intelectuais, condições neurológicas, déficits de visão, audição, fatores pedagógicos, problemas emocionais e fatores culturais. E também esses distúrbios, em muitos casos, afetam o comportamento da criança. Como, por exemplo, uma criança com discalculia, poderia experimentar momentos

de auto-estima e auto-imagem baixos e assim isolar-se do grupo de colegas, evidenciando tristeza e desmotivação para o estudo.

São as manifestações comportamentais que trazem, para os educadores e especialistas no desenvolvimento infantil, pistas sobre possíveis transtornos psicológicos e/ou de aprendizagem. Estas manifestações comportamentais podem categorizar-se como externalizantes e internalizantes. São os problemas de ordem externalizantes que compõem as queixas mais comuns dos docentes com relação aos alunos.

Nesta direção, procuramos responder algumas questões como: seriam os problemas externalizantes realmente mais comuns do que os internalizantes? Os docentes estão melhor preparados para lidar com alunos que possuem manifestações comportamentais externalizantes do que internalizantes? Constatamos que as crianças estão mais indisciplinadas do que a um século atrás, e a escola não vem acompanhando o ritmo das transformações sociais e tecnológicas a ponto de contribuir para tornar-se um espaço agradável e interessante para a criança.

Os problemas externalizantes são geralmente compreendidos como indisciplinados. Assim sendo, Del Prette e Del Prette (2005) e Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini & Hutz (2005) dizem que os problemas externalizantes são classificados, em psicopatologia infantil, como aqueles comportamentos que se expressam com relação a outras pessoas, como a agressividade física e verbal, os transtornos opositores e de conduta, como os comportamentos anti-sociais. São crianças com temperamento exaltado e que freqüentemente não controlam impulsos, tendendo ao roubo e ao abuso de substâncias psicoativas.

A designação comportamento externalizante, na opinião de Marinho (2003), deveria ser aplicada amplamente na área da educação para referir-se a comportamentos anti-sociais em crianças pré-escolares ou pequenas, evitando o estigma que está associado ao termo anti-social.

Os comportamentos internalizantes expressam-se principalmente com relação ao próprio indivíduo, como no caso da depressão, dos transtornos de humor, do isolamento social, da ansiedade, da fobia social e queixas somáticas. Na opinião de Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini & Hutz (2005), os transtornos

externalizantes envolvem conflitos com o ambiente, e os internalizantes relacionam-se com o “self”.

De uma maneira geral, as queixas dos docentes incidem menos em comportamentos internalizantes do que as queixas que provêm dos pais das crianças. Há casos de crianças, por exemplo, que não apresentam dificuldades de aprendizagem, tão pouco problemas de relacionamentos na escola, mas são extremamente ansiosas e difíceis de enfrentar em ambiente familiar. Casos como esse e tantos outros - crianças levemente tristes, isoladas, que apresentam medos excessivos - persistem ano a ano, sem que o aluno venha a ser encaminhado para avaliação adequada ou receba atendimento diferenciado.

A percepção precoce de determinadas características comportamentais, como a tristeza e a ansiedade, pode desviar o rumo do desenvolvimento da criança, encaminhando-a para uma maior desenvoltura interpessoal e trazendo implicações positivas para seu desempenho acadêmico futuro.

Em alguns casos, o docente pode ser o primeiro a observar um sintoma ou sinal diferente no desenvolvimento de seu aluno e a sua intervenção, quando adequada, traz efeitos tão positivos quanto terapêuticos, fato esse constatado em um estudo realizado como condição para obtenção do título de psicóloga, quando investigamos o envolvimento dos pais no desenvolvimento afetivo-emocional dos filhos. Naquela ocasião, percebemos a importância da intervenção do docente frente à existência de dificuldades relacionais ou emocionais infantis, porque muitas habilidades sociais eram desenvolvidas na escola, no contato com o professor.

No que se refere ao que foi exposto acima, todos os docentes mencionaram, ao serem entrevistados, ter realizado intervenções com caráter efetivo voltadas às dificuldades dos alunos. Uma professora descreveu, na entrevista, o que ela geralmente faz quando uma criança precisa de ajuda. A educadora disse:

Olha, eu tive um aluno que quando eu recebi ele, ele era uma criança dita incluída, né, ele passa debaixo das classes ele não se integrava com os colegas [...] Eu comecei a trabalhar as habilidades dele, a questão era que não aceitavam ele da maneira como ele era, ele era uma criança diferente, mas [...] ele era uma criança mais retraída, uma criança mais introspectiva. Eu fiz intervenções psicopedagógicas, encaminhei essa criança para uma psicóloga, fiz um trabalho com a família, porque a família tinha que tomar

parte daquilo que estava acontecendo com ele e assim, ele chegou no final do ano, melhor do que outros alunos que eu tinha na turma, ele estava na segunda-série e hoje ele está na sétima, oitava série e hoje ele é uma criança completamente integrada, que trabalha bem [...] com os colegas (P2a).

Um estudo de Marturano e Loureiro (2003) com crianças em idade correspondente aquela que participaram indiretamente da presente pesquisa, mostrou que existe uma relação grande entre dificuldade de aprendizagem e problemas sócio-emocionais e ainda: “a análise das queixas trazidas pelas mães por ocasião da entrevista inicial sugeriu a presença de problemas sócio-emocionais em uma larga proporção da clientela, com predomínio de manifestações externalizadas” (MARTURANO E LOUREIRO, 2003, p.274). O estudo comprovou a associação entre problemas de aprendizagem e sintomas sócio-emocionais, dificuldades externalizantes (desobediência e brigas), queixas somáticas e comportamentos internalizantes (isolamento social).

Diante da análise dos casos que venho acompanhando na clínica em psicologia é possível inferir que, na maioria das vezes, as dificuldades externalizantes compõem o motivo principal da consulta. No entanto, ao longo do período de avaliação, surgem sintomas da ordem internalizantes os quais, assim como os externalizantes, trazem prejuízos significativos para o desenvolvimento da criança. Para Marturano e Loureiro (2003), as crianças com dificuldades externalizantes são mais freqüentemente encaminhadas para atendimento porque são resistentes às intervenções do professor, têm condutas difíceis de enfrentar e possivelmente “ suas dificuldades interpessoais podem sinalizar problemas futuros mais sérios” (p.18).

Os problemas comportamentais externalizantes associam-se a transtornos, como as condutas anti-sociais, a agressividade, os transtornos opositores e a hiperatividade e desatenção. Sendo assim, parece justificável a afirmação de que eles possam trazer maiores danos ao desenvolvimento da pessoa. No entanto, concordamos em parte com essa premissa, porque a ansiedade e o isolamento, ao não serem adequadamente diagnosticados, interferem na auto-estima e auto-imagem e ainda, dependendo de outros aspectos, como da personalidade da

criança, as dificuldades internalizantes podem trazer conseqüências severas, como prejuízos sociais e ocupacionais. O grau do sofrimento ou do prejuízo decorrente de uma dificuldade internalizante ou externalizante só pode ser medido pela pessoa que está sendo diretamente afetada por ele, conforme a sua história de vida, contexto social e cultural.

Marturano e Loureiro (2003) citam um estudo em que participaram apenas crianças com potencial cognitivo preservado, com e sem dificuldades de aprendizagem. Neste estudo, as docentes relataram que crianças com dificuldades de aprendizagem estão mais vulneráveis a comportamentos problemáticos, como por exemplo: impulsividade, apatia, lentidão, desatenção e desinteresse. E ainda, na mesma pesquisa, um grupo de alunos foi indicado pelos professores para avaliação e posterior acompanhamento psicológico e psicopedagógico, dentre as crianças referidas estavam as mais provocativas, agressivas, desrespeitosas, individualistas, dependentes, intolerantes e explosivas.

Santos e Graminha (2008) também destacaram que problemas de comportamento e emocionais representam uma forte condição de risco para problemas de aprendizagem. Dos dois grupos que participaram da investigação, um deles possuía dificuldade de aprendizagem e o outro não apresentava. Ficou claro que crianças com baixo rendimento acadêmico mostraram desvantagens no desenvolvimento. Os problemas comportamentais de maior incidência estavam relacionados à hiperatividade, impulsividade e falta de atenção/concentração, características estas prejudiciais à aprendizagem escolar.

Marturano e Loureiro (2003), citados anteriormente, constataram a associação entre desempenho escolar baixo e problemas sócio-emocionais. Para eles, crianças que se percebem como auto-eficientes e que apresentam um autoconceito positivo, tem melhores desempenhos escolares e interações sociais mais positivas, ao passo que crianças que predominantemente experimentam emoções negativas, podem ter prejuízos na memória e na atenção.

Vários estudos vêm mostrando a influência da emoção ou do desenvolvimento emocional na cognição, assim como têm se debruçado sob a análise dos aspectos da dimensão afetiva da personalidade do professor frente aos processos motivacionais seus e dos alunos. São os trabalhos de Kupfer (2003),

Bechara (2003), Arantes (2003), Araújo (2003), Mosquera e Stobäus (2006a), Santos, Antunes e Bernardi (2008) e Engers (2000).

Mosquera e Stobäus (2006a) são incisivos ao reprovar a separação arbitrária entre sentimento e cognição, enfocando uma educação mais positiva, através da afetividade, do auto-conhecimento, do respeito às diferenças. O entendimento sobre como se manifestam os sentimentos e a afetividade seria uma maneira de melhor compreender as atitudes dos alunos, a fim de orientá-las realizar intervenções mais eficientes, tendo em vista a possibilidade de uma atitude tender mais a justificar-se via emocional ou comportamental, sem perder de vista a dissociação entre o emocional e o cognitivo.

A maioria dos sujeitos da pesquisa referiram-se aos comportamentos apáticos e introspectivos de seus alunos como desafios a ser superados. Uma das educadoras entrevistadas possui alunos com tais características e demonstrou atitudes pouco resolutivas, porque os alunos vinham a persistir apáticos e introspectivos. Já outra docente vinha encontrando uma solução para isso através do incentivo na participação dos estudantes nas atividades escolares e por meio da afetividade. Por isso, foi possível perceber que tais sintomas nem sempre são enfrentados pelos docentes de forma a solucioná-los.

Como ilustração, vejamos um trecho do relatório, oriundo das observações da prática pedagógica em que a docente relatou sua intervenção frente aos problemas internalizantes (apatia e introspecção) de seus alunos:

A professora da turma de terceira série comentava comigo e mostrava um de seus alunos. Ela estava muito chateada com ele, dizendo sentir-se frustrada por não estar conseguindo ajudá-lo. Descreveu-me ele assim: é atrasado, olha para o vazio, chupa o dedo em aula... Me contou que vinha tentando de várias formas com esse menino. Ela já havia conversado com ele sozinha, chamado a família, trocado-o de lugar, encaminhado ao SOE (P3).

As professoras que acompanhamos na pesquisa transmitiram um desejo muito grande em auxiliar seus alunos a resolver suas problemáticas, demonstrando

persistência e afetividade. Foram freqüentes, nas conversas entre nós, nas ocasiões que compreendiam as observações da prática pedagógica, relatos como esse:

O aluno L. é quem parecia ser mais inquietante para sua professora. Ela havia colocado-o sentado bem na frente. Em frente de sua mesa. Em alguns momentos eu notava certa apatia e introspecção na criança. A mãe permanecia na porta da sala de aula, durante toda a manhã. Duas estratégias da professora me chamavam a atenção: primeiro a atitude afetiva de aproximá-lo de si, mudando-o de lugar e depois ter conversado com a mãe por diversas vezes juntamente ao SOE da escola. Os resultados estão sendo positivos, porque o aluno está mais envolvido com as tarefas escolares, mais vinculado à professora e colegas e a mãe está conseguindo deixá-lo na escola sem ficar esperando na porta da sala de aula (P2a).

As docentes relataram casos como o citado acima, ao descreverem como têm encontrado soluções para resolver as dificuldades escolares. Por outro lado, admitiram ter que aprender sobre como melhor intervir junto aos problemas afetivo-emocionais.

Elas deixaram evidente que existem algumas questões que o professor tem maior dificuldade de enfrentar, porque muitas vezes a formação é insuficiente e, mesmo que se empenhem para ajudar o aluno, os avanços deles nem sempre correspondem às suas expectativas. Na opinião da docente P2b, uma das maiores dificuldades que encontra é:

[...] a passividade, aluno muito passivo, muito quietinho. Está certo que depende do tipo de personalidade de cada um, mas quando é muito forte. Aquele aluno que não participa nunca, que está sempre nerde, tu tenta uma coisa e não faz efeito, o coleguinha chama e não faz efeito. Entende? (P2b)

A professora P2b, em uma situação de sala de aula, referiu-se ao mesmo aluno dizendo que imaginava que o aluno apresentava baixa estima, associada à apatia. Ela possuía um entendimento complexo sobre a situação emocional da criança, o que está exposto nos relatos de sala de aula. Como fica explícito aqui:

Eu notava que a questão da passividade que ela tinha se referido na entrevista estava voltado para um aluno que havia sentado-se ao meu lado. Durante a aula a criança copiava só uma parte do exercício transcrito no quadro, não conversava com nenhum colega e parecia, além de introspectivo, desatento. A docente desconfiava que, além disso, o aluno tinha dificuldades de auto-estima relacionadas à obesidade. Ela parecia-me bem envolvida com o aluno, pois já conversou com a mãe sobre ele, procurava olhar seu caderno com freqüência [...] mas, ao mesmo tempo, a professora comentava comigo que não ocorreriam melhoras no comportamento de seu aluno. Na sala de aula, a professora geralmente oferecia um tempo maior para ele concluir as atividades (P2b).

A partir da análise que estamos fazendo, podemos dizer, na presente pesquisa, que a queixa principal dos professores centrou-se sobre os alunos com dificuldades comportamentais, como a agressividade, a hiperatividade e a indisciplina. Já a análise das queixas registradas no 'SOE' apresentou as dificuldades emocionais como a principal razão dos encaminhamentos dos docentes à Orientadora Educacional. Os instrumentos de descrição da dinâmica da sala de aula (APÊNDICES 2, 3 e 4) deixaram claro: os professores se utilizam de medidas disciplinares para controlar a agressividade, a hiperatividade e a indisciplina. A entrevista com os docentes permitiu concluir que a conversa entre professor e aluno é a maneira mais comum de lidar com os problemas afetivos-emocionais.

A pesquisa mostrou que os docentes, ao serem questionados sobre as dificuldades afetivo-emocionais que enfrentam em seu cotidiano, fizeram referência a vários aspectos, como características de comportamento, problemas de aprendizagem, assim como a questões de ordem mais internalizantes. Por isso, optamos por aderir à sistematização dos dados como uma ferramenta dentro de uma estratégia analítica de encadeamento de evidências. As designações das categorias do presente estudo seguem modelo exposto por Scortegagna e Levandowski (2004).

O estudo de Scortegagna e Levandowski (2004) realizou-se com a finalidade de compreender o motivo das queixas encaminhadas a um serviço público de Psicologia num determinado período. No total, foram analisados 111 encaminhamentos de crianças. E as autoras do trabalho classificaram as queixas em problemas de aprendizagem, problemas de comportamento (indisciplina, agressividade, hiperatividade, agitação, apatia, cansaço, isolamento, introversão,

introspecção, mentira, roubo, choro), problemas emocionais (insegurança, dificuldades afetivas, falta de interesse/desmotivação, auto-estima baixa, tristeza, depressão, tristeza/depressão, inibição) e outros problemas relacionados a questões escolares.

Vejamos o quadro que segue, o qual se refere às queixas inferidas pelos docentes que participaram da presente pesquisa de dissertação.

PROBLEMAS EMOCIONAIS				
P1	P2a	P2b	P3	P4
Ansiedade		Ansiedade ou Angústia		Ansiedade ou Angústia
Imaturidade ou Dependência	Imaturidade ou Dependência	Imaturidade ou Dependência		
Desadaptação	Desadaptação	Desadaptação		
	Desinteresse ou Desmotivação	Desinteresse ou Desmotivação	Desinteresse ou Desmotivação	
		Tristeza	Tristeza	
		Auto-estima baixa	Auto-estima baixa	
Problemas de relacionamento c/ os colegas	Problemas de relacionamento c/ os colegas e P2a	Problemas de relacionamento c/ os colegas e P2b	Problemas de relacionamento c/ os colegas	Problemas de relacionamento c/ os colegas

Quadro 1 - Dificuldades afetivas-emocionais e queixas escolares referidas pelos docentes como fontes de preocupação e encaminhamento para serviços especializados – Problemas Emocionais

Todos os professores entrevistados, ao serem questionados sobre as dificuldades afetivas-emocionais das crianças, referiram-se às dificuldades de comportamento externalizantes, sem enfatizar as dificuldades de

aprendizagem dos alunos, mesmo que as últimas tenham constituído a segunda maior fonte de encaminhamentos ao SOE.

O quadro abaixo traz os tipos de problemas de aprendizagem que os docentes mencionaram durante o período da pesquisa. Ele também foi baseado nas designações das categorias descritas por Scortegagna e Levandowski (2004).

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM				
P1	P2a	P2b	P3	P4
			Dislexia	Dislexia
	Desatenção		Desatenção	Desatenção
		Dificuldade de expressão escrita.		

Quadro 2 - Dificuldades afetivas-emocionais e queixas escolares referidas pelos docentes como fontes de preocupação e encaminhamento para serviços especializados – Problemas de aprendizagem.

Assim as professoras se referiram, na ocasião das entrevistas, aos problemas externalizantes: *Porque ele queria sempre chamar a atenção, ou fazia uma graça para os outros rirem, ou levantava, sempre ele tinha que levantar (P3). Ele nunca ficava parado, sentado, fazendo uma atividade, nunca acontecia, ele caminhava o tempo todo (P2b).* Outras duas professoras comentaram:

Eles eram bem mais afetivos, então eles chegam, eles se empurram eles se batem, e no recreio eles não querem mais brincar e só bate, empurra, machuca, né (P1).

[...] eu tinha uma aluna hiperativa que quando não tomava medicação brigava com todo mundo, se botava nos colegas, era uma turma bem complicada, eu nunca vi uma turma assim (P2a).

O próximo quadro se refere às queixas - ‘problemas de comportamento’ – que os docentes citaram quando questionados sobre uma situação de sala de aula que

tenha sido positiva e negativa. Todas as sistematizações confeccionadas, além de terem contado com o conteúdo das entrevistas, contemplaram as descrições dos relatos de campo (APÊNDICES 3 e 4):

PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS				
P1	P2a	P2b	P3	P4
Agressividade	Agressividade	Agressividade	Agressividade	Agressividade
Agitação Hiperatividade	Agitação Hiperatividade	Agitação Hiperatividade	Agitação Hiperatividade	Agitação Hiperatividade
	Apatia	Apatia	Apatia	
			Choro	
			Roubo	
	Introspecção	Introspecção	Introspecção	
Indisciplina	Indisciplina	Indisciplina	Indisciplina	Indisciplina

Quadro 3 - Dificuldades afetivas-emocionais e queixas escolares referidas pelos docentes como fontes de preocupação e encaminhamento para serviços especializados – Problemas Comportamentais

Partindo da análise do Quadro 1, fica explícita a superioridade, em termos de frequência, das Dificuldades de Comportamento, uma vez que todos os docentes que participaram do estudo referiram-se nas entrevistas às dificuldades como: agressividade, indisciplina, agitação, hiperatividade. Contrastando esse dado à observação das cinco turmas, podemos inferir que foram recorrentes, nos relatórios,

descrições de situações de sala de aula envolvendo Dificuldades Emocionais retratadas nos conflitos interpessoais, principalmente entre as crianças. Ainda sobre as Dificuldades Emocionais, mais da metade dos professores que acompanhamos citaram o desinteresse e a desmotivação como preocupações. Sobre as dificuldades Comportamentais, também a maior parte deles afirmou que alunos apáticos e introspectivos deveriam receber atenção especializada, tanto por parte da escola quanto por serviços específicos.

No estudo de Scortegagna e Levandowski (2004), ficou claro que a maioria dos encaminhamentos para avaliação psicológica dos alunos estavam relacionados principalmente a problemas de aprendizagem. As autoras investigaram os motivos dos encaminhamentos de alunos com queixas escolares feitos pelas Escolas Municipais de Caxias do Sul, vinculados ao Serviço de Psicologia do Programa Vinculação. Elas analisaram 111 encaminhamentos de crianças entre segunda e oitava série do Ensino Fundamental. As queixas referentes aos encaminhamentos categorizaram-se em: problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, problemas emocionais e outros problemas relacionados a questões escolares. Durante a análise dos dados, as pesquisadoras concluíram que 36% das queixas apresentadas eram relativas aos problemas de aprendizagem, 31% aos problemas de comportamento (indisciplina, agressividade, hiperatividade, agitação, apatia, cansaço, isolamento, introversão, introspecção, mentira, roubo, choro), 29% aos problemas emocionais (insegurança, dificuldades afetivas, falta de interesse/desmotivação, auto-estima baixa, tristeza, depressão, tristeza/depressão, inibição) e 15% das dificuldades correspondiam a problemas de outras ordens.

O trabalho chama a atenção para a co-ocorrência dos problemas. Foram investigados 111 encaminhamentos que totalizaram um número de 381 queixas escolares, sendo que todos os alunos apresentaram, como queixa, algum problema emocional, como a insegurança, a depressão e o isolamento, ressaltando-se ainda que o principal motivo dos encaminhamentos associados a dificuldades emocionais, no estudo de Scortegagna e Levandowski (2004), eram os conflitos interpessoais entre as crianças e o nervosismo/ansiedade.

Enquanto os registros das 111 queixas analisadas por Scortegagna e Levandowski (2004) trouxeram 36% casos de problemas de aprendizagem, a

presente pesquisa de dissertação analisou 103 registros presentes no 'SOE' e mostrou que as crianças foram encaminhadas porque:

- 65 delas tinham problemas emocionais;
- 51 delas possuíam problemas comportamentais;
- 35 delas apresentavam problemas de aprendizagem;
- 16 delas evidenciaram outros problemas relacionados a questões escolares.

O Quadro abaixo apresenta de modo sistematizado, o motivo dos encaminhamentos ao 'SOE' da Escola investigada no período de Março de 2007 à Julho de 2008. As queixas compreendiam:

QUEIXA ESCOLAR (Motivo do Encaminhamento)	N
PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS	51
AGRESSIVIDADE	24
AGITAÇÃO	13
INDISCIPLINA	13
OUTROS (APATIA, INTROSPECÇÃO)	1
PROBLEMAS EMOCIONAIS	65
PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO	30
DESMOTIVAÇÃO/DESINTERESSE	24
PROBLEMAS FAMILIARES	5
OUTROS (ANSIEDADE, BAIXA ESTIMA, IMATURIDADE/DEPENDÊNCIA)	6
OUTROS PROBLEMAS RELACIONADOS A QUESTÕES ESCOLARES	16
IMATURIDADE NEUROLÓGICA E SÍNDROMES	2
NECESSIDADES ESPECIAIS TEMPORÁRIAS	3
INFREQÜÊNCIA	11

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	35
DESATENÇÃO	7
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	28
TOTAL DE QUEIXAS ESCOLARES	167
Total de Registros do SOE	103

Quadro 4 - Queixas Escolares descritas nos registros do SOE

A maior fonte de encaminhamentos ao Serviço de Orientação são os problemas de relacionamento entre as crianças. Há uma diferença pequena de encaminhamentos devido a problemas de relacionamento (n=30) e problemas de aprendizagem (n=28). Por outro lado, as queixas de ordem emocional foram superiores às comportamentais e as de aprendizagem, talvez porque houve uma diversidade maior de problemas emocionais elevando a incidência dos mesmos. Outra hipótese também relacionada a supremacia das questões emocionais pode estar relacionada à complexidade de tais manifestações, o que leva o docente a ancorar-se ao SOE.

Os problemas de relacionamento interpessoal entre as crianças também foram mencionados por todos os docentes entrevistados, sintonizando com os registros do SOE, os quais foram bem altos. Em meio aos problemas comportamentais, a inferência unânime esteve nas seguintes manifestações: a indisciplina, a agitação/hiperatividade e a agressividade.

