DOCÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: NO FOCO DOS SENTIMENTOS E EMOÇÕES QUE PERMEIAM O CONTEXTO DA PRÁTICA

Ana Maria Gimenes Correa Calil – UNITAU am-calil@bol.com.br
Maria Aparecida C. Diniz de Castro - UNITAU nena-29@bol.com.br
Vera Lúcia Antônio Azevedo – Mackenzie 1071058@mackenzie.com.br

Introdução

Ao longo de nossa experiência na área da Educação, especialmente no Ensino Superior, temos nos dedicado a observar processos de formação e pudemos perceber quão múltiplos são os movimentos vivenciados pelos professores ao aprender, assim como os diferentes sentimentos e emoções que permeiam a prática nos diferentes contextos de trabalho.

Somos pesquisadores e profissionais da educação em contínuo processo de busca e desenvolvimento enquanto participantes ativos da formação em serviço.As funções que circunstancialmente exercemos, têm reforçado nossa crença de que aprender não é somente um ato racional, mas um ato que nos envolve por inteiro, configurando-se como um ato de entrega e dedicação, impulsionado pelo desejo de encontrar o novo, de estabelecer uma direção para a ação. Nesse processo, o envolvimento do sujeito em sua totalidade é fundamental.

A preparação para a atividade complexa e multifacetada, que é o ensino, permanece um desafio. No confronto cotidiano, os professores enfrentam as demandas imediatas do dia-a-dia, buscando administrar os conflitos e dificuldades comuns no desenvolvimento das suas práticas, levando-os a converter em saberes para a aprendizagem da docência. Vários autores têm atribuído grande relevância à experiência pessoal e profissional dos docentes ultrapassando os limites próprios do sistema educacional, fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas: a pessoal, a profissional e a organizacional, a que Nóvoa (2002, p.56) identifica como trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola.

O que aqui chamamos de saberes incluem esquemas, regras, hábitos, procedimentos, categorias etc..., não são inatos, mas produzidos pela socialização decorrente do processo de imersão dos sujeitos nos diversos

mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas etc...) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. A prática dos professores, inclusive a nossa, põe em evidência o fato de que os saberes oriundos da socialização anterior à preparação formal para o ensino também contribuem para a constituição da história de vida profissional.

Ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, admite-se que o professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc..., os quais estruturam a base da sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos), incluindo-se os seus pares no campo de trabalho. É sabido que a formação profissional do docente não está restrita ao ambiente de trabalho e às atividades de ensino. Isso poderá ocorrer em lugares distintos, possibilitando o desenvolvimento de novas formas de pensar e movimentos ousados de reflexão e transformação da própria prática.

Concordamos com o pensamento de Brookfield (1983