Dentre os 103 registros, encontramos 167 queixas que Scortegagna e Levandowski (2004) também mostraram – a co-ocorrência das queixas.

Os problemas escolares em crianças intelectualmente normais não são mais do que a manifestação de uma desordem da personalidade, quer dizer, um sintoma atrás do qual há algum problema emocional. (COMAMALA, 1998, p.58)

Gurgel (2008b) discute uma pesquisa realizada em parceria entre a Fundação Civita e o Ministério da Educação (MEC) durante os meses de Maio e Junho de 2008 via “site” do Programa de Formação de Gestores do MEC que pretendia saber, através dos Gestores escolares, “quais os temas essenciais que o administrador escolar deve dominar para ter sucesso em seu trabalho” e “quais os desafios enfrentados atualmente pelos dirigentes escolares”. Foram coletadas mais de 3.500 respostas, onde o destaque maior foi para as deficiências na formação dos professores e a falta de envolvimento das famílias com a vida escolar dos filhos.

Referindo-se ainda a esta pesquisa, com relação aos alunos, o maior desafio que os administradores escolares vêem são de ordem comportamental e emocional: 13% dos que participaram da enquete referiram-se à indisciplina e 12% à desmotivação e ao desinteresse, notícia que corrobora com os dados elencados nos registros do SOE e, principalmente, aos dados oriundos das entrevistas e relatos de sala de aula.

Gurgel (2008b) mostrou que os docentes não sentem-se co-responsáveis pelos indicadores baixíssimos de aprendizagem dos alunos, fato esse que revelou-se ao deixarem de mencionar a necessidade de conhecer a realidade de vida dos alunos. E os docentes que participaram dessa pesquisa de dissertação não sentem-se co-responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem de seus alunos porque relacionam-as à problemas familiares e aspectos do próprio estudante, mas, diferente do que Gurgel refere, os professores entrevistados conhecem a realidade familiar dos estudantes.

Os docentes que participaram da presente pesquisa de dissertação conhecem as dinâmicas familiares de seus alunos e mostraram-se muito envolvidos afetivamente com eles. A maior parte dos entrevistados deixou claro acreditar que a causa dos problemas afetivo-emocionais dos alunos era decorrente de dificuldades familiares e questões da própria criança, sem considerar a influência das metodologias de ensino e das relações interpessoais entre eles e seus alunos como contribuintes.

Foi possível constatar a co-ocorrência entre problemas comportamentais, emocionais e de aprendizagem, tornando difícil a classificação de uma dificuldade escolar em apenas uma dessas categorias. Muitas vezes os docentes

supervalorizam a ocorrência de sintomas, como a agressividade, a hiperatividade e a indisciplina, deixando de observar outras dificuldades, como, por exemplo, a timidez, o isolamento, a tristeza, a ansiedade, os medos e a imaturidade, sem dar-se conta de que o diagnóstico e a intervenção precoce de tais dificuldade escolares pode ser muito positivo para o futuro das crianças, porque contribui para o desenvolvimento de problemas mais graves.

Concluimos que os educadores têm maior dificuldade de solucionar os problemas de caráter internalizantes, como as questões de relacionamento interpessoal, a desmotivação, a ansiedade, a imaturidade, dentre outros, citados anteriormente. São essas as maiores fontes de encaminhamentos ao SOE. Por outro lado, o centro de suas preocupações não se encontrava nesses sintomas, mas sim na agressividade, na indisciplina e na hiperatividade, as quais geralmente eles têm estratégias pedagógicas para contornar.

As professoras admitiram que a formação inicial não trouxe os instrumentos necessários para enfrentar com muitas das NEE e que precisam aprender mais sobre seus alunos. Na maioria das vezes, desvalorizam os saberes da experiência, mesmo quando realizam intervenções positivas junto aos estudantes, induzindo-me a acreditar que as professoras desvalorizam-se frente aos alunos porque desconhecem sua importância na vida deles.

Esse estudo, assim como o trabalho de Marturano, Toller e Elias (2005), citado na revisão bibliográfica anterior, comprovou que as queixas escolares estão relacionadas, na maioria das vezes, a problemas emocionais e comportamentais.

5.3 A IMPORTÂNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS DO EDUCADOR NO TRABALHO COM OS ESTUDANTES

Os professores, de um modo geral, constroem saberes sobre como lidar com as questões afetivas e emocionais do aluno e sobre os alunos aprendem mais e melhor. Esses saberes são chamados de saberes experienciais. No entanto, eles são desvalorizados por muitos educadores, ao alegarem que estas habilidades desenvolvidas na prática não têm uma raiz científica.

Foi possível observar, através do relato das docentes entrevistadas, que as experiências positivas ou bem sucedidas também eram experiências com alunos difíceis, incluídos, e, mesmo assim, relatam não saber lidar com eles. Isso nos fez pensar que os docentes, muitas vezes, desvalorizam os saberes experienciais. Nesta direção, a fala da professora P4 foi marcante. Ela relatou o modo como lida com situações referentes à sexualidade com os alunos e pais, desvalorizando ou sem dar-se conta da importância de tais intervenções, porque destacou a necessidade de que este trabalho fosse realizado por profissionais como psicólogos, desmerecendo sua habilidade para tal ação. Vejamos como a docente descreveu, em ocasião da entrevista, sua intervenção junto a uma mãe:

E eu disse que ela deveria conversar com a sua filha, que deveria procurar fazer com que houvesse uma interação entre elas, porque as primeiras orientações têm que ocorrer na família e não ela buscar no grupo de amigas que pela idade nem elas têm condições de oferecer uma orientação adequada. O que eu disse é algo muito complicado [...](P4).

No entanto, são através destes saberes que surge a possibilidade da construção de conhecimentos pertinentes sobre modos de ensinar e aprender. Conforme Gurgel (2008a), ocorrerá um avanço sobre as questões pedagógicas no momento em que o educador dar-se conta de que o conhecimento científico ou o domínio do saber não abrange a complexidade do ensino e da aprendizagem. Para a autora e o Relatório Delors (1998), o docente deve ocupar-se da interlocução entre o domínio do saber e o domínio do saber fazer ou do conhecimento prático.

Tardif (2007) nos coloca que a desvalorização dos saberes da experiência ocorre porque, na história da educação, não existia uma valorização deles e sim dos saberes-mestres (filosofia, ciência positivista, sistemas de normas e de princípios). O mesmo autor diz, ainda, que a divisão da pedagogia em especialidades contribuiu para uma separação do trabalho em duas faces, uma dela intelectual e outra profissional, levando-nos a pensar que o professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio não produz um conhecimento válido. Esse professor era quem

responsabilizava-se pelas tarefas técnico-pedagógicas, enquanto as universidades passavam a ocupar-se com a produção intelectual.

Outro fato relevante que contribui para que os docentes desvalorizem seus saberes foi a crise econômica dos anos 80, que veio para questionar os valores transmitidos pela escola, gerando nos docentes um sentimento de insegurança e questionamento sobre a função da escola e seus saberes. Questionavam-se sobre qual caminho seguir, o de uma formação voltada para a lógica capitalista ou o caminho da formação humanística? Atualmente esse posicionamento ainda é vigente nas escolas e para algumas famílias constitui fator determinante no momento de escolher a escola em que o filho irá frequentar.

Uma escola verdadeiramente cidadã deveria retomar ou revisar seus princípios existenciais, ou seja, sua função para a vida dos educando, para o futuro da nossa sociedade. Os saberes experienciais poderiam ser socializados nas escolas em espaços de trocas, de maneira que o docente retome sua verdadeira função social, a função de protagonista de aprendizagens para toda a vida.

A maioria dos docentes que participaram do estudo citaram que, no trabalho com as questões afetivas emocionais dos alunos, se utilizam, de maneira unânime, dos saberes experienciais, admitindo que estes não abrangem a totalidade das necessidades requeridas no processo de ensinar e aprender. Dizem também que os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, principalmente as experiências de estágio, foram marcantes nas trajetórias profissionais.

O relato da professora 2b (P2b) foi marcante porque ela demonstrou que os saberes que se adquirem no magistério e nos cursos possuem um certo prazo de validade, no sentido de que são transitórios, mudam com o tempo. Ela disse que foi buscar na especialização subsídios para trabalhar com as questões afetivas e emocionais dos alunos. Essas são suas palavras, em ocasião da entrevista:

Ocorreu uma falha nessa parte então eu fui fazer uma pós graduação para tentar recapitular da graduação temas como a inclusão, questão das afetividade, das habilidades, porque é difícil de nós detectarmos porque não é só aquela habilidade técnica que o aluno deve ter, são várias as habilidades e eu senti esta necessidade (P2b).

Para Tardif (2007), os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar. Observamos certa ênfase na fala dos professores que participaram do estudo em relação a esses saberes. E, ainda, um destaque especial foi recorrente: a importância dos aspectos da dimensão pessoal do professor. A maioria das educadoras ratificaram que tratam os alunos assim como gostariam de ser tratadas, dizem ainda que agem de modo coerente com seu modo de ser.

Certamente, os aspectos da personalidade do professor, oriundos das relações que estes estabeleceram com suas famílias e ao longo da socialização, interferem no seu modo de perceber o aluno, de cuidar da criança e certamente de ensinar.

Notemos a ênfase dada pelos entrevistados, em situação da entrevista, no que se refere aos saberes experienciais, os quais se ligam com o “jeito de ser” do professor”: *Bom eu trabalho assim, não que dessa forma seja melhor, mas porque eu gosto de dar novidades para eles [...] (P3). Eu sou muito carinhosa, sentando no chão, contando historinhas, é bem o meu jeito, eu gosto muito de fazer isso (P2b). E eu, uma coisa que eu detesto é tratar mal uma criança, tem mãe que diz: ‘olha professora para o meu filho a senhora não pode mostrar os dentes’ [...] como é que eu vou me sentir bem tratando uma criança assim (P1).*

Os saberes que surgem na prática da sala de aula são, pelos docentes, desvalorizados, embora pertinentes. Esta professora afirmou, ao ser entrevistada: *Tudo o que a gente faz é idéia nossa [...] (P4).* Ao longo da conversa com a docente passamos a entender que suas intervenções eram bem positivas para os alunos, fato que induz a imaginar o quanto esses saberes são importantes, que as idéias ou modos de agir dos docentes, muitas vezes são o melhor a fazer naquele momento embora sejam oriundos do dia-a-dia na escola, das experiências. Os professores deveriam socializar tais saberes em ocasiões de reflexão e reuniões de estudo – formação continuada- com os colegas de serviço e mesmo na presença de profissionais especializados no estudo específico de questões que estes venham a levantar como necessidade.

A professora 3 (P3), ao relatar seu modo de lidar com as questões afetivas emocionais de seus alunos, comenta sobre um aluno que estava manifestando um comportamento diferente do habitual na sala de aula, o que fez com que ela o

chamasse para conversar. Mesmo que a professora diga que o aluno mostrou-se mais feliz após o diálogo com ela, afirma que este saber, por vezes não é suficiente. Para ela, esse saber é ora eficiente, ora desvalorizado. Afirmou na entrevista: *Mas é difícil lidar, porque quem sou eu para ajudar um aluno assim, se é meu filho eu sei como lidar, mas eu acho que eu ajudei ele [...] (P3)*. Ela ainda disse: *Eu acho que ajudei, eu não tenho psicologia, eu vou agindo conforme o que eu aprendi no magistério, na faculdade.*

É exatamente nesse sentido que podemos comentar que os saberes experienciais são apenas um dos tantos saberes docentes. Acredito que seja difícil separar ou categorizar saberes oriundos de fontes diversas (familiar, experiências escolares anteriores, universitários), com saberes da formação para o magistério, estritamente teóricos, práticos, enfim. Os saberes mesclam-se e formam um saber fazer, particular ou subjetivo.

A professora 1 (P1) mostrou, em seu processo de formação enquanto educadora, que os saberes provenientes da formação profissional para o magistério foram relevantes, mas, ao mesmo tempo, mencionou a importância dos saberes provenientes da experiência na profissão para o magistério. Ela ratificou, ao ser questionada sobre sua formação: *Eu fiz magistério porque eu acho que [...] o que mais ensina, tu fica a metade do ano fazendo um estágio com criança pequena, é aí que tu vai aprender (P1).*

Já a professora 2 (P2a) mostrou que os saberes da formação escolar anterior foram tão marcantes para si quanto os saberes da formação profissional para o magistério, e destacou ainda os saberes provenientes da experiência na profissão como facilitadores para o desenvolvimento de habilidades docentes. Nas suas palavras, oriundas da entrevista, encontramos as três fontes de saber que compõem sua atuação pedagógica:

[...] eu não sei se para as outras professoras é assim, a minha imagem quando eu estava nas séries iniciais, eu me lembro como era, eu me lembro das experiências positivas que eu tive e me lembro das experiências negativas, o que eu procuro não deixar acontecer [...] (P2a)

[...] o que acontece é que a gente busca fora aquilo que a gente não aprendeu para ajudá-lo (P2a).

Então foi uma questão de eu mudar o meu tipo de avaliação, de eu mudar a minha maneira de ver as coisas como acontecem na sala de aula para poder entendê-los. Então eu acho que foi uma experiência positiva que eu tento aplicar hoje [...](P2a).

Foi através da fala da professora 3 (P3) que foi permitido compreender, de maneira clara, o quanto os saberes pessoais, oriundos de fontes sociais como a família e o ambiente de vida possuem um sentido de complementaridade junto aos saberes da própria experiência na sala de aula. Essa educadora confirma a relevância dos saberes pessoais, entrelaçando-o aos saberes provenientes da formação para o magistério. Essa professora ao referir-se ao seu estágio em Pedagogia, disse, em sua entrevista: *Eu achei a experiência válida porque eu era casada com filhos e tal e eu consegui passar muitas coisas para aquelas mães (P3).*

A referida professora, P3, possui 27 anos de docência. Para essa docente, não é difícil lidar com as problemáticas afetivo-emocionais de seus alunos, fato esse confirmado no transcorrer da entrevista. Embora ela tenha mencionado que apresenta dificuldades em atender alunos desmotivados e indisciplinados, mostrou-nos que é possível unir o eu pessoal com o profissional para buscar um novo sentido para a docência. E, ainda, ela traz que a experiência de trabalho é que ensina a enfrentar, de modo mais ponderado e eficiente, as dificuldades de cunho emocionais dos estudantes.

Contrastando com a professora 3 (P3), a professora 4 (P4) trouxe, na sua fala, uma postura reflexiva sobre os saberes que norteiam a prática do docente. Para ela, os saberes são temporais, porque mudam com o tempo. Os saberes são coerentes quando estão relacionados com os modos de aprender e ensinar cabíveis para o tempo e o espaço em que estão inseridos. Para Tardif (2007), os saberes profissionais são temporais por três motivos: a tendência primeira dos professores é agir conforme modelos de sua história familiar e escolar; os saberes são temporais também porque são nos primeiros contatos com os alunos que aprende-se a ser professor; ainda são temporais porque se desenvolvem no decorrer de uma carreira com fases e mudanças na identidade do professor e na socialização.

A professora 4 (P4) diz que seus saberes não sintonizam com as necessidades de seus alunos:

Porque tu não sabe como. A questão maior é você saber como atingir essa criança [...] o que acontece é que nós estamos aquém do que a criança precisa. Nós estamos no quadro e no giz, e elas estão na era da informática (P4).

A preocupação com uma docência reflexiva já estava contida nos estudos de Dewey (1989) e, atualmente, em Alarcão (2001) e Schön (2000), dentre outros estudiosos, como Arroyo (2004), Zabalza (2004) e Delors (1998). Todos juntos referem-se ao processo de reforma educacional voltada para a formação continuada do docente, tendo em vista uma postura reflexiva sobre suas relações com o trabalho.

A reflexão sobre os saberes experienciais possui caráter de relevância para a qualificação docente porque, assim como ratifica Tardif (2007), são eles a maior fonte de inspiração da prática do professor. E mais: somada as aprendizagens oriundas da experiência na profissão, a lembrança da vivência enquanto aluno influencia positivamente ou negativamente no trabalho do educador. Por isso, a oportunidade de trocar experiências sobre histórias de vida do professor enquanto aluno, poderia ser uma das alternativas de reflexão na e para o trabalho.

E, nesta direção, Tardif (2008) comenta que são os docentes, as pessoas mais competentes para refletir, avaliar e reconstruir o trabalho, porque estão expostos diretamente com a dinâmica da escola. Para o autor; o profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática; a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares (p. 13).

Somente uma escola reflexiva, assim como descreve Alarcão (2001), poderá despertar no corpo docente o compromisso com a profissionalidade docente, vindo a alertar os educadores que a educação consiste em um assunto muito sério que envolve o futuro de todos nós. A autora assim se refere à escola reflexiva: [...] uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (ALARCÃO, 2001, p.25).

Partindo do que estamos referindo, a maior parte dos docentes entrevistados demonstraram uma postura reflexiva frente à sua prática. Mas, nem todos têm se

dedicado a construir um plano de ação a fim de solucionar tal preocupação. Vejamos, na voz de uma das professoras, o modo como vivencia a reflexão sobre sua prática:

A minha relação com ele no início foi meio conturbada, né porque eu não conseguia entender, né, a primeira sensação que tu tens é de impotência, né. Mas eu fui me cercando, fui lendo, fui procurando profissionais que eu conhecia, eu tive muito apoio da escola na época, da direção, da supervisão, da orientação, elas me ajudaram bastante (P2a).

Outra docente entrevistada deteu-se na necessidade do professor despertar o interesse do aluno pela escola, compatibilizando com o que Alarcão (2001) discorre sobre 'centralidade das pessoas'.

Eles querem ser tratados com amor e carinho e aprender. E na maneira deles aprender acontece, muitas vezes brincando, isso aqui oh é um prazer. E isso não ocorre. Os alunos chegam para a gente e dizem assim: 'Sora eu não quero aprender nada, quem quer que eu venha para a escola é meu pai, minha mãe'. Então se eles aprender com prazer será um prazer ir para a escola. Então é nosso dever tanto da direção quanto dos professores despertar o prazer no aluno, que ele sinta que a escola é uma extensão da casa dele, só que na escola ele aprende algumas coisas que os pais não ensinam (P3).

A postura reflexiva é um dos componentes do saber fazer docente. Um novo saber, de ordem coletiva, construído para a escola, redigido no projeto político pedagógico desta e verdadeiramente aplicável às necessidades das pessoas as quais ela se direciona.

A luta pela profissionalidade docente consiste num desafio urgente no campo da Educação que exige uma série de mudanças. Os docentes que participaram da pesquisa disseram serem prioridade para qualificar seu trabalho:

- A GARANTIA DE MELHOR ESTRUTURA PESSOAL PARA ATENDER ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS;

- A construção de espaços de compartilhamento dos saberes que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, os quais apresentem uma articulação entre teoria e prática. A aquisição de uma cultura geral vasta para facilitar a comunicação entre as diversidades humanas levando em consideração que o conhecimento é infinito, incentivando o desejo de aprender a cada dia mais. Caminhando em direção de um dos pilares da Educação descrito no Relatório Delors (1998)- APRENDER A CONHECER.

O Relatório ratifica que o docente deve mais que dominar um repertório de saberes, mas ter familiaridade com os instrumentos do conhecimento que utiliza.

Com relação à necessidade de aprender a cada dia mais sobre o fazer docente, uma professora descreve:

*Quanto à minha formação, eu tenho sentido muita falta agora com a questão de nós termos que atender os alunos incluídos, então não tenho dom de lidar com essas crianças, eu nunca tive nada que pudesse me orientar de como eu lidar com essas crianças, como lidar com essas crianças que chegam a nós. Então eu sinto muita falta, como lidar com o aluno disléxico, aluno hiperativo. A gente tenta, mas eu gostaria de alguém que me orientasse melhor, isso sim.
(P3)*

Para a comissão que redigiu o Relatório Delors (1998), aprender a conhecer assemelha-se a aprender a aprender através do exercício da memória, da atenção e do pensamento. Para exemplificar tal princípio, lembramos de duas ocasiões durante as observações da prática docente das professoras P1 e P4. Elas possuíam uma abordagem de trabalho semelhante, as explicações do conteúdo partiam das dúvidas dos estudantes, sempre haviam dúvidas e intervenções dos alunos. As professoras pareciam preocupar-se com o encadeamento do pensamento (dedutivo-indutivo).

- Uma mudança de paradigma na concepção de aprendizagem mecânica para uma aprendizagem interativa, mediada, construtiva. O professor se utilizaria de estratégias metodológicas e atitudinais para conferir ao aluno uma formação para a empregabilidade, baseada em competências técnicas e profissionais, comportamento

social e aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade e gosto pelo risco, corroborando com o que discorre Delors (1998, p.94) – APRENDER A FAZER.

Com relação ao aprender interativo, as docentes que participaram da pesquisa deixaram transparecer dificuldade em implementar práticas pedagógicas inovadoras, através do uso de tecnologias e da interatividade, detendo-se, ainda ao ensino tradicional.

Todas as docentes comentaram sobre o modo com têm rompido com barreiras atitudinais a fim de conferir, aos estudantes, além de uma formação técnica, a formação humanística. Para isso, utilizam-se do diálogo com os alunos, da atenção individualizada, procurando orientar e aconselhar as crianças diante de conflitos relacionais.

Sobre as estratégias que os docentes aderem para fortalecer o desenvolvimento sócio-emocional dos estudantes, a professora P2a disse, na entrevista, que procura ensinar os alunos: [...] *o sentido de que eles têm que se querer bem. Então esta afetividade, não é só comigo, então eu digo vocês são um conjunto, uma turma, vocês tem que se respeitar [...]* (P2a).

- A preocupação com o desenvolvimento da personalidade do aluno, com um futuro de realização enquanto profissional do trabalho, cidadão, membro de uma família e de uma coletividade maior. Dirigindo-se a um dos pilares do conhecimento descrito por Delors (1998) – APRENDER A SER.

A professora P2b coloca que a escola deve se ocupar com a permanência do aluno de modo que ele seja compreendido e ajudado dentro de suas necessidades. Para ela: *Então eu acredito assim, que a função da escola é [...] identificar os problemas, daqueles alunos que realmente têm problemas emocionais ou de outra ordem e tentar ajudá-los para que eles permaneçam na escola* (P2b).

- Incluir no currículo princípios de paz e solidariedade, de maneira a primar pelo respeito às diferenças, oportunizando, ainda, espaços para o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a fim de colocar em evidência a condição de semelhança e interdependência, conforme o princípio de APRENDER A VIVER JUNTOS.

Como ilustração do que foi descrito, trazemos um trecho da descrição no momento de observação da prática pedagógica juntamente com a professora P2b, onde identificamos uma maneira muito interessante e atraente para os estudantes refletirem sobre valores humanos.

Após a aula de informática, os alunos direcionavam-se até a sala de aula e iniciavam uma atividade de leitura. O texto era adorável, intitulava-se “Bola de Papel”, tratando sobre relações interpessoais e valores humanos. Depois da leitura em voz baixa, as crianças discutiram o texto em grupo. Todos queriam uma oportunidade para falar. Pareciam alegres e envolvidos. No quadro, a professora lançou duas questões para os alunos refletirem. Eram assim redigidas: ‘Imagine que um colega seu adoeceu e faltou a aula. O que você pode fazer por ele? Você é um bom companheiro?’ (P2b)

Tudo isso em função da rigorosidade metódica, tão bem definida por Freire (1996) como condição de qualidade do trabalho do professor. O docente necessita ter habilitação para estimular seu aluno a pensar criticamente sobre os conteúdos escolares. O domínio dos conteúdos é essencial – não posso ensinar o que não sei (FREIRE, 1996, p.95). Logo, rigorosidade metódica, quer dizer, antes de mais nada, capacidade de duvidar de suas certezas e crenças, consciência que somos inacabados, indeterminados, em processo de crescimento, mudança, rodeados de possibilidades.

A partir da análise das falas dos docentes e dos relatos da prática pedagógica, percebemos que são os saberes experienciais que servem de base para o professor solucionar as dificuldades afetivo-emocionais dos estudantes e são exatamente esses os saberes mais desvalorizados pelos mesmos. Os entrevistados fizeram referência ao fato de mesclarem os saberes da experiência com os saberes provenientes dos estágios no magistério, os oriundos das relações com a família e o ambiente de vida, a escola primária e secundária e dos cursos de reciclagem.

Logo, para o manejo com as dificuldades afetivo-emocionais dos alunos, os educadores que participaram da pesquisa, utilizam-se de saberes que provém, quase sempre, da experiência. Tardif (2007) faz referência a duas fontes sociais de aquisição dos saberes, a prática do ofício na sala de aula e a troca de experiência

com os pares. Os professores entrevistados mostraram preferência pela fonte oriunda do ofício solitário, já que as trocas de experiências não pareceram tão comuns.

Os saberes da formação no magistério, que foram destacados pelos entrevistados, diziam respeito, quase que exclusivamente, aos adquiridos na formação inicial, e não na continuada. Os saberes provenientes da formação escolar primária e secundária, assim como os adquiridos tempos atrás no magistério e das relações com a família de origem, muitas vezes não se adaptam ao contexto educacional atual, porque os padrões relacionais mudam com o tempo.

Concluimos que a maioria dos docentes percebia o caráter temporal de seus saberes, por dois motivos: primeiro, porque, relacionava as dificuldades escolares com as lacunas em sua formação e, depois, porque admitiam precisar conhecer mais, atualizar-se profissionalmente. Embora os professores tenham consciência da necessidade de formação continuada, a maioria não tem se direcionado à ela, restando-lhes apenas os saberes experienciais como âncora para solucionar as dificuldades dos estudantes, já que os outros nem sempre servem para abarcar a demanda tão complexa de problemas que os alunos trazem para a escola.

5.4 A DIMENSÃO AFETIVA DO PROCESSO EDUCATIVO E AS DIFICULDADES AFETIVO-EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES

Desde a Idade Média, haviam filósofos, como Aristóteles e Platão, envolvidos em decifrar os significados das emoções, as funções, seus antecedentes e subprodutos. Foi no livro intitulado “Retórica” que Aristóteles discorreu sobre o tema da emoção. Para ele, a retórica caracterizava-se por uma técnica de oratória moralmente neutra, capaz de despertar diferentes reações emocionais nas pessoas. Já Platão, em “O Banquete”⁴, descreveu sobre a influência que o amor exerce na vida dos homens, comparando-o a um deus poderoso através do qual as pessoas conquistam a felicidade e a virtude.

⁴O **Banquete**. Biblioteca Virtualbooks Online M&M Editores Ltda. Disponível em: <http://www.portalabel.org.br/arquivos/0948d8696e4a5f6eaa515fb18e675036.pdf>. Acesso em 4 de Agosto de 2008.

Na opinião de Valsiner (2006), a psicologia, ao adotar padrões rígidos em seus estudos sobre o comportamento humano, contribuiu para a dissociação entre afeto e cognição, marcando um retrocesso no campo da Psicologia Educacional. A psicologia acabou por ignorar a complexidade dos fenômenos psicológicos, procurando um sistema geral que pudesse explicar todas as condutas humanas, desconsiderando a subjetividade e as influências sociais e culturais sobre o comportamento das pessoas. Valsiner (2006) procura deixar explícito que a psicologia perdeu muito tempo, estagnando-se, ocupando-se em discorrer contra os dualismos e o positivismo enquanto poderia tomar uma posição mais flexível sobre o comportamento humano. Atualmente a maior parte dos estudos neste campo possuem caráter qualitativo superando a fixação em abordagens cartesianas.

No entanto, o reconhecimento da implicação da linguagem no surgimento de reações emocionais e dos sentimentos positivos, como o amor, no desenvolvimento de valores sociais já era um assunto debatido pelos filósofos antigos. Hoje a influência da emoção na cognição não é um tema desconhecido no campo da Psicologia da Educação, embora seja, por vezes, pouco explorado na prática das salas de aula. No entanto, além da emoção ter um efeito sobre a cognição, ela é responsável pelo clima relacional estabelecido nos ambientes de aprendizagem, influenciando na manifestação e mesmo no desenvolvimento de dificuldades afetivo-emocionais, como a agressividade, a indisciplina, a agitação e os problemas de relacionamento entre os pares.

Todo processo de ensino e aprendizagem possui um componente afetivo, relacional. Os seres humanos são fortemente influenciados pelo meio que vivem, pelo ambiente familiar, escolar e social. Mas, nem sempre as relações interpessoais envolvidas no processo educativo oferecem condições positivas para proteger a pessoa do desenvolvimento de dificuldades afetivo-emocionais. Ambientes familiares ou escolares repletos de desavenças, agressividade e autoritarismo provavelmente abalam a construção psíquica da criança, conduzem à reprodução de tais ações ou, no mínimo, geram sentimentos negativos, que podem prejudicar as aprendizagens acadêmicas e induzir a problemas afetivo-emocionais.

É justamente o caráter afetivo-relacional que dá sentido à vida humana, pois nenhum homem sobrevive sem o outro e, exatamente neste sentido, Wallon (2007)

se refere a um período primitivo do desenvolvimento em que a emoção liga a criança à mãe, garantindo assim sua vida. Inicialmente, os gestos do bebê têm um cunho mais fisiológico e estão relacionados aos reflexos. Aos poucos, as interações da criança com as pessoas tornam-se mais autênticas, porque ela acaba deixando de lado a imitação para tomar consciência da sua existência diante do outro, uma vez que o mundo representacional passa a ser construído, junto com a evolução orgânica e psicológica. Assim também ocorre com os processos psicológicos superiores, como a atenção, a memória e a linguagem, que surgem através da interação social, inicialmente manifestando-se através do controle externo e, depois, passando a ser reguladas pela própria pessoa (SANTOS, 2001). E é igualmente assim que aprendemos a nos relacionar e a nos comportar diante dos outros, ou seja, primeiramente observamos as outras pessoas agirem, para depois estabelecermos um padrão próprio relacional.

Os adultos exercem uma grande influência sobre o desenvolvimento afetivo-emocional das crianças. Wallon (2007), na obra 'A evolução psicológica da criança', faz referência ao desenvolvimento da personalidade, associando-o ao desenvolvimento da inteligência e da afetividade. Para ele:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (WALLON, 2007, p.112)

A qualidade das relações interpessoais e, mais especificamente, a intensidade do investimento afetivo que se estabelece entre a criança e a mãe ou o pai e, em seguida, entre ela e o educador, interferem na construção das dimensões intelectuais e psicológicas do homem. Na opinião de Vila (1986), o surgimento da consciência é garantido pela emoção. Para ele:

A emoção é o primeiro sistema de expressão e, por sua vez, o primeiro sistema de comunicação, manifestando-se através da mímica [...] A emoção não tem unicamente um valor adaptativo, possui também um valor genético, anunciando novas estruturas e, definitivamente, novas possibilidades ao lactente. As primeiras reações afetivas provocam reações no entorno, mas também são motivos de atração para a criança em si mesma. O bebê as produz e observa seus efeitos, estão, segundo Wallon, mais perto da representação do que da ação. Assim surgem os primeiros brotos da consciência [...]. (VILA, 1986, p.56)

Conseqüentemente, nenhum ser humano sobrevive sem afeto, já que o primeiro contato entre as pessoas se dá porque os sentimentos comandam a tomada de decisão e garantem a possibilidade de sobreviver no grupo, de pertencer e ser aceito por ele.

Teorias atuais têm demonstrado a associação entre afetividade e cognição e algumas delas têm focado que a afetividade também orienta os processos racionais. Do mesmo modo, Bechara (2003) discorre, num artigo relacionado ao assunto do papel da emoção na cognição, ao mostrar estudos de casos clínicos de pacientes com lesões cerebrais. Ele analisou um caso clássico da neuropsicologia 'O caso Phineas Gage' e constatou que existe uma região do cérebro chamada lobo pré-frontal ventro-mediado que, ao ser lesionada, altera a tomada de decisão e o planejamento de ações futuras. Através de uma avaliação neurológica por meio do 'Jogo de Apostas' foi possível concluir que pacientes lesionados não geravam sinais cutâneos antecipadamente, enquanto que pessoas sadias recebiam sentimentos viscerais, os quais antecipavam eventos futuros, aumentando as chances de ganhar no Jogo das Apostas. Portanto, o autor confirma que há regiões do cérebro que, ao serem estimuladas, desencadeiam reações emocionais as quais orientam algumas ações humanas.

Vygotsky (2004), no livro Psicologia Pedagógica, discorre sobre a teoria das emoções ou sentimentos num capítulo dedicado ao tema da educação no comportamento emocional. O autor retoma os estudos da antiga psicologia de Willian James e Lange para provar que uma manifestação externa de comportamentos podem conduzir-nos ao sentimento, e como exemplo, lembra que ao fingir estarmos tristes ou irritados, logo podemos estar contaminados por tais sentimentos, ou se procurarmos combater as expressões corporais da emoção, a

própria emoção pode desaparecer imediatamente. No ponto de vista de Vygotsky (2004), as emoções antecedem os comportamentos, primeiro choramos, depois entendemos que estamos amargurados, e por tal motivo devemos educá-las para evitar reações indesejadas, organizando o comportamento.

A emoção suscita excitações emocionais que deveriam ser compreendidas pelos educadores antes de comunicarem qualquer informação aos alunos.

Monte-Serrat (2007), ao fazer uma releitura da obra de Vygotsky, comenta sobre um “colorido emocional” (VYGOTSKY, 2004, p. 135 e 144) que deve ser suscitado pelo educador no aluno de modo que as aprendizagens tornem-se mais significativas, intensas e sólidas. Portanto: [...] são as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo (Vygotsky, 2004, p.144). Sobre a influência da afetividade na aprendizagem, todas as participantes da presente pesquisa reconheceram a importância das relações interpessoais positivas para a aprendizagem de seus alunos. Para elas, a afetividade consiste numa força que move o aluno a aprender e a se envolver com a atividade de sala de aula, porque fortalece o vínculo da criança com a escola. Foi dessa forma que uma docente descreveu a relação entre o afeto que dispensa aos alunos e as aprendizagens destes:

Mas eu acho que quanto mais afetivo tu é com o teu aluno, quanto mais tu procura entender esse aluno, considerar as dificuldades dele, mais tu consegue respostas dele, porque ele se compromete contigo, eu acredito muito nisso (P2a).

Em outra turma, durante a observação da prática pedagógica, foi possível notar uma mudança significativa no clima de sala de aula, após uma intervenção da educadora. Observamos que atividades de aprendizagem que contemplem o lúdico e o criativo, despertam a afetividade no aluno e os conduzem a participar da aula alegremente, modificando o clima em classe e favorecendo o desenvolvimento afetivo-emocional. Como exemplificação, trago minha descrição de campo:

As crianças estavam bem agitadas, alguns corriam brincando de pegar e outros conversavam alto entre si. A professora sugeria a atividade intitulada-se 'Bingo do nome'. Em uma questão de instantes os alunos ficaram em silêncio, sentados e alegres. Os alunos pareciam adorar. O mais interessante era sua forma de conduzir a atividade, com muita vibração e afeto. Os alunos festejavam a vitória dos colegas, todos comemoravam. A professora também parecia gostar de ver os alunos tão envolvidos [...] suas falas eram todas no diminutivo: 'a letrinha agora é [...]?' 'coloquem o feijãozinho no lugarzinho da letrinha!' (P1).

A professora P2b descreveu que a afetividade oriunda do incentivo, carinho e da aproximação física entre docente e discente são maneiras que têm encontrado para obter maior envolvimento dos alunos com as aprendizagens. Complementando a constatação da educadora, esta forma de proceder constitui num fator de proteção para possíveis problemas afetivo-emocionais.

Eu sempre deixo as crianças colocarem a opinião sobre o trabalho. Assim eu estou valorizando, incentivando. Eu sou muito carinhosa, sentando no chão, contando historinhas, é bem o meu jeito, eu gosto muito de fazer isso. E eu sinto que tem uma resposta bem positiva deles, eles se envolvem mais no trabalho, eles passam a gostar de mim e por isso fazem muitas coisas que eles não faziam (P2b).

Ratificando a colocação da professora P2b, foi constatado, num estudo de Ribeiro e Jutras (2006) e Engers (2000), que as relações interpessoais entre professores e aluno podem promover um clima de compreensão e cumplicidade tão intensos de modo a contribuir para a motivação em aprender.

Mosquera e Stobäus (2006a), em um artigo sobre a manifestação dos sentimentos em educação, se referem ao tema da afetividade enfatizando que as relações interpessoais em Educação constituem a base para todo o desenvolvimento da pessoa. Destacam a necessidade de uma educação mais positiva que se oriente no princípio 'saber viver' em sociedade, citado no relatório da UNESCO, denominado relatório Delors (1998)..

Conforme Vygotsky (2004), a imitação possui um papel interessante no aprendizado da criança, conduzindo-a, através da zona de desenvolvimento proximal, à aprendizagens mais complexas. Diferente dos animais, que aprendem

essencialmente por tentativa e erro, o homem é capaz, por meio da mediação e da consciência, de ser conduzido a limites infinitamente além de suas possibilidades ou do desenvolvimento real. A imitação exercida pela criança na atividade do brincar estimula a experimentação de papéis sociais, o senso de regra e respeito, estimulando o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Acreditamos que, o aluno não precisa necessariamente experienciar na brincadeira o papel de ser professor para aprender ou analisar 'como é ser um professor'. Devido ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aos poucos torna-se possível imitar o modo como o professor enfrenta uma situação de conflito em sala de aula ou como ele maneja com um sentimento negativo e quando adquire a capacidade de julgamento, o estudante também julga o professor.

Quanto mais positiva a relação entre professores e alunos, provavelmente, maiores serão os benefícios para a aprendizagem da criança, seja a aprendizagem das relações interpessoais, seja a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. A análise das entrevistas e das observações de campo induziram-nos a compreender que todos os docentes admitiram a associação entre afeto e cognição, ou seja, os educadores reconhecem a eficiência do clima de compreensão e carinho nas aprendizagens acadêmicas dos alunos. No entanto, nem todas as educadoras possuem a consciência da ligação ou da importância da dimensão afetiva do processo educativo para prevenção ou melhora de problemáticas afetivo-emocionais.

No presente estudo, constatamos que o jeito de ser do educador, por vezes, é imitado pelo aluno. E, quando possui um caráter afetivo, pode oportunizar uma aproximação dos pais com o professor, contribuindo para a diminuição de comportamentos agressivos e agitados em sala de aula. Para ilustrar o que estamos discorrendo, a professora P2b comentou que os pais de seus alunos são bem participativos e freqüentemente se referem à semelhança de comportamento entre seus filhos e ela, como o tom de voz e a postura corporal.

Na sala de aula dessa professora observamos que o vínculo entre ela e os alunos era muito positivo. Vejamos um trecho da transcrição: *A professora está lá na frente na sua mesa e seus alunos levantam-se e vão até ela para levar o caderno para ela ver. As crianças vinham de lá muito alegres, até saltitantes. Então uma*

criança mencionou: ‘Ela colocou um adesivo de coração para mim!’. Outra disse bem alto: ‘No meu caderno ela escreveu Parabéns pelo interesse’ (P2b).

Por isso, ser professor consiste num compromisso social muito sério. Todo docente deveria ter consciência sobre sua influência para o desenvolvimento do estudante. Deveria, ainda, ter a oportunidade de educar os sentimentos, conhecer-se a ponto de conseguir dominar ou comandar aqueles sentimentos que estão associados à agressividade, à insegurança e ao humor explosivo. Conforme Rego e Oliveira (2003), ao longo do tempo o homem desenvolve a capacidade de auto-regular-se, tornando-se capaz de controlar emoções mais primitivas em detrimento de outras, mais refinadas e coerentes com a situação.

Quanto à capacidade de auto-regular, o presente estudo possibilitou compreender que o modo como o docente lida com seus sentimentos interfere nas relações com os estudantes. Dentre as cinco educadoras entrevistadas, destacamos uma delas quanto à habilidade em lidar com os aspectos de sua personalidade e sentimentos oriundos na ação educativa. A docente P2b demonstrou maior habilidade em enfrentar os sentimentos negativos ou mesmo em separar as dificuldades de ordem pessoal na relação com seus alunos. Além disso, a educadora relatou grande participação dos pais na escola, e observamos alunos mais envolvidos com a aprendizagem, extremamente afetivos e alegres em aula. Ela revelou sua capacidade de manejo com os sentimentos em várias ocasiões e trechos de sua entrevista. E, na sala de aula, todos os adultos que adentravam eram recebidos carinhosamente, com o seguinte canto. Eis aqui um trecho da música: *“Nossa sala ficou mais colorida... pois estamos recebendo uma visita... entre visitante... entre visitante, entre pois aqui será bem vindo!!!”*. Para a mesma professora, lidar com os sentimentos não é uma tarefa fácil, mas admite que os docentes deveriam esforçar-se para enfrentá-los. Suas palavras: *Às vezes eu chego aqui chateada com alguma coisa que aconteceu na minha casa [...] as crianças não têm culpa, não é justo que eu deposite nelas minha tristeza. Mas é difícil separar[...] (P2b).*

Ribeiro e Jutras (2006), ao analisarem as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre seus alunos, concluíram que há urgência

de investimentos na área da formação de professores no que se refere às competências afetivas na relação educativa.

Os docentes participantes dessa pesquisa, admitiram que a Formação Inicial não os preparou para o exercício da profissão quanto às questões afetivas. Quanto às entrevistas, a maior parte das professoras se referiu às experiências de estágio no Magistério como um local de aprendizado significativo para a afetividade, mas afirmaram a necessidade de aprofundar o estudo sobre os aspectos afetivo-emocionais dos alunos.

No que tange às entrevistas, os docentes com menor tempo de serviço demonstraram estar mais familiarizados com a temática da afetividade nas relações entre professores e alunos. Uma das professoras citou uma disciplina do curso de magistério que trouxe alguns subsídios relacionados à afetividade e ainda comentou que a pós-graduação apresentou maiores recursos do que a graduação no que se refere às habilidades emocionais. Outra educadora afirmou que foi a formação pessoal, muito mais do que os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do curso de pedagogia, que lhe ofereceram conhecimentos relacionados à afetividade.

Diante das três docentes com maior tempo de docência, duas delas mostraram habilidade no manejo com os sentimentos, trazendo coerência entre a fala da entrevista e a atuação em sala de aula. Uma delas revelou um comportamento mais explosivo frente aos alunos, contrastando com sua entrevista. Isso quer dizer que nem tudo o que foi relatado nas entrevistas a respeito da relação de afeto entre os docentes e seus alunos, foi confirmado na prática pedagógica. Constatamos que o cotidiano da escola apresenta ao educador situações tão diversificadas nas quais os docentes são surpreendidos, o que pode afetar o emocional do professor, induzindo-o a agir de modo deliberado diante da dinâmica dos acontecimentos.

Considerando o que estamos relatando, foi possível concluir que a dimensão pessoal, referente à construção psíquica da pessoa do professor, pode ser o fator de maior influência no seu modo de relacionar-se com seus alunos. Docentes com menor tempo de serviço, podem estar mais familiarizados com a temática da afetividade – enquanto conceito meramente acadêmico - mas a vivência como educador e o processo de conhecimento de si, podem impedir uma atuação de

cinho humanístico. Docentes com maior tempo de docência, os quais não tiveram contato com o estudo da manifestação da afetividade na Formação Inicial, podem ser altamente competentes, na prática, em termos de afetividade, evidenciando intenso auto-conhecimento e comprometimento com a profissão.

Uma estratégia comum a todas as docentes, no que se refere à resolução das dificuldades afetivo-emocionais dos alunos foi o diálogo. A escuta por si só é terapêutica, é uma forma de intervenção. Quando ela vem acompanhada de um olhar diferenciado, voltado diretamente para quem está carente de 'compreensão', de carinho, ela toma uma importância maior para o desenvolvimento afetivo-emocional.

Os docentes que participaram da pesquisa relataram experiências positivas e negativas de sala de aula que envolviam suas intervenções junto aos alunos. A maioria descreveu que a primeira intervenção que realizam diante dos problemas afetivo-emocionais dos alunos é a conversa, preferencialmente individual. A docente P2b, ao referir-se a uma situação de conflito interpessoal, mencionou a conversa individual como uma estratégia que oportuniza a expressão dos sentimentos, tanto do estudante quanto do professor, e os conduz ao fortalecimento do vínculo relacional. Vejamos como a docente conduziu uma situação em que o aluno manifesta comportamento violento e opositor:

Então eu conversei com ele, que ele era bem vindo na nossa escola, que eu queria que ele ficasse conosco, que eu e os colegas ficamos felizes que ele estava lá, que ele veio compor o grupo, que ele veio acrescentar no grupo e que aquele tipo de atitude dele nos deixava muito triste [...] (P2b).

Por outro lado, uma docente entrevistada embora tenha admitido ser o diálogo individualizado a estratégia mais eficiente para auxiliar o aluno a superar suas dificuldades, foi enfática ao dizer que este constitui um ideal a ser alcançado em sua prática pedagógica, porque o número de alunos para serem atendidos impede tal proposta.

Eu geralmente [...] qualquer dificuldade que acontece na sala de aula eu procuro resolver no coletivo, tem que ser no coletivo.[...]eu acho que o individual adianta mais. E no coletivo eu coloco a situação no grupo e peço para eles analisarem a atitude do colega [...] (P1).

Verificamos, principalmente, ao contrastar os dados das entrevistas com as observações de sala de aula, que a eficiência da estratégia do diálogo se restringe a comportamentos de caráter mais psicológico do que comportamentais, ou seja, o diálogo é mais resolutivo quando aplicado a problemas emocionais do que comportamentais, fato esse que pode ser ilustrado pela fala da professora P1, que disse:

Quando acontece de um agredir o outro, daí eu chamo, eu faço os outros colegas verem a atitude deles, e pergunto: 'a atitude do colega está correta?' e eles dizem: não profe, não. Só que daí a pouquinho ele comete o mesmo erro, ou o outro coleguinha faz igual (P1).

Já em outra situação, durante as observações em sala de aula, identificamos a mesma questão no comportamento da professora (P2a), da seguinte maneira: *Quando eu cheguei na turma, um aluno conversava alto e sem parar. A professora conversava com ele pedindo para parar de falar e justifica que o recreio havia terminado. O aluno continuava falando e caminhando pela sala de aula (P2).*

De um modo geral, os alunos agitados, agressivos e indisciplinados dificilmente obedeciam aos apelos dos professores, quando eles vinham carregados de um aspecto moralista disciplinar. Contudo, também ficou claro que diante dessas condutas dos alunos, os docentes conseguiam direcionar os alunos para a tarefa, quando se ocupavam do tom de voz, do gesto e do elogio para chamar a atenção do aluno. Assistimos, durante as observações da turma, a seguinte situação:

Um aluno estava em pé conversando ao lado de dois colegas que estava tentando copiar o conteúdo do quadro. A professora vai até o grupo de alunos e diz baixinho: 'meu amor, você não terminou, depois que terminar, pode brincar, agora te senta lá, lá'. O aluno vai até sua classe e senta, copia tudo e depois brinca. (P1)

Todos os docentes entrevistados demonstraram preocupação com uma educação que integre o cognitivo e o afetivo. Eles deixaram claro a necessidade do resgate dos valores sociais na escola e na família. A maioria dos participantes trouxe exemplos de situações de sala de aula, envolvendo a manifestação dos sentimentos e emoções, integrando os conteúdos curriculares obrigatórios com assuntos de interesse do aluno, associando o contexto afetivo, social e econômico dos mesmos. Neste particular, uma docente se expressou:

Só para mostrar [...] eu fiz um trabalho com eles sobre a família, e cada um tinha que falar sobre a sua família [...] Daí, um grupo me chamou a atenção, eles disseram que todos os cinco tinham o mesmo problema [...] qual era o problema? Os pais eram separados, e por isso, então, ou não se davam com o padrasto ou a madrasta. E olha, foi muito bonito o trabalho da família, e às vezes as pessoas acham que as crianças não sentem [...] e não é assim (P3).

Ainda outra educadora comentou sobre seu modo de desenvolver os sentimentos nos alunos. Para ela, uma maneira de desenvolver a sensibilidade nos alunos acontece quando está:

[...] trabalhando com eles esta parte de respeitar os colegas, de respeitar o professor, de estabelecer regras, eu acho que é uma coisa que trabalha esta questão emocional e afetiva porque desenvolve muito essa questão de responsabilidade com o outro também (P2a).

Embora todas as professoras tenham comentado sobre suas habilidades em articular os conteúdos programáticos com os interesses dos alunos e a realidade de vida dos mesmos, podemos dizer que, em algumas situações de observação da prática pedagógica, não identificamos tamanha facilidade. Por que foram recorrentes, embora não tenham sido predominantes, descrições das situações de ensino e aprendizagem que podem ser caracterizadas como instrucionistas, segundo a concepção bancária de Freire (1996), baseadas em resquícios de um ensino tradicional, de transmissão de conhecimento. A afetividade introduz um

componente novo na aprendizagem, que necessariamente não sintoniza com a aprendizagem mecânica e autoritária.

Vygotsky (2004) descreve que as emoções se originam da avaliação das pessoas sobre suas relações com o meio. Portanto, o estudante que percebe o nível de exigência das tarefas escolares como adequado às suas capacidades, despense uma energia psicológica menor para executar uma tarefa, tornando agradável o aprender. O clima de sala de aula, oriundo das relações interpessoais que por lá circulam, influenciam no comportamento emocional das pessoas e nas aprendizagens. O meio e as pessoas precisam estabelecer um equilíbrio, para evitar a supremacia de um sobre o outro e o aparecimento de sentimentos negativos, que geram tensão e travam as aprendizagens humanas.

Todos os entrevistados admitiram a existência de uma ligação entre dimensão afetiva do processo educativo e a melhora na aprendizagem dos conteúdos. No entanto, não deixaram claro acreditar na importância de suas intervenções para a prevenção ou a melhora das dificuldades afetivo-emocionais dos estudantes, o que corrobora com o fato de admitirem a necessidade de formação quanto a este aspecto. Para a maioria das educadoras, passou despercebido a ligação entre seu modo de lidar com os sentimentos e o comportamento dos alunos com as outras crianças ou educadores que circulam pela escola e também a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Reconheceram o diálogo, as metodologias lúdicas e criativas, o carinho como possibilidades de aproximar-se do aluno para melhor compreender suas dificuldades, mas, as entrevistadas mostraram que, na prática, é difícil tornar realidade a interlocução entre o currículo e o lúdico, o interativo/tecnológico e o afetivo-emocional.

5.5 O MAIOR DESAFIO LANÇADO AOS DOCENTES: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CLASSES REGULARES

Antes de trazer a discussão dos dados obtidos na pesquisa, julgamos necessário apresentar um breve histórico da história da Educação Inclusiva no

Brasil, a fim de auxiliar a compreensão sobre a maneira como os docentes se relacionam com os alunos com necessidades especiais e colocam em prática os princípios de uma educação para todos.

As terminologias associadas ao tema foram, ao longo do tempo, tomando uma nova forma, de modo a desvincularem-se dos estigmas excludentes a elas associados. Os professores e estudiosos da área educacional substituíram a palavra “Integração” por “Inclusão”, os termos “Pessoas com deficiência ou portadoras de deficiência ou pessoas excepcionais” deixa de ser empregado e são desencadeadas reflexões sobre a relação complexa entre “Igualdade, Diferença e Diversidade”.

Atualmente, pode-se dizer que a produção científica sobre a Inclusão do aluno com Necessidades Especiais (NEE), em todas as etapas do ensino, tem despertado o interesse de pesquisadores em diferentes áreas, uma vez que as instituições públicas e privadas estão sendo convocadas a promover ações a favor da Inclusão. São exemplos disso os estudos de Freitas (2008), Mantoan e Ortiz (2006), Sassaki (1999), Stobäus e Mosquera (2005), Molon, Prolla, Pedroso e Bastos (2005) e Castanho (2007).

No Brasil, os debates sobre a Inclusão de pessoas com NEE e a implementação de políticas de Inclusão iniciaram-se por volta do final da década de 80 e início da década de 90, seguindo um percurso histórico semelhante em diferentes países. Recuperando aqueles estudos, é possível fazer a seguinte retomada histórica:

O momento inicial, compreendido pelo início da Idade Média, é marcado pela segregação e exclusão, onde as ‘pessoas com deficiência ou excepcionais’ (maneira como eram nomeadas as pessoas com necessidades especiais) não apresentavam direitos perante a sociedade, eram abandonadas em cárceres, torturadas e até mesmo eliminadas pela sociedade.

Em um período posterior, na Era Cristã, ocorre uma preocupação com a ‘integração’ destas pessoas à sociedade, no sentido de tutela, confiando-as aos cuidados dos abrigos e outras instituições das quais elas geralmente nunca mais saíam. Na idade contemporânea, são criadas as escolas especiais que pretendiam ser espaços especializados para as necessidades das pessoas com deficiência, ainda configurando-se como excludentes, porque separava a sociedade em dois

grupos distintos – os ‘normais’ e os ‘anormais’ ou deficientes e não deficientes. Nesse sentido, passou a ser empregada a “integração” como uma forma de inserir as pessoas com necessidades especiais à sociedade, oferecendo a elas, algumas vezes, condições de igualdade social sem que recebessem um tratamento individualizado realmente inclusivo.

Portanto, a integração foi e continua sendo confundida com a inclusão. No entanto, garantir matrícula de aluno na escola e oferecer a ele o direito de conviver com outras crianças que não apresentam NEE, nada mais é do que cumprir com um direito de todos os cidadãos- O direito de Educação. Conforme Mantoan (1998), Werneck (2000) e Sasaki (1999), a “integração” e a inclusão tiveram sua origem num período em que pretendia-se normatizar ou homogeneizar as características distintas entre as pessoas. Entretanto, incluir difere de normalizar ou igualar.

Diferente da integração, a inclusão pretende colocar em prática os princípios de uma educação humanista, que reconhece as características e as necessidades de cada pessoa, garantindo o direito de ser diferente e ter suas necessidades atendidas, beneficiando-se da escola como espaço de socialização e aprendizagens formais.

O terceiro período, marcante na história da luta pelos direitos humanos, deu-se a partir dos anos 60, em que os educadores propunham uma condição de ‘normalização’ ao oferecer, às pessoas com necessidades especiais, condições de vida comuns às da sociedade como um todo. Contudo, nos anos 60, a maioria das pessoas com necessidades especiais não freqüentava a Escola, embora já existissem as Escolas de Educação Especial.

No ano de 1961 ocorreu a primeira referência na Lei de Diretrizes e Bases-LDB de n. 4.024/61 (LDBEN)⁵ de 20 de Dezembro de 1961 sobre a integração de pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino. Ela representa um marco na história da educação inclusiva, porque considerou direito de todo cidadão, ser educado na família e na escola, propondo que a pessoa com necessidade especial deva enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrar-se na comunidade. Complementando tal inferência sobre o direito de todo cidadão a

⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. LDB 4024 - 20/12/61. Brasília: Gráfica do Senado, 1961.

freqüentar a escola, independente de suas limitações, a Lei n.9394/96 (LDBEN)⁶ define o termo Pessoa com Necessidades Especiais, com o intuito de relativizar o estigma associado às terminologias utilizadas anteriormente, desta forma:

PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS: É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. (BRASIL, 1996, p.22)⁷

O termo 'Pessoas com deficiência ou excepcionais' ou 'Pessoas portadoras de deficiência' empregou-se até o ano de **1994**, quando a Declaração de Salamanca⁸ institui mudança na designação do mesmo. A partir de então, substituiu-se a denominação 'Pessoas com deficiência ou excepcionais' por 'pessoas com necessidade especiais'. Para Carvalho (2008, p.56), a nova designação se refere: a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A autora acrescenta dizendo que as pessoas com necessidades especiais são aquelas que experimentam temporariamente dificuldades na escolarização.

Num período de maior segregação social, as pessoas especiais eram chamadas de excepcionais, portadores de deficiência, mongolóides ou portadores de necessidades especiais. Compartilho com a opinião de Silva (2001) ao dizer que toda a tentativa de renomear a clientela tem influenciado pouco as práticas voltadas às pessoas especiais. Acredito que a primeira barreira a ser removida está no campo atitudinal, das relações interpessoais, o que compreende conviver com a diferença dos outros, assumindo a complexidade da existência humana.

⁶Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB.9394 - 20/12/96. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/reforma/ldb.pdf>. Acesso em: 29 de Ago de 2008.

⁸ Portal do ministério da educação (MEC). Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 de Ago de 2008.

No ano de **1988**, a Constituição Federal do Brasil⁹ prevê a inclusão das pessoas com necessidades especiais ao sistema regular de ensino. Conforme o inciso III do Artigo 208 da Constituição, fica declarado “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Fato esse alarmante, porque vinte anos após a promulgação da lei, encontramos em nosso país escolas especializadas e classes especiais nos sistemas de ensino regulares. Estudos atuais, como o de Padilha e Freitas (2005), confirmam que a segregação não se encerrou por aí. As autoras divulgam dados do MEC sobre o número de matrículas de alunos especiais em Escolas especializadas, classes especiais e classes comuns no ano de 2003 e concluem que a maioria do alunado que apresenta NEE, estava afastada de qualquer tipo de atendimento escolar e a parcela de pessoas inseridas no sistema de ensino estavam freqüentando Escolas Especializadas e Classes Especiais.

Ainda sobre as matrículas de alunos com NEE na escola, conforme dados da Secretaria da Educação e portal do MEC (2008)¹⁰, no ano de 1998 iniciou-se a inserção de alunos com NEE em classes regulares. Dentre os anos de 1998 e 2006 ocorreu um aumento correspondente a um percentual de 640% no número de matrículas em escolas comuns do ensino regular. Entre 2005 e 2006, ocorreu uma queda de 2.586 matrículas em escolas e classes especiais. No ano de 2006, 38% das escolas normais com Educação Especial não apresentavam atendimento pedagógico especializado. Entre 2002 e 2006 ocorreu uma melhora nas condições de acessibilidade nas escolas públicas de 4,8% para 12,8%.

Ainda de acordo com o mesmo documento, 90,1% das escolas que possuem alunos especiais em classes comuns, no ano de 2006, tinham computadores, mas apenas 40,2% delas possuíam laboratórios de informática. O levantamento descrito pelo “site” alerta ainda sobre os dados de 2006, que na época, a maioria dos professores com habilitação com curso de no mínimo 40h estavam atendendo alunos do Ensino Fundamental, enquanto que os alunos especiais da creche e da

⁹Constituição da república federativa do brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 4 de Out de 2008.

¹⁰Portal do ministério da educação (MEC). **Números da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt -. Acesso em 4 de Out de 2008.

pré-escola possuíam menor número de profissionais para atendê-los, comparados aos alunos do Ensino Médio.

Mesmo que a luta pela educação inclusiva ainda consista em uma realidade, é inegável a existência de um movimento nessa direção. Como exemplo, ocorreram algumas conferências internacionais¹¹, as quais produziram importantes documentos oficiais em torno da luta por uma “Educação para todos”. O primeiro movimento ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, em **1990**, depois em Salamanca, em 1994, gerando a Declaração de Salamanca, e, por último, o documento da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹², em 1999.

Na Conferência Mundial de Jomtiem, sobre educação para todos, foi estipulado um período de 10 anos para o estabelecimento de metas voltadas para a acessibilidade e a permanência das crianças à escola, assim como o início de reformas curriculares tendo em vista as necessidades de todos os alunos.

O encontro realizado em Salamanca originou a Declaração de Salamanca. Essa ratifica o que foi discutido em Jomtiem, detendo-se em políticas em torno da colocação da educação especial na estrutura do ensino regular. Oficializou o termo “Inclusão” e, na presente ocasião, também ocorreu a ampliação do conceito de “necessidades especiais” incluindo todas as pessoas que estivessem enfrentando alguma dificuldade temporária ou permanente, as quais viessem a interferir no seu aproveitamento pleno da escola.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ocorreu na cidade da Guatemala. Na ocasião, redefine-se a palavra ‘Deficiência’ e condena-se a Discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, pretendendo-se ainda, propiciar a integração destas pessoas à sociedade.

Na opinião de SASSAKI (1999), foi apenas nos anos 80 que a Inclusão teve início nos países mais desenvolvidos, e, nos anos 90, nos países em

¹¹ **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Disponível em: http://www.fadepe.com.br/restrito/conteudo_pos/5_docencia_Decla%20Mund%20educ.%20para%20todos%20JOMTIEN.pdf. Acesso em 19 de Set de 2008.

¹² **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/legislacaopfdc/docs_convencao/convencao_interamericana_dec_1973.pdf. Acesso em 19 de Set de 2008.

desenvolvimento, recebendo maior impulso nos primeiros 10 anos do século XXI. Freitas (2008) compartilha com a inferência de Sassaki dizendo:

[...] a Educação Especial vive um importante momento, pois está inserida num contexto favorável para ampliar as reformas na educação geral, com vistas a assegurar uma educação de qualidade aos alunos com necessidades especiais, garantindo, dessa forma, o sucesso escolar de todos os alunos. (SASSAKI, 1999, p.20)

Em termos legais, desde os anos 60 do século passado vem-se discutindo sobre os direitos das pessoas com NEE e a inclusão delas ao ensino regular. Muitos são os desafios a serem superados para oferecer, a essa população, reais condições de igualdade social.

5.5.1 A situação atual dos sistemas de ensino

O movimento de democratização do ensino trouxe, para dentro das escolas, toda a diversidade humana existente na sociedade. E, desta forma, ela passou a trabalhar com a classe popular, sendo desafiada a lidar com a diferença de todas as ordens.

Atualmente, conviver com a diversidade de raça, gênero, classe social, problemáticas de ordem afetiva emocional e/ou orgânicas tornou-se uma necessidade nas escolas. Os educadores relatam as dificuldades que vêm encontrando no dia-a-dia da sala de aula quanto à inclusão:

*A minha formação não é para isso, e eu te digo assim, oh [...] não é para trabalhar porque eu não sei trabalhar (P2a).
Olha não é fácil inclusão [...] tudo o que a gente faz é idéia nossa, a gente não tem sugestão, de dizer, olha vamos trabalhar assim, recursos para trabalhar [...] (P4).*

Quanto à minha formação, eu tenho sentido muita falta agora com a questão de atender os alunos incluídos, então não tenho dom para lidar com essas crianças, como lidar com essas crianças que chegam para nós? (P3)

Eu tenho um aluninho com Síndrome de Down e sabe que eu me deparei com um problema porque a minha turma é bem agitada (P 1).

No entanto, é verdade que as últimas três décadas trouxeram desafios ao processo pedagógico, com base na perspectiva da inclusão, que entrelaçaram-se a toda uma sociedade em transformação tecnológica e científica, envolvida com conflitos entre as diferenças étnicas, culturais e econômicas. Isto faz com que o mercado de trabalho exerça uma pressão sobre os aparelhos educacionais, ao cobrar profissionais mais autônomos, habilidosos nos campos afetivo-relacional e intelectual.

A política inclusiva sugere mudanças de grande escala, rupturas culturais sobre conceitos que estão imersos nas relações interpessoais entre professores e alunos. Zabalza (2004) se refere à 'passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem' (p.169). Cunha (2005) diz que a sala de aula passa a ser um espaço de inovação ou ruptura paradigmática porque coexistem nela 'saberes e experiências, senso comum e ciência, objetividade e subjetividade, teoria e prática, cultura e natureza, afeto e razão' (CUNHA, 2005, p.74-75). E Pozo (2002) descreve uma nova cultura da aprendizagem onde 'os mestres e aprendizes' assumem uma postura responsável sobre suas dificuldades, considerando que cada um possui capacidade que devem ser estimuladas através da ajuda ou apoio e, também, descreve que o objetivo final do mestre consiste em garantir a autonomia do aluno, tornando-se desnecessário.

5.5.2 Ações e Aspirações que favorecem a inclusão

A referência sobre as Ações e Aspirações em torno de uma educação mais inclusiva ocorre porque muitos aspectos que envolvem a política inclusiva ainda encontram-se no plano das Aspirações. Por isso, em um sentido genérico, podemos

dizer que, muitos Projetos Políticos Pedagógicos escolares ainda são exemplos claros de Aspirações na construção de sociedades mais fraternas e solidárias.

O contexto de estudo da presente pesquisa foi uma Escola Pública Estadual da cidade de Santa Maria, que possui 22 alunos com NEE categorizadas como Síndromes ou Transtornos Globais do desenvolvimento, freqüentando o Ensino Fundamental e são atendidos por uma Educadora Especial.

A análise do Projeto Político Pedagógico trouxe a constatação da ausência de qualquer inferência à Educação Inclusiva. Já o Regimento Escolar dedica um capítulo à Educação Especial, extremamente sintético, sem fazer menção a autores e estudiosos do tema ou aprofundar os caminhos pelos quais pretendem percorrer para alcançar os fins.

Vejamos dois trechos do Regimento Escolar, onde citam-se os recursos e as situações de aprendizagem favoráveis à Inclusão, sem esclarecer quais os recursos ou situações os docentes aderem: “Promover, em um ambiente diversificado de recursos, situações de aprendizagem que visem sanar ou minimizar as dificuldades do educando portador de deficiência mental”. O outro trecho do Projeto Político Pedagógico dizia:

No atendimento à Educação Especial, a Escola oportuniza condições que favoreçam ao aluno, portador de deficiência mental, um amplo campo de ações integrativas, englobando situações de aprendizagem que vislumbrem o seu desenvolvimento nas áreas: cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora para que o mesmo sinta-se integrado na sua escola, na comunidade, interprete o mundo, construa seu saber e sua cidadania.

Destacamos a necessidade de atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, uma vez que esse traz termos em desuso, como ‘portador’ de deficiência, ‘integração’ e ‘deficiente mental’.

5.5.2.1 Ações e aspirações visando aspectos organizacionais

No presente estudo, as entrevistadas foram incisivas quanto a alguns desafios que envolvem a inclusão de alunos com NEE, mencionando a necessidade de mudanças na avaliação da aprendizagem, na organização das atividades pedagógicas, por meio do tutoramento entre as crianças, do trabalho coletivo e diversificado. Elas também levantaram a discussão sobre a redução do número de alunos por turma, considerando a necessidade de oferecer um atendimento individualizado e uma relação de maior proximidade e qualidade entre o educador e o estudante.

Ainda no âmbito dos aspectos que orientam o trabalho dos professores, todas as educadoras entrevistadas queixaram-se sobre a escassez de assessoria profissional especialista em NEE.

A avaliação foi um dos aspectos organizacionais muito discutidos pelos educadores participantes da pesquisa, caracterizando-se como uma de suas maiores fontes de inquietação. Para Faria (2003), avaliar é um movimento interativo e mediado, de constante reflexão e (re)construção docente/discente da prática pedagógica e epistemológica.

Foram relevantes as referências que todas as docentes fizeram sobre a organização das atividades pedagógicas e habilidades que vêm desenvolvendo, a fim de oportunizar momentos de aprendizagens mais atraentes aos alunos. Por outro lado, nem todas as inferências descritas nas entrevistas foram confirmadas na prática da sala de aula. Tal constatação induz a refletir sobre as dificuldades que as educadoras encontram em aderir a propostas educacionais inovadoras, como a utilização das Tecnologias da comunicação e da informação (TICs) e encontrar variedades metodológicas que se baseiem na mediação e cooperação entre as pessoas.

É verdade que o avanço tecnológico é mais veloz do que a capacidade que nós possuímos para acompanhá-lo, fato esse que induz os docentes a responsabilidades enormes, que não dependem apenas de vontade em mudar, em atualizar-se ou romper com barreiras atitudinais. Os estudantes, mesmo aqueles oriundos das camadas populares, chegam à escola enormemente imersos pelas aprendizagens interativas e instantâneas oferecidas pelos meios de comunicação e,

ao depararem-se com aprendizagens reprodutivas, e, na maioria das vezes, desvinculadas com sua vida, demonstram desinteresse e agressividade.

A realidade da prática em sala de aula, em muitos aspectos, é diretamente inversa ao que trazem a maioria dos documentos voltados à política Inclusiva. Um grande entrave à Inclusão consiste na superlotação das turmas, o que interfere na qualidade da atenção que o educador dispensa aos alunos. O relatório Delors (1998) ratifica que a expansão do ensino vem corroborando para a falta de professores e turmas superlotadas. Portanto, ao mesmo tempo que exige-se profissionalismo e competência ao professor, não são oferecidas condições organizacionais para tais fins.

Na resolução CNE/CEB n. 2 de Setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹³, no Artigo 8, afirma-se que a distribuição dos alunos com necessidades especiais pelas várias classes do ano escolar deve ocorrer de modo que os alunos das classes comuns venham a se beneficiar das diferenças dos alunos com necessidades especiais e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos.

O mesmo artigo da resolução CNE/CEB n. 2 de Setembro de 2001 ainda prevê serviços de apoio especializado nas classes comuns, através da atuação de professores especializados em educação especial. As participantes da pesquisa, ao serem entrevistadas, assim referiram-se à escassez de assessoria profissional especialista para atender alunos com necessidades especiais: *Na escola não tínhamos apoio nenhum, nem de psicopedagoga, um reforço, uma educadora especial, e a indisciplina, naquela aula era muito forte (P.2a). Porque nós temos uma psicopedagoga que orienta o aluno, mas é uma vez por semana, no turno inverso, e no outro turno nós estamos ali com aquele aluno. Precisaríamos de mais profissionais (P3).*

Apesar da efetivação de uma política inclusiva consistir, ainda, num ideal a ser alcançado, a pesquisa pôde constatar alguns movimentos positivos que vem ao encontro dessa conquista. A educadora P1, ao ser questionada sobre uma experiência positiva em sala de aula, referiu-se a um aluno que apresenta Síndrome

¹³ Resolução CNE/CEB nº 02/2001 – diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: legislação comentada para Pessoas Portadoras de Deficiências e Sociedade Civil Organizada/Federação Nacional das APAEs. Brasília, Dez de 2001.

de Down. Sua experiência é exemplo da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)¹⁴, quando a política propõe ao alunado da Educação Especial a garantia do direito à escolarização em classe regular, mediante o apoio das instituições especializadas de Educação Especial, em caráter complementar ou suplementar.

No caso que venho me referindo, as observações da prática escolar permitiram compreender que o aluno está recebendo atendimento da educadora especial da escola em contraturno para que venha acompanhar o currículo escola. A professora assim se refere à criança:

Então foi assim, a psicopedagoga me deu uma orientação, não deixe ela somente com uma criança, porque ela vai sair prejudicada porque não vai conviver com as outras, então ela me orientou de eu revezar, e que todos pudessem sentar com ela. E tu não imagina como eles valorizaram isso, eu noto alguns alunos meio assim, mas a maioria pede profe eu posso sentar com o L. hoje? E isso é muito positivo, porque hoje a inclusão é tão difícil. Apesar de ele ser uma criança bem agitada, e de a turma também ser muito agitada, isso é muito positivo (P1).

A garantia de acesso e permanência do alunado especial em classe regular requer mudanças que compreendem desde o rompimento de preconceitos – barreiras atitudinais - até a modificação do Projeto Político Pedagógico da Escola, estendendo-se a uma mudança em toda sociedade. Precisa-se oferecer a igualdade no sentido do acesso ao ensino e capacidade de educar a diferença, porque a inclusão pressupõe atender às especificidades de cada aluno, com afeto, ética e competência pedagógica.

As entrevistadas não se referiram à necessidade de alterações no Projeto Político Pedagógico, nem todas falaram sobre movimentos de maior complexidade ou proporção em torno da reflexão sobre a inclusão, como, por exemplo, estudos sistematizados com o grupo de colegas e profissionais especializados na área, cursos de especialização ou capacitação, enfim.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

A pesquisa possibilitou compreender que a maioria das docentes trabalha em prol de uma educação inclusiva por meio de ações isoladas, ou seja, no âmbito de sua classe. Uma educadora ratificou que uma proposta inclusiva requer mudança no sistema de avaliação dos alunos. Como ilustração, vejamos um trecho desta entrevista:

[...] tive que ter essa grandeza, de compreender que ele não era daquele jeito, que ele não ia copiar, ele copiava até onde ele tinha vontade, mas eu sabia que se eu no final da aula perguntasse para ele o que a gente tinha trabalhado ele sabia. Então foi uma questão de eu mudar o meu tipo de avaliação, de eu mudar a minha maneira de ver as coisas como acontecem na sala de aula para poder entendê-lo (P2a).

Outra educadora referiu-se às intervenções que realiza dizendo que a avaliação precisa considerar as habilidades dos alunos, as questões emocionais, ampliando a concepção anterior que restringia a avaliação ao resultado, às habilidades técnicas. Em sua entrevista, deixa claro: *Eles mostram cada coisa para nós de chorar, às vezes, porque eles são solidários, eles são amigos. Mas essas coisas às vezes não são avaliadas, se o aluno não sabe ler, ele não passa, só que não é bem assim. (P2b).*

Outras duas entrevistadas focaram a questão da avaliação em função do diagnóstico discutida por Almeida (2003). Para a autora, a avaliação é entendida como um processo de diagnosticar para agir, em que não há preocupação com a classificação, mas sim a compreensão da problemática da criança e a implementação de um plano de ação voltado para as potencialidades dos alunos.

A educadora P3 fez alusão a um aluno que chorava em aula e apresentava comportamento indisciplinado e desmotivação para aprender. Ela comentou que toda a escola se envolveu em ajudá-lo e explanou sobre sua implicação com o diagnóstico e a compreensão de suas dificuldades. O plano de intervenção da professora P3 compreendeu atendimento individualizado (conversa entre professor e aluno), o encaminhamento do aluno para avaliação médica e a crença na capacidade da criança em aprender, dentro de “tempo” maior. Na avaliação diagnóstica, o tempo da aprendizagem é indefinido, respeita-se mais o ritmo de cada pessoa. Neste sentido, P3 deixou claro acreditar no potencial de seu aluno em

aprender, nem que para isso fosse preciso um tempo maior, para compreender as questões do aluno, somar a avaliação médica com a pedagógica e traçar seu plano de intervenção.

Dando continuidade à discussão da avaliação diagnóstica, a docente P2a trouxe a importância da formação docente como subsídio para o processo de avaliação do desenvolvimento do aluno. Ela comentou, na entrevista e também em momentos da observação da prática pedagógica, que o curso de especialização que possui em Psicopedagogia têm contribuído muito para compreender, diagnosticar e intervir diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Ela assim relata:

[...] e muitas vezes eu acho que por ser psicopedagoga, por ler bastante, não digo que minhas colegas não consigam, mas eu enxergo o meu aluno de outra maneira. Eu comecei a trabalhar as habilidades dele a questão era que não aceitavam ele da maneira como ele era, ele era uma criança diferente [...]. (P2a).

As professoras, ao descreverem a prática pedagógica junto aos com NEE, assim comentam sobre mudanças que devem ocorrer no aspecto da avaliação do desempenho escolar, para fins de atingir todos os alunos, diante de suas peculiaridades. Para a professora P2a, uma alternativa positiva em torno da inclusão consiste em buscar formação continuada, atuar em equipe e flexibilizar a ação pedagógica no âmbito da avaliação. Disse-me, em ocasião da entrevista:

Mas eu fui me cercando, fui lendo, fui procurando profissionais que eu conhecia, eu tive muito apoio da escola na época, da direção, da supervisão, da orientação, elas me ajudaram bastante. Então foi uma questão de eu mudar o meu tipo de avaliação, de eu mudar a minha maneira de ver as coisas como acontecem na sala de aula para poder entendê-lo (P2a).

A educadora P2b questiona a avaliação tradicional, que se fixava em determinados parâmetros estanques, sem considerar o desenvolvimento de outras

habilidades humanas, como as habilidades gráficas e emocionais empáticas. Ela assim comenta, em sua entrevista:

Eu já tive alunos que desenhavam maravilhosamente bem e não sabiam escrever, não sabiam se expressar na escrita, mas o desenho dizia perfeitamente o que ele queria dizer (P2b).

Ainda sobre a avaliação, a professora P3 trouxe para a discussão o cuidado que tem diante da avaliação das potencialidades de seus alunos. Ela apresentou um caso em que a criança vinha apresentando dificuldades de aprendizagem e comportamentais. Através da análise das relações interpessoais com a família e de avaliação médica, a professora começou a perceber que a criança estava demonstrando baixa-estima, devido ao rótulo que lhe foi conferido. Partindo desta percepção, a educadora optou por agir de modo mais exigente com a criança, apostando em sua capacidade de ser avaliado através do mesmo instrumento de avaliação, considerando também as melhoras que o aluno passou a demonstrar no campo comportamental. Na entrevista, a P3 comentou: *E ele foi avaliado como os outros [...] no dia que eu fiz a prova, ele olhou a prova e disse: 'professora eu já sei tudo isso' (P3).*

Todas as professoras reconheceram a necessidade de uma mudança na metodologia de ensino e na avaliação dos alunos, mas nem todas mostram coerência entre o discurso da entrevista e da prática. De qualquer forma, a pesquisa permitiu constatar que os docentes participantes, mesmo de modo sensível, ainda apresentam práticas pedagógicas relacionadas ao ensino bancário e reprodutivo porque estas marcaram presença, em algumas ocasiões de observação da prática pedagógica.

A maioria das professoras fizeram referência à tutoria entre as crianças, principalmente quando existe alguma dificuldade de aprendizagem. Nas entrevistas com duas docentes, nota-se como trabalham a tutoria. Elas assim comentaram, na entrevista: *[...] combinamos que a cada dia um deles iriam sentar junto com ela para ser ajudante, esse foi um pedido da mãe, porque ela já conhecia uma coleguinha da escolhinha (P1).*

E eu dou as funções de maior responsabilidade para os alunos que têm maior dificuldade. Então é assim, cada conteúdo que eu dou, eu faço um trabalho em grupo, por exemplo, eu tenho cinco temas principais, para isso eu faço cinco grupos. Cada grupo passa por todos os trabalhos, porque eles vão se revezando e um grupo explica para o outro (P3).

A opinião dos docentes foi unânime quanto à importância do atendimento individual ao discente para fins de uma educação mais igualitária. As educadoras, queixaram-se do elevado número de alunos por turma, como um fator de empecilho. A maioria das entrevistas mencionaram a falta de profissionais especializados dentro da escola para avaliar a criança e orientar o professor e referiram-se às lacunas, em sua formação inicial, quanto ao estudo da afetividade e da inclusão.

No que concerne aos recursos necessários a implementação da inclusão, os participantes da pesquisa referiram-se à escassez de profissionais especializados, como psicopedagogos e psicólogos. Notou-se a importância conferida pelos entrevistados à presença do psicopedagogo na avaliação e acompanhamento da criança com NEE. Contudo, a escola apresenta em torno de 800 alunos e apenas uma Educadora Especial, lotada com 20h semanais.

Embora saibamos que os recursos materiais e organizacionais sejam importantes a implementação de uma educação mais inclusiva foi sensível à menção dos docentes a respeito deste aspecto. Apenas uma professora discorre sobre o assunto. Sua entrevista revela: *O quadro, o giz, o ambiente é o que nós temos, eu tento [...] o que acontece é que nós estamos aquém do que a criança precisa. Nós estamos no quadro e no giz, e eles estão na era da informática (P4).*

Rodrigues (2005) apresenta os dilemas que deveriam ser analisados diante de uma educação mais inclusiva. Ele propõe uma renovação na formação de professores, nos recursos materiais, humanos e organizacionais e nos programas e currículos construídos de modo a contemplar a realidade educacional a ele relacionada. Um destaque que o autor traz é a dificuldade que os docentes apresentam em enunciar quais os recursos materiais e organizacionais faltam, tendendo a voltarem-se apenas aos recursos humanos. Para Rodrigues (2005, p.58):

[...] os recursos, mesmo em escolas que dispõem de instrumentos modernos e mais abundantes, continuam a ser vistos como insuficientes e muito centrados na contratação de profissionais especializados ou outros técnicos. (ex: psicólogos ou técnicos de educação Especial e Reabilitação)

Foi exatamente nesta orientação, da priorização na queixa da escassez de profissionais e na dificuldade de enunciar os recursos tecnológicos ou materiais e organizacionais que uma parte das professoras entrevistadas direcionaram-se. Os trechos retirados de suas entrevistas exemplificam o que foi discutido: *Porque nos temos uma psicopedagoga que orienta o aluno, mas é uma vez por semana, no turno inverso, e no outro turno nós estamos ali com aquele aluno. Precisaríamos de mais profissionais (P3). Se eu vou atender um, terei que deixar seis sem atenção, então eu sinto necessidade disso, gostaria muito de ter uma monitora na minha sala de aula, porque assim eu iria atender melhor aquele aluno (P1).*

Sabe-se que são várias as dificuldades que os professores se deparam em seu cotidiano, no que se refere à inclusão de crianças com NEE. Questões como a superlotação das turmas, as desigualdades sociais, a escassez de profissionais especializados, as metodologias de ensino caracterizadas como bancárias, associadas a relações interpessoais assimétricas entre alunos e professores, os baixos salários dos docentes e outros fatores de ordens mais subjetivos, relacionados à pessoa do aluno e às suas relações familiares, juntos, explicam alguns porquês dos problemas afetivo-emocionais dos estudantes.

Os professores entrevistados ao reportarem-se às medidas, em âmbito escolar, que acreditam serem resolutivas em se tratando de dificuldades afetivo-emocionais, admitiram que os alunos:

- independente de estarem apresentando alguma NEE, deveriam receber atendimento individualizado do professor;
- deveriam ser valorizados diante dos sucessos e habilidades, respeitando e compreendendo as diferenças, evitando rótulos, conhecendo o potencial de cada um deles;

- precisariam de acompanhamento de profissionais especializados, quando se deparam com dificuldades escolares.

A análise sobre os aspectos organizacionais relacionados com uma educação inclusiva permitiu compreender que os educadores entrevistados têm dificuldade em enumerar quais os recursos materiais do tipo tecnológicos ou estruturais precisam ser modificados. No entanto, houve uma supervalorização da escassez de profissionais especializados para atender alunos com NEE. Os mesmos não mencionaram a importância de ocorrer uma reforma no Projeto Político Pedagógico da instituição, restringindo-se a citar ações de cunho isolado ou solitário em torno na inclusão, como por exemplo: mudança na avaliação, organização das atividades pedagógicas e redução do número de alunos por turma, a fim de conferir um atendimento individual ao estudante.

5.5.2.2 Ações e aspirações sobre formação docente

Conforme Rodrigues (2005), muito cursos de formação de professores não preparam ou omitem ao futuro profissional conhecimentos necessários para educar pessoas com necessidades especiais. O autor diz que, muitas vezes, na formação inicial ou contínua, as oportunidades de estudo estão muito distantes da realidade em que situam-se seus problemas cotidianos.

Todos os docentes entrevistados admitiram que a formação inicial não ofereceu subsídios suficientes para trabalhar com alunos com NEE. Assim, referiam-se sobre a sua formação: *Não, minha formação inicial não contemplou o estudo dos aspectos afetivo-emocionais das crianças (P1). Eu nunca vi isso e eu vou me aposentar e não vou ver, eu não estou preparada [...] (P4).*

Os educadores mencionaram a necessidade de formação especializada para atender, com qualidade, os alunos especiais. No entanto, uma parte deles adota uma postura ativa, no plano da Ação na busca por formação, renovação pedagógica. Outra parcela dos entrevistados referiu que a formação deveria ocorrer partindo de uma oferta de órgãos governamentais, dispensando a busca autônoma pelo

conhecimento, referindo-se a um ideal a ser alcançado, que consiste no reconhecimento do governo brasileiro no investimento em formação docente. Essa seria uma das questões que estão no plano das Aspirações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Mesmo as duas docentes com menor tempo de carreira comentaram sobre uma formação incipiente que não contemplou o estudo das NEE e dos aspectos afetivo-emocionais dos alunos.

Os docentes se referiram às habilidades que procuram desenvolver junto aos alunos diante da inclusão e, ao mesmo tempo, admitiram não possuir todas as competências necessárias para receber alunos com NEE, demonstrando esforços no campo atitudinal. Observamos que alguns docentes têm buscado formação, indicando necessidade de conhecer mais, mas ainda não conseguem colocar em prática seus ideais.

Alguns docentes evidenciaram um nível mais complexo do tipo reflexivo, outros pareciam mais distanciados dos alunos e de preocupações quanto a atualização do conhecimento pedagógico. Também encontramos comportamento docente ambivalente, ora mostrando desejo em buscar formação continuada, ora lamentando pelo desconhecimento, mobilizando-se frente às dificuldades sócio-emocionais dos alunos. Como exemplo, trazemos a fala abaixo, recortada da entrevista de uma educadora que comentou sobre seu despreparo diante da inclusão:

A minha formação não é para isso, e eu te digo assim, oh [...] não é para trabalhar porque eu não sei trabalhar, é a minha formação acadêmica vamos dizer assim, não me ofereceu isso, porque o durante o tempo que eu tive dentro da faculdade, da escola eu não tive a formação para trabalhar com esse aluno, depois quando eu saí, que eu fiz a minha pós eu tive contato com crianças com dificuldade de aprendizagem, então eu me sinto impotente e até certo ponto extremamente perdida. Eu não sei se é isso, se aquilo que eu estou fazendo é o melhor, então eu digo assim, crianças com dificuldade de aprendizagem eu até contorno, porque eu tenho uma formação para isso, mas crianças incluídas não sei (P2a).

A professora P2a, referida acima em ocasiões da observação de sua prática pedagógica, disse que planeja cursar Mestrado em Educação, porque o curso de

graduação e a psicopedagogia não contemplaram as necessidades que encontra em seu cotidiano. Já a docente P1 disse apresentar dificuldades em lidar com alunos incluídos, não demonstrando desejo em buscar formação continuada de forma autônoma. Vejamos seu desabafo, revelado no momento da entrevista.

Não é que a gente exclua porque queira, é porque nós não estamos preparados para trabalhar com nossos alunos, ninguém nos preparou para trabalhar com essa problemática (P4).

Em decorrência do que foi discutido sobre formação continuada, foi possível entender que uma parcela dos entrevistados estava mais familiarizada ou envolvida, de modo autônomo, com a busca de conhecimentos em torno das demandas que surgem no dia a dia da escola. De qualquer forma, os sujeitos da pesquisa deixaram claro a inexistência de uma cultura em torno da formação em serviço, e que os programas oferecidos pelo governo não têm contribuído muito para o aprimoramento profissional.

De acordo com Leite (2008), o professor carrega uma formação inicial incipiente para enfrentar os problemas encontrados no dia-a-dia da sala de aula, e os estágios nem sempre são válidos, porque a teoria não sustenta o que se apresenta na prática. Isto ocorre, segundo a mesma autora, pois os programas de ensino são desenvolvidos de forma desvinculada da prática e da realidade das escolas, baseando-se fundamentalmente na racionalidade técnica. Para a mesma autora, a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura deve aprimorar a fundamentação teórica, valorizar e desenvolver, no futuro professor, a habilidade de refletir sobre as práticas didático-pedagógicas que se adéqüem ao cotidiano escolar das escolas públicas.

Gurgel (2008a), em reportagem de capa da Revista Nova Escola, traz o tema da formação de professores. Discute a necessidade de proporcionar aos professores via Ministério da Educação e secretarias municipais e estaduais, programas de capacitação docente. As docentes entrevistadas pela revista disseram que os cursos de formação continuada, na maioria das vezes, trazem temas semelhantes ou repetitivos e ainda distantes das necessidades que apresentam, caracterizando a participação meramente como um título. Também fez-se a inferência sobre o

envolvimento de toda a equipe da escola em cursos de formação, desde que existam distinções entre os conteúdos discutidos pelos formadores (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, dentre outros) e educadores que estão em sala de aula, junto aos alunos.

Nas redes públicas de ensino, faz-se necessário implantar políticas a título de formação continuada que realmente façam sentido para os professores, contendo programas elaborados conforme as demandas regionais e culturais, considerando a forma como os docentes aprendem mais, ou seja, todas as pessoas envolvidas em processos de ensinar e aprender precisam repensar sobre como aprendemos mais, aprendendo a aprender.

Nem todas as entrevistadas relataram a necessidade de formação continuada para fins de adotar estratégias pedagógicas que dêem conta de atender uma demanda de alunos com NEE. As docentes que fizeram menção a tal aspecto mostraram-se insatisfeitas com os resultados que vêm observando nos alunos, relataram “desgaste emocional e físico” e “frustração” frente as suas maneiras de intervir. Quanto a este aspecto, as professoras P4 e P2a disseram, em ocasião da entrevista: *Olha não é fácil, a inclusão [...] tudo o que a gente faz é idéia nossa, a gente não tem sugestão, de dizer, olha vamos trabalhar assim, recursos para trabalhar [...](P4). Eu vou agindo pelo instinto, de estabelecer certas regras, certos parâmetros com ele e com a mãe, mas principalmente o meu trabalho tem sido com a mãe, não com ele, porque eu não consigo [...]* (P2a).

A formação continuada ou em serviço induz os professores a refletir sobre uma mudança na postura e na abordagem pedagógicas. Todos os professores entrevistados disseram que atualmente as crianças estão apresentando maiores NEE, interferindo, portanto, no trabalho destes. Quanto às dificuldades que a docente encontra no trabalho com alunos incluídos, vejamos: *Bom, a questão do trabalho com alunos com hiperatividade, eu me sinto com muita dificuldade, eu não sei como trabalhar com eles. Eu tive alunos dislexos, e eu me perguntava como trabalhar com aquele aluno (P4).*

Uma das entrevistadas fez menção às exigências lançadas ao docente frente à diversidade cultural dos alunos. Ela assim se refere ao aluno na entrevista: *Eu acho que isso poderia ser melhor ainda se eu tivesse outra pessoa para me ajudar*

dentro da sala de aula, porque eu tenho um aluno iraquiano que me suga bastante, ele solicita (P1). Durante as observações da prática pedagógica da mesma educadora, percebemos sua preocupação quanto à integração do aluno iraquiano junto aos colegas. Ela procurava, sempre que possível, oferecer espaço para que o aluno comentasse sobre sua cultura, sua visão de mundo, garantindo a ele ser respeitado e valorizado diante de suas diferenças perante o grupo de alunos. Este constitui um dos saberes necessários para a educação do futuro, o qual Morin (2000) descreve. Para o autor, a sociedade vive uma crise de incompreensão, os homens precisam reaprender a identificar-se com os outros, a simpatizar de modo generoso com suas necessidades e características, afastando-se da xenofobia e do racismo.

Essa mudança de postura, a qual a docente P1 vêm adotando, está relacionada à aquisição de novas competências docentes. Marchesi (2008, p.10) refere que a sociedade atual está conduzindo-se com enorme velocidade ao multiculturalismo, levando o educador a refletir sobre o respeito às diferenças e quais os comportamentos alheios que podem ser aceitos e os que não se ajustam aos da maioria. Assim como o autor afirma, a docente deixou claro que alunos incluídos, como por exemplo, os imigrantes, exigem do professor um esforço maior para que realmente ocorram aprendizagens.

Os mesmos, em ocasião da entrevista, ao citarem os problemas de aprendizagem em seus alunos, associados às demais NEE, citaram: a dislexia, a dificuldade na escrita e a desatenção. Na fala das participantes, identificamos as estratégias que os professores recorrem para solucionar tais problemáticas, estando estas mais voltadas para o diálogo e encaminhamento ao SOE ou ao educador especial.

As docentes, ao serem entrevistadas, fizeram referência a práticas de ensino comparáveis à abordagem construtivista, e algumas delas, diante dos relatos de observação da prática docente, mostraram indiscutivelmente posturas tradicionais e autoritárias. Vejamos um exemplo disto. Na entrevista, a professora P3 descreve sua metodologia de trabalho da seguinte maneira:

Bom eu trabalho assim [...] não que desta forma seja melhor, mas porque eu gosto muito do que eu faço, eu procuro dar sempre novidades para eles, gosto de dar trabalho em grupo, que eu chamo de ateliê, mas é trabalho em grupo, então os que tem mais dificuldade eu coloco com os alunos que têm mais facilidade e eles são avisados, e é possível ter um coordenador, um supervisor, um ajudante (P3).

A observação de campo, da turma da educadora P3, não evidenciou nenhuma atividade de sala de aula onde os alunos estivessem dispostos em grupos em postura colaborativa. Na maioria das observações, a professora estava em pé, circulando pelas classes dos alunos, enquanto estes finalizavam as tarefas ou estava voltada para o quadro negro.

Foi na sala de aula da professora P2b que melhor transpareceu a aplicabilidade de uma perspectiva de envolvimento afetivo entre professores e alunos e a adesão à teoria construtivista. Em todos os momentos de observação da prática pedagógica da P2b ocorria o incentivo da professora em que os alunos com maior facilidade ajudassem os de maior dificuldade, como no sistema de tutoria.

A pesquisa trouxe uma constatação ambígua sobre os sentimentos despertados pela inclusão nos docentes. Ao mesmo tempo em que todos os participantes mencionaram sentimento de insatisfação/descontentamento, frustração frente à inclusão, também descreveram experiências positivas com alunos especiais. Os sentimentos de auto-estima e realização profissional eram observados em momentos em que os entrevistados estavam obtendo melhores resultados em suas intervenções.

A frustração e o desgaste gerado pela inclusão são um exemplo disto. Portanto, destacamos o desabafo da professora P3 em situação de sala de aula: *Têm dias que eu fico pensando sobre o porquê que eu ainda estou aqui. Às vezes os alunos me tiram do sério, fico cansada. É muita conversa e agitação. Já estou aposentada, mas não me imagino sem os alunos (P3).*

Outras duas professoras comentaram claramente sobre a frustração e carga emocional desencadeada pelas dificuldades dos alunos. Ao serem entrevistadas, disseram: *Foi um desgaste muito intenso no ano passado, porque ele não conseguiu, e a família não ajudou (P4). A educadora P2a disse também:*

Por enquanto tem sido uma experiência difícil, está me desgastando e eu tenho muito medo de perder [...] porque cada aluno que eu não consigo formar, ou que eu não consigo chegar perto, me aproximar, para mim é uma frustração (P2a).

A inclusão parece despertar, nos professores, uma certa inquietação, um sentimento de desestruturação, relacionado a diversos fatores, como a compreensão sobre as lacunas oriundas da formação inicial e a descoberta que todos nós possuímos, imperfeições, limitações que, por vezes, estão projetadas nas pessoas que convivemos.

Torna-se um tanto delicado colocar em prática os princípios que norteiam uma Educação Inclusiva; descolar-se de uma concepção pré-estabelecida sobre a pessoa do aluno requer toda uma reconstrução de imagens e conceitos. Processo semelhante ao que pais de pessoas com necessidades especiais congênita, como por exemplo, se deparam ao observar o filho real e compará-lo ao filho idealizado, “perfeito”. Logo, os pais imediatamente terão que reestruturar a configuração familiar em torno das necessidades que o bebê venha a apresentar. Serão mudanças que não estavam planejadas, mas que delas dependerão o desenvolvimento da criança.

A professora P3 faz referência, de forma concisa, à mudança que vem observando no comportamento dos alunos, de uns tempos atrás até hoje. Para ela, e certamente para uma boa parte dos professores, é difícil desvincular-se da concepção difundida sobre o aluno ideal. Vejamos sua opinião:

Olha assim [...] para eu me sentir uma pessoa totalmente realizada [...] cada ano que vem estão acontecendo mais problemas, já tive experiências positivas. Assim que eu me senti realizada mesmo, acho que foi a uns cinco anos atrás, aquela turma assim, que todo mundo se dá bem, que os pais são participativos, porque parece que só com a família a gente vai conseguir. Sabem te ouvir, o que a professora diz é lei (P1).

A inserção da diversidade na escola realmente complexificou as relações entre ensino e aprendizagem, exigindo uma gama de responsabilidades dos docentes, as

quais anteriormente inexistiam. Na opinião de Mantoan e Ortiz (2006), trabalhar com a diferença é muito mais difícil do que se imagina. Para ela:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade de cálculo, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador, que se torna insuportável e delirante para os reacionários que a compõem e as defendem, tal como ela ainda se mantém. Porque a diferença é difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Se ela é recusada, negada, desvalorizada, há de assimilá-la ao igualitarismo essencialista e, se, aceita e valorizada, há de mudar de lado e que romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora. (MANTOAN E ORTIZ, 2006, p.57)

As conseqüências decorrentes da disseminação de sentimentos negativos e do aumento no mal-estar docente podem ser alarmantes para a educação, porque expõe a saúde mental das crianças ao risco. O mal-estar docente é um tema muito importante, o qual não almejamos nos deter nesta ocasião; apenas desejamos dizer que os sentimentos podem mobilizar a cognição e levar os educadores a enclausurarem-se em si mesmos, parando no tempo, evitando formação contínua em serviço.

Os docentes fizeram menção à questão da igualdade e da diferença no relacionamento entre eles e os estudantes, demonstrando envolvimento e preocupação com a aplicabilidade da política inclusiva, demonstrando principalmente um rompimento no aspecto atitudinal, compreensão de que alunos com NEE precisam se beneficiar da escola, assim como as crianças que não possuem NEE, sendo respeitadas e recebendo apoio individualizado dos educadores.

Mantoan e Ortiz (2006) discutem o assunto num artigo intitulado “Igualdade e diferença na escola, como andar no fio da navalha”. O esclarecimento da autora é útil para os educadores e deveria ser compartilhado nas escolas, porque comumente a homogeneização da diferença é classificada como uma atitude inclusiva.

Para as autoras, existem desigualdades inerentes à espécie humana que são naturais e sociais. As desigualdades de cunho natural não podem ser eliminadas, constituindo condição de igualdade social. No entanto, as desigualdades sociais,

como as de domínio social e econômico precisam ser abolidas. As diferenças, quando recusadas, são assimiladas ao igualitarismo essencialista, quando aceitas e valorizadas, pretendem desestabilizar toda uma organização escolar estabelecida a séculos, onde a diferença era velada ou ausente.

A inclusão pressupõe conviver tanto com a igualdade quanto com a diferença. E, para tanto, toda a sociedade precisa se preparar para conviver com a diferença.

A Escola Inclusiva é aquela que sofreu todo um processo de mudança para receber um público diferente do tradicionalmente esperado. Para tanto, Freitas (2008) refere que a inclusão é uma política social e educativa que deveria ser assumida como um compromisso de toda a comunidade escolar, sendo a Inclusão Escolar uma parte da Inclusão Social. Na opinião da autora, a garantia de acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola está diretamente relacionada com a mudança na prática educativa (planejamento, currículo, avaliação), que deve ser repensada, tendo em vista as características e necessidades dos alunos. Portanto, a Educação Inclusiva refletiria numa mudança na formação inicial dos professores, na urgente reformulação das propostas educativas das escolas, conduzindo os docentes em atuação a revisar suas afinidades metodológicas e teóricas e buscar formação continuada.

As docentes comentaram, na entrevista, a necessidade de oferecer aos alunos com maiores necessidades educacionais uma atenção mais individualizada, sendo que, para isso, seria necessário a redução do número de alunos por turma. A entrevista com os participantes ilustrou suas preocupações. São suas palavras:

Eu tenho uma aluninha com síndrome de down e sabe eu me deparei com um problema porque a minha turminha é bem agitada. Agora nós estamos em 16, tenho só quatro meninas e o resto só meninos [...] 3 meninos bem agressivos [...] Só que o que eu acho o que mais faz falta é saber lidar com os pais, e com os alunos especiais que a gente não sabe como trabalhar (P1).

Era uma turma muito difícil, tinha mais meninos do que meninas, eu tinha crianças ali com bastante dificuldade, tinha crianças que não participavam e um aluno hiperativo que a mãe não aparecia na escola. Eu tinha uma aluna hiperativa que quando não tomava medicação brigava com todo mundo, se botava nos colegas, era uma turma bem complicada, eu nunca vi uma turma assim. (P2a).

Quando nós temos crianças com hiperatividade, temos quase trinta alunos numa sala, tu tens um aluno hiperativo que tumultua toda uma sala de aula e daí eu me pergunto, eu faço a pergunta: “como trabalhar com esse aluno?” Eu sinceramente não sei, não tem uma resposta (P4).

Todas as participantes da pesquisa afirmaram que a melhor forma de ajudar o aluno a superar uma dificuldade afetivo-emocional é trabalhar com ele de modo individualizado. As professoras deixam claro que cada aluno traz para a escola uma história de vida diferente, que deve ser valorizada e analisada. As observações de campo possibilitaram compreender que os alunos adoram ser chamados individualmente para conversar com o professor e geralmente são valorizados e compreendidos diante de suas problemáticas escolares pelos educadores.

5.5.2.3 Ações e aspirações no campo humanístico atitudinal

Pensar numa educação inclusiva envolve, dentre outras questões, uma reflexão sobre os paradigmas educacionais, relacionados às concepções de ensino e aprendizagem; abrange um repensar sobre os valores humanos, coerentes ao momento sócio-histórico-cultural; sobre as políticas de financiamento a recursos materiais e pessoal especializado. Envolve, logo após à reflexão, uma mudança na perspectiva adotada no projeto-político-pedagógico e o investimento em formação inicial e continuada em serviço.

A presente pesquisa possibilitou compreender que o público de educadores participantes, num plano micro de efetivação de uma educação mais igualitária e de qualidade, às Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais, evidenciaram o rompimento de barreiras atitudinais envolvidas nos processos de ensinar e aprender.

Propostas em torno da valorização dos direitos humanos e cidadania e a importância do vínculo entre professor e aluno não são assuntos desconhecidos para os educadores. Embora a história da exclusão social tenha sido longa e dolorosa para muitos cidadãos brasileiros, atualmente já encontramos algumas experiências positivas com a inclusão como exemplo de modelos a serem seguidos.

São, especialmente, questões de cunho organizacional, como o investimento em formação continuada, e político, que realmente mexem com a estrutura das relações em prol da inclusão. E, dessa maneira, não pretendemos desmerecer o movimento atitudinal que as educadoras participantes do estudo explicitaram frente à inclusão. Almejamos alertar que o movimento atitudinal reforça o viés solitário da docência e, por isso, acreditamos que os docentes deveriam transcender a este plano e migrar para a socialização dos valores e ideais inclusivos que os envolvem, porque provavelmente conspirariam em movimentos macro de luta por apoio, oriundo dos dirigentes políticos em torno da formação continuada para renovar o projeto-político-pedagógico e a prática pedagógica.

Na opinião de todas as professoras que participaram do estudo, os alunos, de um modo geral, e principalmente os que apresentam problemas afetivo-emocionais, beneficiam-se de metodologias diferenciadas das tradicionais e de uma avaliação também especializadas. Para tanto, as docentes fizeram referência à necessidade de uma modificação na concepção sobre a pessoa do estudante, destacando suas necessidades e habilidades e evitando os rótulos.

Tendo em vista a presença de um “novo aluno” e a uma urgência da implantação de uma educação mais positiva nas escolas, alguns docentes, assim como os entrevistados, estão voltando a atenção para a reflexão sobre as estratégias de ensino e aprendizagem capazes de despertar o ‘desejo de saber nos alunos’ (MARCHESI, 2008, p.60). A maioria dos docentes fez referência ao compromisso que todo educador deveria possuir com a motivação dos alunos diante das atividades escolares. Como exemplo, vejamos um trecho da entrevista da educadora P3.

Então se eles aprendessem com prazer será um prazer ir para a escola. Então é nosso dever tanto da direção quanto dos professores despertar o prazer no aluno, que ele sinta que a escola é uma extensão da casa dele [...] (P3).

Complementando o que foi descrito acima, Assman (2007) destaca a união entre processos de conhecimento e os processos vitais nos ambientes pedagógicos. Para ele, o avanço assustador das tecnologias da informação e da comunicação, as novidades no campo das neurociências e biociências trouxeram desafios fascinantes aos educadores. ‘Reencantar a educação’ é um tema chave das reflexões de Assman, assim como a referência sobre ‘inscrição corporal’. A última diz respeito à afetividade existente na interação sensorial, porque a aprendizagem deveria estar para além da operação mental, calcada na sensibilidade social e na eficiência pedagógica.

A sensibilidade, a compaixão ou a empatia para com os alunos com NEE, os menos favorecidos afetivamente e/ou economicamente e as minorias culturais foram mencionadas pelos entrevistados como competências essenciais a serem desenvolvidas por todo educador. Marchesi (2008) caracteriza o bom professor como aquele capaz de compreender e relacionar os aspectos da vida emocional e social dos educandos. Quando identifica alunos mais sociáveis, populares, agressivos, solitários e os marginalizados, torna-se mais capaz de administrar situações de interação social menos anárquicas, oferecendo maior apoio às crianças com maior risco de exclusão social.

A professora P2b destaca, em ocasião da entrevista, sua habilidade em compreender as dificuldades dos alunos, enfatizando que esta deveria ser uma das funções da escola. As observações da prática pedagógica corroboraram com sua entrevista, mostrando um clima muito agradável de interação social. A educadora assim comentou, na entrevista: *Então eu acredito assim, que a função da escola é justamente isso, identificar os problemas, daqueles alunos que realmente tem problemas emocionais ou de outra ordem e tentar ajudá-los para que eles permaneçam na escola (P2b).*

Ao contrastar os dados das entrevistas com as descrições da prática pedagógica, foi possível perceber que a maioria dos entrevistados trouxe indícios de um movimento de esforço e “boa vontade” de tornar a escola um lugar mais agradável de viver. Uma parte dos participantes pareceu melhor preparada ou com maior disposição em colocar em prática o que acreditam em torno de uma educação inclusiva.

Marchesi (2008) assume uma posição bastante realista ao descrever as exigências postas aos educadores ao aproximar-se da complexidade que envolve a efetivação das mesmas. Ele elenca quatro habilidades docentes: interesse do docente no conhecimento que pretende que seus alunos aprendam; relacionar o que é aprendido em sala de aula com aquilo que o aluno vivencia fora dela; ser capaz de facilitar o diálogo, a participação e a colaboração dos alunos e, a última habilidade, ter capacidade de inovar nas situações de aprendizagem.

Associando as habilidades docentes postas por Marchesi (2008) às falas das educadoras e observações de campo, fomos induzida a compreender que, dentre as habilidades delegadas aos educadores, torna-se mais difícil para o professor desenvolver a capacidade de inovar nas situações de aprendizagem e ser capaz de facilitar relações interpessoais entre os alunos, via cooperação e diálogo.

Foi especialmente na fala da educadora P2b e da P4 que ficou explícita a importância e a eficiência do rompimento nas barreiras atitudinais do professor para receber e intervir nos problemas afetivos-emocionais de seus alunos. A entrevistada P4, ao queixar-se da escassez de recursos existentes para trabalhar com os alunos com NEE, disse que o educador não pode se eximir de sua função educativa devido à falta de recursos físicos e materiais e formação adequada. Ela procura diversificar a metodologia de ensino através da inserção da tecnologia e do incentivo a trabalhos em grupo. A docente desqualifica a grandiosidade de sua atitude, ao mesmo tempo que afirma que os resultados são positivos para o desenvolvimento da criança.

Quanto ao que estamos discorrendo, P2b assim se refere, na entrevista, ao rompimento das barreiras atitudinais:

Eu acredito naquela fábula do beija-flor com uma gotinha de água na floresta. Eu sempre digo para eles assim, se cada um de nós fizer a sua parte bem feita, com carinho, com dedicação, tudo em volta vai mudando, vai funcionando [...] Mas se a gente se acomodar e achar que é obrigação da escola, se o professor achar que não tem a obrigação de lidar com o aluno agressivo. Então eu acho assim que isso não vai ter muito efeito [...]. (P2b).

A professora P4, ao ser questionada sobre as soluções que vinha encontrando para enfrentar as dificuldades afetivo-emocionais de seus alunos, comenta sobre a responsabilidade na qual consiste a educação inclusiva:

A gente jamais vai se eximir da nossa responsabilidade, não, eu tenho a minha responsabilidade dentro da sala de aula, mas e aí, como é que tu vai conduzir aquele aluno, a turma como um todo está bem, mas tu não pode deixar ele num canto lá (P4).

É evidente e inegável o aspecto da insuficiência de recursos essenciais nas escolas públicas. No entanto, estes não deveriam incidir sobre o desejo do professor por uma educação inclusiva e travar sua busca por conhecimento, impedindo-o de respeitar e compreender os alunos com NEE.

Assim sendo, a pesquisa permitiu compreender que as habilidades de menor complexidade e melhor aplicabilidade consistem nas capacidades de relacionar o que é aprendido na sala de aula com a realidade de vida da criança e a habilidade de demonstrar ao aluno interesse pelo conhecimento a ser construído.

Por outro lado, os educadores entrevistados deixaram transparecer dificuldades em elencar quais os recursos, além de pessoal especializado, impedem um trabalho de melhor qualidade com seus alunos, assim como mostraram pouca habilidade em inovar nas situações de aprendizagem e facilitar relações interpessoais entre os alunos, via cooperação e diálogo. Outro aspecto importante diz respeito à atribuição que os docentes conferiram às dificuldades afetivo-emocionais dos alunos, uma vez que as justificaram principalmente a fatores familiares, sem comentar sobre a influência de questões relativas à metodologia de ensino ou à organização pedagógica da aprendizagem no desempenho dos estudantes.

5.6 A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA EM TEMPOS DE MUDANÇA

A função da família foi mudando com o passar do tempo. No período que antecede a colonização do Brasil, ela restringia-se à transmissão de genes, sem deter-se à função de construção do conhecimento intergeracional. Num período posterior, antes do surgimento do Estado, à família confere-se não só o papel de proteção biológica e da sobrevivência humana, mas também a transmissão de valores, tradições e significados culturais. Nessa ocasião, os anciãos e o pai possuíam papéis bem definidos, relacionados a autoridade.

Logo, na modernidade, a nova organização social da divisão em classes conduz a população a buscar o sustento no emprego da fábrica ou em outras instituições, a fim de evitar afetar-se pela crise e pela desigualdade social. Foi assim, no ceio de uma sociedade industrializada, que surgiu a escola, sendo incumbida da função de educar moralmente, cognitiva e afetivamente. Na opinião de Teixeira (1997), a escola surgiu para socorrer a família em relação aos cuidados com o desenvolvimento e a educação das crianças, porque até então todo cuidado oferecido à criança era de caráter médico, sem focar-se nos aspectos do desenvolvimento mental e social. Concordo com Teixeira (1997), quando destaca que a escola surgiu para apoiar a família e não para substituí-la.

Para Dessen e Junior (2005), foram várias as transformações de ordem sociais, econômicas e políticas que incidiram sobre as organizações familiares nos últimos anos. Dentre as transformações, citadas pelos autores, destaco: a mudança no papel feminino na sociedade, a qual alterou o modelo tradicional de família, trazendo a valorização do papel dos avôs e irmãos no desenvolvimento das crianças e a diminuição do tamanho das famílias e do número de filhos, devido ao aumento das separações e divórcios e à inserção da mulher no mercado de trabalho. As transformações sociais estão conduzindo para novas relações educacionais entre os membros das famílias e, certamente, alterando os rumos do processo de desenvolvimento humano.

O modelo de escola ofertado na Era Moderna está em processo de decadência. A função pela qual ela se comprometeu - transmitir conhecimentos – nunca foi negada. Foram as mudanças sociais, econômicas e políticas que trouxeram demandas mais amplas para a escola, dentre as quais a escola comprometeu-se em

cumprir. O corpo docente, ao perceber a insuficiência de condições para abarcar com tal compromisso, é afetado por sentimentos de inquietação ou mesmo de mal estar.

Atualmente esgotam-se as forças capazes de solucionar os problemas que os alunos trazem para as escolas. Os docentes sentem-se a cada dia mais sobrecarregados, diante das demandas que lhe são apresentadas. Isto certamente está influenciando na auto-estima do professor, porque nem todos enfrentam tal situação de modo positivo. Em alguns casos, surge um sentimento de revolta do docente, direcionado à família e mesmo à própria profissão.

Os novos modelos familiares, a violência e as desigualdades sociais, vêm influenciando nos comportamentos das crianças de modo a conduzi-las a comportamentos mais agressivos, inquietos e desobedientes. A ausência do acompanhamento dos pais diante do percurso escolar do filho provavelmente constitui um dos fatores que corroboram para o aumento dos problemas de aprendizagem, dificuldades interpessoais e comportamentais dos estudantes.

Conforme Marchesi (2008) e Gurgel (2008b), uma das tensões que incide sobre o sistema educacional tem sido o distanciamento entre a família e a escola. Caetano (2008) num estudo intitulado “Relação família e escola: uma proposta de parceria”, comenta sobre a necessidade de criar-se espaços para reflexão entre pais e professores, a fim de planejar juntos propostas de intervenção educativas. A autora sugere a criação de uma cultura de colaboração/parceria entre ambos.

A presente pesquisa trouxe um resultado semelhante ao que descreve Marchesi (2008). O autor relata um estudo em que investigou a situação profissional dos professores, onde a maior parte dos participantes, 44,2%, afirmou que existe um distanciamento da família com relação à educação dos filhos e ainda, Marchesi (2008) descreve que mais da metade dos professores das Séries Iniciais e início do ensino médio mencionou que os pais têm negligenciado as atividades escolares de seus filhos.

Os educadores entrevistados, em sua totalidade, queixaram-se da ausência dos pais na educação dos filhos, seja porque não comparecem à escola, seja porque aparecem e não se apresentam colaborativos com o professor. Uma das educadoras em situação de entrevista fez referência à relação da escola com a família da seguinte maneira: [...] *mas tem pais que nunca vieram saber do filho. Claro que temos pais*

excelentes. Mas muitos não auxiliam em casa com os temas, ou senão o que os pais fazem? Eles fazem o tema para a criança. (P1).

Por outro lado, as docentes também grifaram que há pais que participam da escola, ou seja, nem todos demonstram desinteresse com a vida escolar do filho. Contudo, deixaram explícito que muitos pais são ausentes. As professoras P2b e P1 disseram:

Quando a família não vem, a criança vai como que empurrada com a barriga, a gente faz o que pode na escola e a criança, quando chega em casa, não tem essa responsabilidade, não tem aquele apoio dos pais, então tudo isso interfere muito na aprendizagem, o relacionamento e no desenvolvimento do aluno (P2b).

E o aluno que tem acompanhamento, é geralmente o melhor, é quem tem apoio em casa (P1).

Sendo assim, as professoras entrevistadas admitiram que os alunos que são acompanhados em casa têm a tendência a apresentar melhor desempenho escolar, menores problemas relacionais e de desenvolvimento. Complementando essa constatação, uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)¹⁵, com base nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), verificou que os alunos cuja família participa de modo mais ativo do cotidiano escolar apresentam um desempenho superior em relação àqueles onde os pais estão ausentes do seu processo educacional. A pesquisa contou com a participação de trezentos mil alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, questionando os alunos sobre o incentivo dos pais ao estudo. Os alunos que apresentaram maiores desempenhos escolares foram os mesmos que mostraram comumente ver os pais lendo, cobrando a lição de casa e conversando sobre o que aconteceu na escola.

Os docentes comentaram que as famílias têm se redimido da “função educação”, encarregando a escola de educar seus filhos. A percepção das docentes, conforme dados das entrevistas, sobre a relação da família com a escola foi a seguinte: [...] *a família está dando toda a responsabilidade para a escola, a família*

¹⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news04_13.htm. Acesso em 10 de Outubro de 2008.

transportou tudo aquilo que ela deveria fazer [...] toda a responsabilidade para a escola (P1). Outra educadora diz o mesmo, com outras palavras, veja: Alguns pais dizem: Ah a escola que eduque! (P2b).

Concordo com Verdi (2006), ao explicar que o fato da escola queixar-se atualmente sobre o fato da família conferir a si a função educativa ocorre porque esta foi a oferta que a escola mostrou à sociedade – a promessa de dar conta de tudo, de uma educação integral – desobrigando a família da educação dos filhos e permitindo a ela reivindicar total atendimento aos seus filhos. O autor alerta, ainda, que atualmente agrava-se esta situação devido às exigências do mundo do trabalho, levando, principalmente às escolas particulares, a equipar-se de instrumental para dar conta de tais fins, como tecnologia avançada e ensino focado, principalmente, em torno dos conteúdos para garantir sucesso no vestibular.

Foi possível constatar, com a pesquisa, que a percepção do docente sobre a ausência da família, além de interferir no comportamento afetivo-emocional e na aprendizagem do aluno, incide sobre a auto-estima do professor. Observamos que o fato dos pais não comparecerem na escola ao serem chamados, não interfere na relação entre professor e estudante. Isso quer dizer que, embora o professor fique triste com a ausência dos pais, ele não (des)investe no aluno ou abandona-o ao acaso. Todas as professoras entrevistadas trouxeram em suas falas alguma inferência sobre a relação entre auto-estima e descaso dos pais para com os filhos. Vejamos alguns trechos de entrevistas:

Assim que eu me senti realizada mesmo, acho que foi a uns cinco anos atrás, aquela turma assim, que todo mundo se dá bem, que os pais são participativos, porque parece que só com a família a gente vai conseguir (P1). Eu me frustro muito, quando o aluno não dá o retorno e a família também não ajuda (P2a).
Alguns pais dizem: Ah a escola que eduque! Ah eu não posso porque tenho que fazer isso e aquilo. Então a gente fica triste porque sabe que os alunos precisam desta afetividade vinda da família também (P2b).
Foi um desgaste muito intenso no ano passado, porque ele não conseguiu, e a família não ajudou (P4).

As professoras P3 e P2b relataram um sentimento de satisfação muito grande quando descrevem situações de interação entre elas e os pais dos estudantes. A professora P3 não relata nenhuma situação negativa de sala de aula e, durante a entrevista, descreve intervenções bem sucedidas em que contou com a ajuda da família para melhor compreender o que estava acontecendo com a criança. A professora P2b disse, em situação de entrevista:

Eu tive muita sorte. Esse grupo de pais é realmente muito participativo, eles vêm até a escola, eles dão sugestão, eles estão sempre presentes, se tu precisar de alguma coisa eles estão ali prontos para ajudar, então eu realmente estou muito feliz neste ano (P2b)

O aspecto relacionado à influência da ausência dos pais na educação dos filhos para a auto-estima do professor foi estudado por Marchesi (2008) e Esteve (2003). O primeiro descreve que os docentes têm uma concepção pessimista sobre a participação dos pais na atividade educativa e sobre a eficiência de seu trabalho, ou seja, não acreditam na possibilidade real de que os pais participem mais da vida escolar dos filhos e também desacreditam no valor de seu trabalho e não se sentem satisfeitos com a atividade que desempenham. E, na opinião do autor, esta concepção pode conduzir o professor a sentir que não vale a pena esforçar-se para conseguir envolvimento da família, aumentando ainda mais a distância entre escola e família, interferindo nas relações interpessoais entre professores e estudantes.

Esteve (2003) enumera os fatores que trazem implicações ao mal-estar dos professores. Dentre eles estão a inibição educativa de outros agentes de socialização, a ruptura do consenso social sobre a educação e a mudança de expectativa em relação ao sistema educativo. A referência sobre a incompatibilidade entre os princípios educativos conferidos pela escola e pelos pais foi um comentário destacado pelos docentes, na presente pesquisa

Sobre a ruptura do consenso social sobre educação, citado acima, as educadoras entrevistadas explicaram que encontram dificuldades em compartilhar, com os pais dos estudantes, práticas educacionais semelhantes. Também disseram que, por vezes, a família assume um estilo educacional superprotetor ou indiferente,

assim como reforça comportamentos inadequados, como a agressividade e a insegurança na criança.

Os padrões educativos conferidos na família são muito importantes para o trabalho do professor, porque interferem diretamente na auto-estima da criança e na relação desta como o educador escolar. Polaino-Lorente (2004), ao referir-se à auto-estima e à educação na família e na escola destaca nove estilos educacionais, dentre os quais estão: a superproteção; a dependência, a rigidez, o perfeccionismo, o permissivismo, o autoritarismo, a indiferença, a ausência de autoridade e a coerência. Essa pesquisa de dissertação permitiu identificar, partindo da fala dos docentes entrevistados e das observações da prática educacional, o predomínio de práticas caracterizadas como indiferentes, permissivas e dependentes.

Sobre atitudes indiferentes dos pais para com os filhos, as professoras que participaram da pesquisa compreendem que alguns pais, ao serem convocados a comparecer na escola, não aparecem por motivos de trabalho, negligenciando a educação dos filhos. Para os professores, boa parte dos pais que comparecem ao serem chamados, deixaram transparecer desinteresse pelas dificuldades dos filhos, porque, na opinião dos docentes, possuem grandes dificuldades de estabelecer os limites, tendo em vista a necessidade de conciliar a vida profissional e a familiar.

Duas docentes assim disseram na entrevista:

*Eu sinto que não tem essa mesma atenção, essa mesma dedicação. Então quer dizer, às vezes a profe tem aquela dedicação, mas o pai e a mãe não têm, porque não tem tempo, porque tem outros filhos [...] (P2a).
É assim [...] a falta de amor que os pais tem [...] pelos filhos, e não é bem amor, é a falta de tempo. Os pais não têm é tempo para atender seus filhos. Os pais têm que trabalhar [...] (P3).*

Para exemplificar, uma das docentes, durante as observações da prática escolar, comentou sobre três de seus alunos com maiores problemas de aprendizagem e comportamento, atribuindo os problemas dos alunos à falta de afeto ou abandono da família. Ela assim referiu-se a eles:

O F. a mãe e o pai não querem ele. É a vó quem cuida dele. Quando F. vê os pais, ele vem para a aula mais agitado. O P. hoje está acompanhando, mas quando a mãe bate, ele fica impossível. Aquele lá, eu converso com a mãe e ela diz que as outras crianças também são agitadas e que não é só seu filho. Eu já encaminhei o aluno para a psicóloga, mas ela acha que ele não precisa (P3).

Outra docente também disse que há pais muito ausentes na educação dos filhos, que dedicam-se inteiramente ao trabalho e acabam deixando de acompanhar as tarefas escolares e ausentando-se das reuniões na escola. Para essa última entrevistada:

Claro que temos pais excelentes. Mas muitos não auxiliam em casa com os temas. Ou senão, o que os pais fazem? Eles fazem o tema para a criança. Decerto trabalham, não tem tempo para dedicar ao filho e acabam fazendo. Temos todo tipo de pai. Têm aquele que não vê [...] que vê e que faz pela criança (P1).

Polaino-Lorente (2004) define o padrão educacional indiferente como o mais cruel dos sentimentos, estando acima do ódio, porque a criança percebe-se como incapaz de receber amor de seus pais porque acredita ser má. Geralmente pais indiferentes são negligentes quanto aos cuidados mais importantes – como dedicar o tempo necessário aos filhos (p.150).

Outro estilo educacional identificado pelos docentes entrevistados foi a permissividade. Uma educadora, ao descrever uma intervenção que havia realizado junto a uma família, porque o estudante vinha apresentando comportamento agressivo, disse: *O menino tinha um pouco de respeito com a mãe. Era assim o menino fazia, a mãe repreendia e o pai consentia (P1)*. Acreditamos que a inexistência de um acordo sobre o estabelecimento de limites entre os pais pode conduzir a criança a uma situação de permissividade, sentindo-se capaz de decidir o que deve fazer, já que os pais entre si, não sabem o que fazer. Polaino-Lorente (2004) acrescenta que tal princípio educacional leva o estudante a desmotivar-se facilmente pelo estudo, pois sente-se sem valor e sem referência comportamental.

Quanto ao aspecto da dependência como estilo educacional, foram exclusivamente os docentes de 1º Ano e 2º Ano (Quadro 1, p.83) que mencionaram tal questão. Durante as observações da prática pedagógica, identificamos crianças com dificuldades de adaptação escolar, as quais estavam relacionadas, conforme relato das educadoras, com práticas educativas de caráter dependente. Para Polaino-Lorente (2004), isso interfere na auto-estima infantil porque pode levar a criança a imaginar que é incapaz de defender-se sozinha, tornando-se dependente dos pais e pouco motivados a aprender.

A presente pesquisa trouxe uma evidência, também examinada por Marchesi (2008), Souza (1997) e Patto (1992). Há uma tendência social, em delegar a causa dos problemas de aprendizagem ou de ordem relacional, a fatores relativos à pessoa do estudante, como, por exemplo, problemas orgânicos, características de personalidade e capacidade intelectual, assim como a dinâmica familiar.

A tendência em justificar as dificuldades escolares dos estudantes à questões individuais, constitui uma tradição no campo da Psicologia Escolar, caracterizando-se como um modelo que prima pela culpabilização do aluno via psicologização e/ou patologização. Concordo com Meira (2003), quando ele descreve:

A compreensão do fracasso escolar, não como um problema do aluno, mas como um processo produzido nas condições sociais; nas histórias escolares; nas práticas pedagógicas; nos mecanismos institucionais; nas relações que se constroem cotidianamente nas escolas deve necessariamente se traduzir em uma redefinição do objeto, do processo e das conseqüências da avaliação. (MEIRA, 2003, p.30)

Nessa pesquisa, a maior justificativa dada às dificuldades sócio-emocionais se deram devido a problemas familiares ou à ausência da participação/envolvimento dos pais no desenvolvimento dos filhos. Isto quer dizer: quando a família não vai bem e/ou quando os pais são ausentes na escola, torna-se mais provável que a criança apresente dificuldades escolares. Mas, ratificamos que os problemas dos alunos em sala de aula não podem ser justificados apenas por questões familiares. Alguns dos docentes entrevistados acreditam nisto também, no entanto, a maioria

deles foi incisiva ao mencionar a necessidade dos pais envolverem-se mais com as dificuldades escolares dos filhos e não comentaram sobre sua contribuição para o desenvolvimento de dificuldades dos alunos.

Dando continuidade ao que foi dito, uma das educadoras entrevistadas atribuiu à separação dos pais, a causa das dificuldades de seu aluno. A mesma assim comenta, ao ser entrevistada: *[...] e às vezes as pessoas acham [...] ah [...] as crianças não sentem [...] e não é assim. O que acontece é que entrou uma pessoa nova na família [...] que não é da família dele, então tem que ter cuidado (P3).*

A maioria dos professores entrevistados, afirmou que a negligência dos pais, a desestruturação da família e, ainda, a aderência por valores sociais diferentes aos simpatizados na escola é a causa do aumento da indisciplina/hiperatividade e agressividade na escola. É inegável a influência da relação que se estabelece entre pais e filhos sobre os comportamentos desses. No entanto, outros fatores colaboram para isso, dentre eles, podemos comentar sobre a própria estrutura da escola e as metodologias de ensino, as quais trazem marcas de um passado remoto que certamente são desinteressantes aos estudantes.

Todos os docentes entrevistados foram incisivos em relatar que, freqüentemente as práticas educativas familiares são indiferentes, permissivas ou dependentes. Por outro lado, sabemos também que muitos pais são dedicados e amam imensamente seus filhos. Os pais, na medida do possível, procuram educar da maneira como acreditam ser melhor para o futuro de seus filhos. Mas, muitas vezes, eles são pouco valorizados pelos docentes, quando assumem padrões educacionais positivos ou quando comparecem na escola, porque, geralmente ouvem queixas de seus filhos. As escolas precisam preocupar-se, mais, com o que as pessoas têm e fazem de positivo, devem convocar os pais para conversar sobre o que a criança apresenta de melhor, valorizando-a e, assim, iniciando uma parceria com as famílias para melhor lidar com as dificuldades afetivo-emocionais das crianças.

Apenas uma das educadoras que participou do presente estudo colocou que as dificuldades afetivo-emocionais dos alunos também estão ligadas à estrutura do ensino, às formas de ensinar e aprender, que são pouco atraentes para a realidade em que vivem os alunos. Na opinião dela: *[...] o que acontece é que nós estamos*

alguém daquilo que o aluno precisa. Nós estamos no quadro e no giz, e eles estão na era da informática (P 4).

Sabemos que existem um emaranhado de razões que explicam a indisciplina, a hiperatividade, o desinteresse pela matéria, a agressividade e a dificuldade em aprender. São as particularidades de cada caso que irão nos esclarecer as causas das dificuldades infantis. No entanto, existem fatos gerais que somam-se às peculiaridades de cada criança, os quais trazem um entendimento panorâmico dos porquês de tantas queixas escolares. Restringir-se a um dos fatores é incorrer em um erro grave.

A minoria das professoras entrevistadas mencionou sobre a necessidade de aprender formas de incentivar os pais a participarem mais da vida escolar das crianças, partindo de uma proposta compartilhada por todos os colegas de trabalho, ou seja, a maior parte das professoras não apresentou alternativas para solucionar tal problemática. Uma educadora refere ter uma boa relação com os pais de seus alunos e descreve como direciona sua atuação:

Eu acredito que eu não faça nada de diferente das minhas colegas para chamar os pais para a escola. Nas reuniões, todas nós professoras conversamos muito com os pais sobre isso, que para a escola é muito importante a participação deles, que a escola é um ambiente da comunidade, não é um ambiente só do aluno, os pais tem que estar presentes dando suas opiniões, tentando melhorar algumas coisas na escola, colaborando (P2b).

A reflexão sobre a fala da docente acima mostra que ela consegue transmitir aos pais que realmente confia na sua colaboração diante do estabelecimento de metas e objetivos educativos. Em contraste com tal fala, outra docente assim se refere à função da escola: *E eu acho que essa não é a função da escola, correr atrás dos pais, isso não é função da escola (P1).*

Marchesi (2008) e Paro¹⁶ (2000 apud CAETANO, 2008) comentam que os professores deveriam desenvolver competências específicas para garantir o estabelecimento de uma relação de maior proximidade entre pais e escola, através,

¹⁶ PARO, V. H. Qualidade do ensino: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000

inicialmente do estabelecimento de um clima de confiança entre ambos ou de uma pré-disposição inicial. Marchesi (2008) cita como habilidades, que o docente deveria ser instruído desde a formação inicial, à realizar: entrevistas, relatórios e gestão de reuniões com grupo de pais. Paro (2000 segundo CAETANO, 2008) enfatiza que os docentes têm dificuldade em promover uma comunicação efetiva com os pais e os últimos apresentam resistência ou incapacidade em compreender o que é aprendido na escola.

As observações da prática pedagógica mostraram que os professores estavam preocupados com os alunos que possuíam menor acompanhamento familiar o que levava-os a oferecer a eles maior atenção e também, em alguns casos observamos que esses alunos eram encaminhá-los para aulas de reforço oferecidas pela escola. Os educadores deixaram explícito que a motivação do professor deve transcender a expectativa de uma recíproca da família quando diziam:

*A gente jamais vai se eximir da nossa responsabilidade, não eu tenho a minha responsabilidade dentro da sala de aula, mas e aí, como é que tu vai conduzir aquele aluno, a turma como um todo está bem, mas tu não pode deixar ele num canto lá [...] E aí o que acontece, no momento que ele só está aqui, nos temos que fazer o melhor que podemos(P4).
Eles querem ser tratados com amor e carinho e aprender (P3).*

A participação da família na escola foi destacada por todos os docentes como importante, embora não tenha sido a maior fonte de motivação para o trabalho. Um aspecto bem importante para fortalecer o bem-estar dos professores e reforçar o valor de educar está em situações como estas reveladas pelos docentes: *Eles sentem que tem que me mostrar alguma coisa e me dar algum retorno, né! Um retorno desse tratamento que eu dou a eles, também. E eu acho que isso vale a pena (P2b). Mas eu acho que quanto mais afetivo tu é com o teu aluno, quanto mais tu procura entender esse aluno, considerar as dificuldades dele, mais tu consegue respostas dela, porque ele se compromete contigo, eu acredito muito nisso (P2a).*

Duas professoras elencaram pontos-chave no sentido de melhorar o relacionamento entre corpo docente e família. Para a professora P2b, os pais das crianças devem ser preparados para educar os filhos. Assim ela disse, na entrevista:

[...] a gente sabe que as crianças vêm de estruturas diferentes das que vinham antigamente, mas mesmo assim eu acho que as famílias precisam se preparar para lidar com esse filho, né (P2b).

Assim como foi descrito acima, existe um único fator que prepara as pessoas para ter filhos, e ele se refere à definição de valores sociais e orientações morais. São valores e orientações que as pessoas aprendem nas relações interpessoais na família de origem e depois, no contexto social mais amplo, como no bairro, na escola, na sociedade que vive. Mas, hoje nós estamos confusos sobre o que acreditamos ser melhor para as crianças, por vezes, esquecemos de valores indispensáveis como o respeito, a solidariedade e a compreensão humana. Diante do panorama atual, imaginamos ser interessante a sugestão da docente P2b sobre a necessidade de preparar os pais para lidar com os filhos. E uma maneira disso acontecer, seria dentro do espaço da escola em momentos de reflexão e trocas de experiência entre familiares e professores.

Enquanto que uma docente mencionou a necessidade dos pais prepararem-se para lidar com os filhos, outra entrevistada disse que os professores deveriam desenvolver habilidades ou competências para o trabalho com as famílias. Para ela: *[...] o que mais faz falta é saber lidar com os pais, e com os alunos especiais que a gente não sabe como trabalhar. Seria bem importante termos aqui na escola profissionais para trabalharmos conosco a questão da afetividade (P1).*

A professora P1 acredita que os docentes precisam ser melhor qualificados para favorecer a proximidade necessária com os pais de seus alunos e ainda acrescentou dizendo que a afetividade poderia ser um caminho para atingir tal fim.

Para finalizar, a pesquisa possibilitou compreender que existe uma grande dificuldade, por parte dos docentes entrevistados, em definir qual a função da escola para a vida de seus alunos. A constatação é que os educadores convivem com uma falta de certeza sobre o 'para que' fim está a escola no desenvolvimento dos estudantes. A professora P2a foi muito incisiva em sua colocação; ao referir-se sobre a dificuldade que existe em definir as funções da família e da escola, vejamos como ela se mencionou isso, na entrevista: *Eu acredito que família é família, escola é escola e que cada um deveria definir qual é o seu papel na vida da criança, porque eu acho que isso não parece muito claro (P2a).*

Algumas docentes trouxeram colocações pouco coerentes, oscilando entre opiniões conservadoras e contemporâneas sobre a função da escola, evidenciando, assim, como retratou a educadora P2a, incerteza e dúvida. Este fato, da contradição, também foi evidenciado ao contrastar os dados das entrevistas com a prática da sala de aula; ao mesmo tempo que afirmavam ser conservadoras e aderirem ao ensino instrucionista, identificamos intervenções pedagógicas aos moldes construtivistas.

Sobre a contradição na definição da função da escola, a professora P2a mostrou indecisão sobre o assunto; ao dizer que acredita num trabalho que prime pelo *desenvolvimento* de valores sociais, também mencionou não ser esta uma tarefa da escola. Para ilustrar, vejamos sua fala:

Eu trabalho no sentido de que eles têm que se querer bem [...] trabalhando com eles esta parte de respeitar os colegas, de respeitar o professor, de estabelecer regras, eu acho que é uma coisa que trabalha esta questão emocional e afetiva porque desenvolve muito essa questão de responsabilidade com o outro também [...] Só que eu acho que esse respeito essa educação ela deve acontecer dentro de casa (P2a).

Diante do que estamos discorrendo, podemos destacar outros trechos da mesma professora, porque oportunizam reflexões muito fecundas sobre o papel da escola na atualidade.

Na opinião da professora P2a, a função da escola é:

[...] formar academicamente, ensinar a ler, a escrever, ensinar a entender o mundo. Ah e também a questão de formar criticamente, que o aluno saiba opinar sobre o mundo [...] e eu acredito sinceramente que neste sentido a escola não tem que mudar, a gente evolui, mas tem coisas que eu acho que a escola tem que se restringir porque ela acaba abrangendo muita coisa e não dando conta do principal que é a questão de ensinar de questionar academicamente essas crianças.

Tendo em vista o que a educadora descreve, questionamo-nos sobre a possibilidade de: formar a pessoa para que possa criticar o mundo, ou melhor,

questionar academicamente as crianças, sem focar a atenção aos aspectos relativos à formação humanística, sem ampliar o olhar sobre os aspectos relativos a valores sociais. A fala da docente é contraditória porque, ao mesmo tempo que sugere uma definição e separação de funções entre família e escola, coloca que à escola confere a educação em valores e à escola delega a formação de homens críticos, alicerçados em valores, por ela também construídos.

Seria possível tal separação de deveres entre instituição escola e instituição família?

A observação de campo permitiu compreender que a sobrecarga de trabalho, dentre outros fatores, desperta sentimentos negativos nos docentes, os quais interferem nas relações interpessoais entre professores e alunos, e talvez estes conduzam os educadores a assumirem posições, tais como as da professora P2a – ‘a escola não deve mudar’, precisamos ‘conservar a escola’.

Os docentes conferem a salvação das dificuldades educacionais à maior participação dos pais na vida educativa dos filhos, desconsiderando a influência da rede social mais ampla onde o aluno se insere, assim como das condições de ensino. Além disso, os professores que participaram do estudo mostraram que ainda têm a tendência de convocar os pais à comparecer na escola quando a criança não estar bem. Fato esse que reforça a esquiva dos pais à escola. Portanto, os docentes ainda têm dificuldade em estabelecer a proximidade desejada com as famílias de seus alunos. As professoras desejam dividir a responsabilidade educativa com as famílias, não pretendem educar os estudantes sozinhas querem encontrar na família uma aliada na empreitada educativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse percurso, procurei compreender como os professores enfrentam as dificuldades afetivo-emocionais de seus alunos. Foi necessário discutir seis temas-chave que envolviam as relações interpessoais entre professores e alunos e, dentre eles, estavam: a vivência dos ciclos de vida profissional e as implicações disso na personalidade do professor; a atuação do professor frente a comportamentos internalizantes e externalizantes; a dimensão afetiva do processo educativo e as dificuldades afetivo-emocionais dos alunos; o desafio da inclusão e a relação entre educadores e pais dos estudantes.

Tendo em vista a situação educacional atual das famílias, os professores estão desempenhando, a cada dia, um papel mais abrangente na vida dos estudantes. No que concerne aos problemas afetivo-emocionais, muitas vezes são os educadores os primeiros a identificar e intervir nas dificuldades dos alunos. Contudo, inexistem programas de formação de professores que contemplem os saberes necessários para preparar o professor para tal tarefa, tão delicada. Os professores têm se defrontado com lacunas em sua formação inicial, e ao mesmo tempo, procuram atender, da melhor forma possível, aos alunos, mesmo que para isso tenham que lançar mão da intuição.

Os docentes estão sobrecarregados de tarefas educacionais e demonstram estar desorientados, confusos quanto a seu papel na vida dos estudantes. Geralmente, desvalorizam a importância que desempenham para o desenvolvimento das pessoas, o que é fruto de uma sociedade que paga mal o professor, não oferece

condições estruturais e organizacionais dignas de trabalho e proporciona uma formação precária, tanto inicial, quanto continuada.

O professor desconhece a dimensão de sua influência para o futuro das pessoas. As características de personalidade, a auto-estima e o caráter motivacional de suas ações e as razões pelas quais o induziram a escolher ser professor, orientam as relações do professor com a carreira e os alunos. Por isso, o educador precisa refinar sua dimensão pessoal, pelo conhecimento de si, o reconhecimento de uma auto-estima realista, a construção de uma auto-imagem positiva de modo a proteger-se dos sentimentos negativos que envolvem seu percurso na carreira.

O tempo de serviço na docência pode ser positivo na aprendizagem de estratégias para resolver as dificuldades afetivo-emocionais dos estudantes, assim como para o amadurecimento pessoal e para uma melhor relação com as características de personalidade. Com o tempo, também adquire-se serenidade, uma certa segurança quanto ao modo de agir com os alunos, assume-se um 'jeito de ser professor'. E ainda, o docente aprende a aceitar o aluno real em detrimento do ideal.

Existe uma tendência geral nos grupos de professores ao individualismo. A docência é entendida como um trabalho solitário. A pesquisa mostrou que a 'solidão docente' era utilizada pelos professores como uma estratégia para lidar com os problemas afetivo-emocionais dos estudantes. Os entrevistados pareciam acreditar ser esta uma maneira positiva de responsabilizar-se com as dificuldades dos alunos, ao mesmo tempo em que indicava um empecilho a solucionar as problemáticas que dizem respeito não só ao professor, mas a toda escola. Ao adotarem tal postura, além de sobrecarregarem-se de responsabilidades, conduzem-se à culpabilização, ao mal-estar, à depressão, enfim... ao adoecimento. A pesquisa mostrou que os sentimentos decorrentes da frustração no trabalho mobilizavam os educadores frente às mudanças necessárias, propostas pelo movimento de reflexão da ação.

Os professores admitiram a importância da formação continuada e em serviço na socialização dos saberes docentes, mas a maioria não tem se engajado em cursos de formação ou grupos de estudos e atualização junto aos colegas de escola. Todos eles demonstraram dificuldade em perceber que os saberes experienciais são tão importantes quanto os saberes mestres, mesmo sendo os saberes experienciais

a principal fonte de saber. Contudo, relataram que o insucesso do aluno também retrata seu fracasso como profissional.

Fazem-se necessários a construção de espaços para a análise/estudo/compartilhamento/reflexão das questões que envolvem as dificuldades escolares, de modo a possibilitar, além de uma reforma no ensino, a expressão e compreensão dos sentimentos que envolvem o trabalho dos docentes. Além de melhor qualificação, focando as especificidades afetivo-emocionais infantis, sugiro que as escolas adotem parcerias com profissionais especialistas (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e neurologistas) em equipes multiprofissionais e possam, juntos, refletir sobre a possibilidade de estabelecer uma aproximação com a família para assim identificar e intervir no desenvolvimento das crianças.

Ficou evidente que os saberes provenientes da experiência na profissão são a fonte principal de aprendizagem quando se refere às relações interpessoais entre professores e alunos. Os entrevistados comentaram sobre outras fontes de origem dos saberes, como as relações destes com suas famílias, seus antigos professores, as aprendizagens oriundas dos estágios no magistério e os saberes da formação profissional. Eles comentaram sobre o caráter temporal dos saberes docentes quando referiram-se acreditar serem esses insuficientes para abarcar a complexidade dos problemas escolares.

Neste sentido, os professores comentaram sobre as novas competências que vêm assumindo frente aos alunos, associando-as aos quatro pilares da educação. Relacionaram o “Aprender a conhecer” à necessidade de conhecer mais seus alunos e procurar integrar os conteúdos curriculares aos seus interesses; comentaram sobre as metodologias diferenciadas que vem adotando junto aos alunos, de modo a priorizar a comunicação entre as crianças através do trabalho em equipe no sentido de “Aprender a fazer”. O princípio humanista da formação da pessoa do aluno, na direção de “Aprender a ser”, constituiu o cerne das preocupações dos docentes ao relatarem estratégias pedagógicas que envolviam o respeito às diferenças e o desenvolvimento de valores sociais. “Aprender a viver juntos” também recebeu destaque pelos entrevistados, ao comentarem sobre a formação em valores sociais.

É interessante acrescentar que os entrevistados não fizeram menção sobre a necessidade de aprender a conhecer mais sobre si mesmos, sua formação existencial e humanística, resgatando o afeto e cuidado pessoal. Corroborando com isso, os entrevistados associaram a dimensão afetiva do processo educativo à aprendizagem dos conteúdos, sem dar-se conta da influência do afeto para a melhora e até mesmo a prevenção de problemas afetivo-emocionais dos alunos. Os professores mostraram pouco interesse pelo desenvolvimento de habilidades para o cuidado de si, talvez como forma de desvalorização de seu papel afetivo para a vida dos estudantes.

Também chamou atenção a facilidade que os entrevistados possuíam em associar o conteúdo escolar com os interesses dos estudantes a estratégias construtivistas de trabalho. Admitiram que o diálogo, o lúdico e o criativo são possibilidades de aproximar professores e alunos, muito embora ainda restassem indícios de práticas tradicionais do tipo instrucionistas ou bancárias. A maior dificuldade em termos de inovação pedagógica encontrava-se na inserção de metodologias interativas como o uso das tecnologias na sala de aula.

Os docentes preocupam-se mais com os problemas comportamentais, como a agressividade, a hiperatividade e a indisciplina, caracterizados como externalizantes. No entanto, possuem estratégias para solucioná-los, as quais, na sua maioria, possuem caráter disciplinar, como a repreensão. A maior dificuldade que os professores encontram em seu cotidiano, em relação aos problemas afetivo-emocionais, são de ordem internalizante, relacionados à ansiedade/angústia, apatia/introspecção, desinteresse/desmotivação ou a questões como problemas de relacionamento interpessoal e problemas familiares.

A principal medida que as educadoras adotam para lidar com a agressividade, a hiperatividade e a indisciplina é o diálogo, encaminhamento ao SOE ou a outros profissionais especializados e a conversa com a família. Também utilizam-se de medidas repressivas, admitindo não serem essas resolutivas, em todas as ocasiões. Já com relação aos comportamentos internalizantes, os docentes relataram ser estratégias pedagógicas positivas: o incentivo à participação nas atividades escolares, o elogio, o “feedback”, conversas individuais com os alunos e com os

pais. No entanto, tais medidas parecem não conter as problemáticas dos alunos, uma vez que essas são as maiores fontes de encaminhamentos no SOE.

Os docentes admitem não possuir habilitação necessária para resolver os problemas internalizantes e atender aos alunos com NEE. Eles delegam suas dificuldades em enfrentar os comportamentos internalizantes à lacunas na formação inicial. Todos conhecem a fundo as crianças, suas dinâmicas familiares, contudo, admitem a necessidade de aprender mais sobre seus alunos e sobre como ajudá-los.

A pesquisa confirmou a co-ocorrência entre problemas comportamentais e emocionais e problemas de aprendizagem. Por essa razão, as docentes deveriam atentar-se mais a identificar e intervir diante dos primeiros sinais de apatia, introspecção/isolamento, problemas de relacionamento, desinteresse/desmotivação, dependência/imaturidade, baixa estima, a fim de adotarem planos de intervenção antes mesmo de instalarem-se problemas de aprendizagem.

O tema da Inclusão foi uma categoria que surgiu no decorrer da análise dos dados, caracterizando-se como uma categoria estipulada a “posteriori”. Contudo, a inclusão não poderia deixar de ser debatida na presente pesquisa, uma vez que está no centro das discussões atuais e têm influenciado as relações interpessoais entre professores e alunos. A inclusão tem gerado muita polêmica na realidade brasileira porque, ao mesmo tempo que existe um movimento de pressão sobre os aparelhos escolares em receber alunos incluídos, inexistente apoio político-organizacional que abarque com as demandas impostas pelas política inclusivas. Os professores que participaram dessa pesquisa percebem-se despreparados para atender, com competência, os alunos no NEE. Demonstraram ter rompido com barreiras atitudinais, no que concerne ao respeito às diferenças, o que é extremamente positivo porque favorece o vínculo afetivo com os estudantes, reflete em propostas pedagógicas que primem pela valorização dos direitos humanos e cidadania. No entanto, foi possível perceber que o movimento atitudinal reforça o viés solitário da docência, assim como reforça a culpa pelo insucesso dos alunos. Por isso, os docentes deveriam transcender a reflexão solitária para um plano coletivo interdisciplinar, criando uma cultura do compartilhamento de saberes nas escolas.

Muitas de suas reflexões sobre a inclusão estão no campo das Aspirações ou da idealização, não estendendo-se a planos macro de mudanças na estrutura e organização da instituição. Quanto aos planos micro de efetivação da política inclusiva, os docentes têm procurado repensar na avaliação, as metodologias de ensino, reforçar os laços afetivos entre eles e os alunos. Referiram-se que se utilizam da avaliação diagnóstica das dificuldades afetivo-emocionais dos alunos considerando as habilidades, interesses e evitando rótulos. Entretanto, têm dificuldade em associar metodologias criativas, lúdicas, interativas/virtuais à afetividade e aos conteúdos, que favoreçam a dinâmica dos relacionamentos entre os alunos e os alunos e o professor. E também perceber que suas características emocionais e o modo como enfrenta os desafios do dia-a-dia é captado pelo aluno e pode ser positivo ou negativo para seu desenvolvimento.

Com relação às práticas macro, idealizam que o governo ofereça a formação que necessitam; que forneça os recursos de pessoal especializado às escolas. Há uma tendência a supervalorizar a queixa na escassez de profissionais especialistas, talvez até desvalorizando seus saberes docentes. E observa-se que os docentes têm dificuldade em enumerar quais os recursos - além de recurso de pessoal - materiais e tecnológicos seriam necessários para melhor atender os alunos com NEE.

O estudo procurou refletir sobre a relação da família no panorama educativo atual, concluindo que os docentes acreditam na parceria da família com a escola como uma estratégia importante quando se trata de identificar e intervir nos problemas afetivo-emocionais. Os docentes associam as melhoras na aprendizagem, comportamento e desenvolvimento infantil das crianças ao fato de possuírem familiares presentes. Ficou evidente que a relação entre professores e família interfere na auto-estima do educador e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho junto aos alunos. Os professores perceberam que os alunos com menor acompanhamento dos pais, precisam ser atendidos com mais atenção na escola. Por isso, percebi que a ausência da família na escola desperta sentimento de tristeza no educador, mas isso não constitui um fator para desmotivar o docente no trabalho. Os professores disseram que a incompatibilidade de princípios educativos

da família e da escola é negativa para o desenvolvimento afetivo-emocional da criança.

Foi importante a constatação que os docentes trouxeram, sobre a necessidade de desenvolver competências específicas para garantir a maior proximidade da família com a escola. Para os professores, os pais também deveriam ser melhor preparados para acompanhar o percurso do desenvolvimento afetivo-emocional dos filhos. Outra constatação relevante diz respeito ao cuidado que os professores direcionam aos alunos que possuem menor acompanhamento familiar, pois acreditam ser esses alunos os que mais precisam de atenção, carinho e dedicação suas.

Precisamos redefinir a função da escola com relação à família na vida dos estudantes. Definir padrões teóricos educacionais, refletir sobre valores sociais, evitando a oscilação entre posições que vão desde o conservadorismo autoritário do ensino instrucionista até a inovação aos moldes construtivistas do ensino, baseado no afago e na compreensão.

Os educadores desempenham um papel grandioso na vida dos estudantes, mas, para que seja possível cumprir com o compromisso de uma educação integral, várias reformas são necessárias, em nossa sociedade. Todos nós precisamos (re) aprender a educar as crianças.

A formação humana do professor deveria ser uma das preocupações centrais no campo da educação, porque a escola precisa educar integralmente as pessoas, abrangendo o coração e a cognição, preparando para a vida afetivo-relacional, e não apenas para o trabalho cognitivo, para o cálculo, a leitura e a escrita. Nós precisamos de uma educação mais humana, alicerçada em valores sociais igualmente partilháveis entre família e escola, onde a compreensão e o amor estejam presentes.

Os professores merecem ser mais valorizados socialmente, melhor preparados profissionalmente e psicologicamente para atender os estudantes com competência. E essa luta deve partir não só da escola, porque esse assunto diz respeito a todos nós.

Essa pesquisa representa apenas o início de minhas reflexões no campo da educação de crianças. Ela pretendeu oferecer uma exploração do tema e acabou

por despertar desejo em conhecer mais, aprofundando alguns pontos-chave, principalmente os que se encontram na intersecção entre a Psicologia e a Educação. As reflexões não pretendem encerrar-se por aqui, porque o conhecimento é um dos alimentos do homem e a mim, particularmente, cada descoberta desperta maior desejo em aprender.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia (Org). STOBÄUS, Claus Dieter (et al). **Ser professor**. 5 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Mírian de Abreu. Avaliar- diagnosticar com competência. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs). **Avaliação** - uma discussão em aberto. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza . **Estudo de caso-** seu potencial na educação. Revista de estudos e pesquisas em Educação. Cadernos de pesquisa. N 49, p.51-54. São Paulo, Maio 1989.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos de estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36 n.129. Set-Dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em 21 de Maio de 2008.

ARANTES, Valéria Amorim D. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, VALÉRIA Amorin (Org). **Afetividade na escola-** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique e a educação em valores. In: ARANTES, VALÉRIA Amorin, (Org). **Afetividade na escola-** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas-** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Ofício de mestre-** imagens e auto-imagens. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação** – rumo à sociedade aprendente. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. 1 ed. Porto Alegre, 1997.

_____. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECHARA, Antoine. O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, VALÉRIA Amorin (Org). **Afetividade na escola-** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa** – da infância à adolescência. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, n. 3, v. 60, p.489-501, Set/Dez. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Coleção Primeiros Passos. n. 20. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CAETANO, Luciana Maria. **Relação família e escola:** uma proposta de parceria. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo- USP. Disponível em: http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf. Acesso em 23 de Out de 2008.

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

CASTANHO, Denise Molon. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** um estudo em Universidades e Centro Universitário de Santa Maria-RS. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2007.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia de pesquisa qualitativa- revendo as idéias de Egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília A. (Org) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação** – notas para reflexão. Porto Alegre: Edipucrs, 1994

COMAMALA, María Tubau. A criança de cinco a dez anos. In: ORDAX, et al (Orgs). **Consultor de psicologia infantil y juvenil**. v.2. España: Portugal: Grupo editorial Oceano, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org). **Educação Superior**- vivências e visão de mundo. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. **Psicologia das relações interpessoais** – vivências para o trabalho em grupo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância** – teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. (Orgs). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem** – questões conceituais, avaliação e intervenção. São Paulo: Alínea, 2003.

DELORS, Jacques (Org). **Educação** - um tesouro a descobrir. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DESSEN, Maria Auxiliadora; JUNIOR, Áderson Luiz Costa. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; JUNIOR, Áderson Luiz Costa (Orgs). **A ciência do desenvolvimento humano** – tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Arned, 2005.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

DSM-IV-TR: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Tradução de: Claudia Dornelles, 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 18 ed, São Paulo: Papyrus, 2007.

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa. **Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática.** Revista Educação. Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Porto Alegre, ano XXIX, n.3 (60), p.537 – 549. Set/Dez, 2006.

ENGERS Maria Emília Amaral. **O Professor Alfabetizador Eficaz:** análise de fatores influentes da eficácia do ensino. 1987. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1987.

ENGERS Maria Emília Amaral (Org.) **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação:** notas para a reflexão. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

_____. **Paradigmas de pesquisa e construção do conhecimento na realidade educacional.** Educação, PUCRS, Porto Alegre, ano XXII, n 38, p.111-129, Jun. 1999.

_____. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar – um estudo realizado nas classes iniciais de escolas públicas de Porto Alegre. In: CASTRO, Marta, WERLE, Flávia (Org.) **Educação Comparada na perspectiva da Globalização e Autonomia.** São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

ERIKSON, Erik. **O ciclo de vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEVE, José Manuel. In: NOVOA, Antonio; CAVACO, Maria Helena; HAMELINE, Daniel. **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 2 ed, 2003.

FARIA, Elaine Turk. Avaliação – um processo social interativo em (re) construção. In: ENRIGONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs). **Avaliação** – uma discussão em aberto. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org). **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005.

GALVÃO, Izabel. A expressividade das emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, VALÉRIA Amorin (Org). **Afetividade na escola-** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO, Sacristán.J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOODE, Willian J. **Revolução mundial e padrões de família**. São Paulo: Nacional, 1969.

GURGEL, Thais. **A chave é o aprendizado** – muito além de administrar a burocracia, o que se espera dos gestores hoje é criar condições para que seus alunos avancem. Nova Escola, São Paulo, n. 214. Ano XXIII, p.84-86, Ago de 2008b.

GURGEL, Thais. **A origem do sucesso (e do fracasso) escolar**. Nova Escola, São Paulo, Ano XXIII, n. 216, p.48-61, Out de 2008a.

HALL, Calvin; LINDZEY, Gardner e CAMPBELL, John. **Teorias da personalidade**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Vidas de professores. Nóvoa, Antônio (Org). Porto: Porto Editora, 1995.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivacion** – querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

JESUS, Saul Neves. **Psicologia da educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

JESUS, Saul Neves. **Professores sem stress** – realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Afetividade na escola**. Coleção na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A construção dos saberes docentes nas atividade de estágio nos cursos de licenciatura. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice Salette; PERES, Eliane; BONIN, Iara Tatiana (Orgs). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática** e formação de professores – XIV ENDIPE. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa. ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. In: **Revista Educação-** pessoa, saúde e educação. Porto Alegre, ano XXIX, n.1 (58), Jan/Abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. In: ANPED, 21ª Reunião Anual da ANDEP- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu - Minas Gerais, 1998.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores** – competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARINHO, Maria Luiza. Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: DEL PRETTE, Almir, DEL PRETTE, Zilda (Orgs). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTURANO, Edna Maria, TOLLER, Gisele Paschoal e ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar**. *Revista Estudos de psicologia, Campinas, Dez. 2005, v.22, n.4*. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 de Out de 2007.

MARTURANO, Edna Maria; LOUREIRO, Sonia Regina. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: DEL PRETTE, Almir, DEL PRETTE, Zilda (Orgs). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea, 2003.

MASLOW, Abraham, H. **Motivacion y personalidad**. España: Diaz de Santos, S.A, 1991.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar- contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; CHECCIA, Ana Karina Amorim; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Psicologia escolar-** teorias críticas. Casa do Psicólogo, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico-** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, afeto e amor** – ingredientes do processo educativo. São Paulo: Acadêmica de inteligência, 2007.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____ et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSQUERA, Juan Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Afetividade:** a manifestação dos sentimentos em educação. Revista Educação – pessoa, saúde e educação. Porto Alegre, ano XXIX, n.1 (58). Jan/Abr 2006a.

MOSQUERA, Juan Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, Délcia (Org). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006b.

MOLON, Karina Silva, PROLLA, Caroline; PEDROSO, Jussara Iensen; BASTOS, Amélia Rota. **Práticas de estágio: uma tentativa de instrumentalização docente voltada para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais**. In: Congresso Internacional de Educação Popular e XV Seminário Internacional de Educação Popular - Educar para a Solidariedade, a Justiça e a Paz; VI, 2005, Santa Maria: Anais.Santa Maria: UFSM, 2005, p.63.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Maria Fernandes Nunes. Saberes docentes e formação de professores um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXII, n. 74, Abr. 2001. Disponível em: www.uninbe.br/propep/mestrado/revista/val05/13/resenha, Ano XXII, n. 74, Abr/2001. Acesso em: 03 Dez 2007.

PACHECO, Janaína, ALVARENGA, Patrícia., REPPOLD, Caroline., PICCININI, César. A; HUTZ, Claudio S. Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.18, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24817.pdf>. Acesso em 02 de Dez de 2007.

PADILHA, Sandra Marisa Allenbrandt; FREITAS, Soraia Napoleão. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES, Davis; KREBS, Ruy (Orgs). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Que SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POLAINO-LORENTE, Aquilino. **Família e auto-estima**. Barcelona: Ariel, 2004.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Ana Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Tradução: Claudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres** – a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Nuevas formas de pensar la ensenza y la aprendizaje-las concepciones de profesores y alumnos**. Barcelona: Editorial GRAO, 2006.

QUINTABA CABANAS, José Maria. **Teoria da Educação**- concepção antinômica de educação. Tradução de: Joana Pinto. Portugal: Asa. 1995.

REGO, Teresa Cristina; OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: **Afetividade na escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. Estudos de Psicologia (Campinas), 2006, v.23, n. 1.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar-** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva – mais qualidade à diversidade. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES, Davis; KREBS, Ruy (Orgs). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

SALVADOR, César Coll (et al). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Betina Steren. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: LA ROSA, Jorge (Org). **Psicologia e educação-** o significado do aprender. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

SANTOS, Bettina Steren; STOBÄUS, Claus, D e MOSQUERA, Juan, José M. **Processos motivacionais em contextos educativos**. Revista Educação, Porto Alegre: RS, ano XXX, n. especial, p. 297-306, Out. 2007.

SANTOS, Bettina Steren; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. **O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais**. Revista Educação – pessoa, saúde e educação. Porto Alegre, v.31, n.1, Jan/Abr de 2008.

SANTOS, Patricia Leila dos Santos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. **Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100012&tlng=en&lng=en&nrm=iso. Psicologia em Estudo, Natal, v. 11, n.1, Jan/Abr 2006. Acesso em 20 de Set. de 2008.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão-** Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. O significado afetivo e cognitivo das emoções. In: ARANTES, VALÉRIA Amorin (Org). **Afetividade na escola-** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

SCORTEGAGNA, Paula; LEVANDOWSKI, Daniela C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de caxias do sul. **Revista Interações**, São Paulo, v.9, n.18, Dez 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/inter/v9n18/v9n18a08.pdf>. Acesso em 20 de Set de 2008.

SEGAL, Hanna. **Introdução à obra de Melanie Klein**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

SILVA, Shirley. Educação Especial – entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs). **Educação Especial – múltiplas leituras e diferentes significados**. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – LB, 2001.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo-** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOIFER, Raquel. **Psiquiatria Infantil operativa**. Buenos Aires: Kargieman, 1992.

SOUZA, Marilene Proença R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA, Marilene Proença R; MACHADO, Adriana Marcondes. **Psicologia escolar-** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STAKE, Robert, E. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 1998.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Ideários da Educação Especial através de depoimentos de professores e seus alunos. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES, Davis; KREBS, Ruy (Orgs). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.13. Fev/Mar/Abr 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 24 de Ago de 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia** – introdução à administração educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VALSINER, Jaan. O espírito do afeto no corpo da racionalidade psicológica. In: SOUZA, Maria Tereza C.; BUSSAB, Vera Silva R. (Org). **Razão e emoção-** diálogos em construção. São Paulo Casa do psicólogo, 2006

VERDI, Marcelo Spalding. Sobre demandas da família e possibilidades da escola. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sônia; VERDI, Spalding. **Cenas da infância atual:** a família, a escola e a clínica. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

VILA, Ignasi. **Introducción a la obra de Henri Wallon Anthropos**. Portugal: Editorial 1986. Disponível em: <http://books.google.com/books?id=VVYyAXeU91wC&pg=PA48&dq=Introducci%C3%B3n+a+la+obra+de+Henri+Wallon+Anthropos&hl=pt-BR>. Acesso em 20 de Set de 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente** – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Organizadores: Michel Cole (et al) .7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso- planejamentos e métodos**. 3 ed. Porto Alegre, Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário- seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE 1
ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. Quanto tempo tem de docência?

3. Relate sobre como você resolve as situações que envolvem aspectos afetivo-emocionais na sala-de-aula

4. O que mais a preocupa quanto ao desenvolvimento afetivo-emocional do seu aluno?

5. Na sua opinião, qual a função da escola?

6. Conte-me uma experiência positiva de sala-de-aula

7. Conte-me outra experiência, mas que você considere negativa

8. Na sua formação, você teve contato com alguma disciplina, bibliografia ou algum relato de experiência em que foi possível estudar sobre o tema da afetividade entre professor e aluno?

9. Relate as soluções que você vem encontrando na sala-de-aula que favorecem o desenvolvimento afetivo-emocional dos alunos. As soluções são individuais ou coletivas?

APÊNDICE 2

Planilha para diário de campo

Planilha de descrição da observação em sala de aula

APÊNDICE 3

Planilha sistemática para diário de campo

Planilha 1

PLANILHA SISTEMÁTICA PARA DIÁRIO DE CAMPO

PLANILHA 1

Comentário do professor junto ao pesquisador sobre suas preocupações quanto:

<p>Profe:</p> <p>Dia:</p> <p>Série:</p>	<p>Problemas do desenvolvimento:-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>A formação: :-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>A manifestação dos sentimentos: -----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Profe:</p> <p>Dia:</p> <p>Série:</p>	<p>Comentário que o professor realizou junto ao pesquisador no que se refere a preocupações quanto:</p> <p>Problemas do desenvolvimento:-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>A formação: :-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>A manifestação dos sentimentos:-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

APÊNDICE 4

Planilha sistemática para diário de campo

Planilha 2

PLANILHA SISTEMÁTICA PARA DIÁRIO DE CAMPO
PLANILHA 2

Profe - ----- Dia:----- Série- -----

Situação de sala-de-aula envolvendo comportamento agressivo e/ou indisciplinado da criança	Estratégia que o professor utilizou	Reação do aluno
Situação de sala-de-aula envolvendo hiperatividade da criança	Estratégia que o professor utilizou	Reação do aluno
Situação de sala-de-aula envolvendo conflito interpessoal	Estratégia que o professor utilizou	Reação do aluno
Comportamento do professor envolvendo manifestação dos sentimentos junto aos alunos		

APÊNDICE 5

Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) participante:

Sou aluna do curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Estou realizando minha pesquisa de Dissertação sob a supervisão da Profª Dra. Bettina Steren dos Santos, cujo objetivo é investigar como o professor maneja com as questões do desenvolvimento afetivo-emocional dos alunos.

Sua participação envolve: uma entrevista narrativa, que será gravada, se assim você permitir. Além de você, serão sujeitos da minha pesquisa professoras do Ensino Fundamental (de 1ª à 4ª séries). Para o registro das entrevistas, serão empregados um gravador e fitas cassetes. O material obtido será após analisado e discutido.

Também realizarei observações no espaço de sua sala-de-aula através de um diário de campo contendo aspectos pontuais a serem analisados.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar, em qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno em estudo e para a produção de conhecimento na área. Além disso, talvez sua participação poderá oportunizar uma reflexão sobre seu modo de agir e perceber o aluno e seu fazer pedagógico, de forma mais geral.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, é possível contatar com a pesquisadora. Telefone -322319-31/9965-5704 ou e-mail: ksmolon@terra.com.br.

Atenciosamente

 Nome e assinatura do Pesquisador
 Matrícula:

Santa Maria 31 de Março de 2008.

Consinto em participar deste estudo e declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

 Nome e assinatura do Professor

 Local

Data ___/___/___

APÊNDICE 6

Protocolo de Estudo de Caso

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO	
TÍTULO:	
O PAPEL DO EDUCADOR PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL DO ESTUDANTE	
PROBLEMA DA PESQUISA:	
Quais as estratégias pedagógicas e/ou medidas os docentes do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Santa Maria, utilizam na prática pedagógica com a finalidade de resolver questões afetivo-emocionais de seus alunos?	
OBJETIVOS	
GERAL:	
<ul style="list-style-type: none"> • Como os docentes resolvem questões afetivo-emocionais de seus alunos? 	
ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar as estratégias pedagógicas e/ou medidas que os docentes se utilizam em situações de conflito interpessoal na sala-de-aula. • Elencar características comportamentais dos alunos que mais preocupam os docentes. • Analisar como ocorreu a formação docente em relação aos aspectos afetivo-emocionais dos alunos. 	
Participantes:	
<ul style="list-style-type: none"> • Professores do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Santa Maria e sua turma de estudantes. 	
MÉTODO	
OPÇÕES METODOLÓGICAS	
Estudo de Caso	
Questões norteadoras:	
<ul style="list-style-type: none"> • O tempo de serviço influencia na percepção e modo de agir do docente sobre a pessoa do aluno? • Que estratégias pedagógicas e/ou medidas os docentes utilizam para resolver questões relacionais dos alunos? As estratégias são eficientes? • Quais as características de comportamento dos alunos mais preocupam os docentes? • O docente acredita que sua formação ofereceu ou oferece os subsídios necessários para melhor agir frente aos aspectos afetivo-emocionais dos alunos? • Existe coerência entre o que o docente relata em relação à afetividade e sua prática pedagógica? • As soluções para os problemas que os docentes se defrontam em sala-de-aula estão num nível individual (depende do educador) ou num nível coletivo (depende do educador, do apoio da família, de outros profissionais, apoio do governo...)? 	
COLETA E ANÁLISE DE DADOS:	
Modelo proposto por (ENGERS 1987,1994) Bardin 2007 – Análise de Conteúdo.	

ANEXO 1

Desenho estudante

P2b



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](#)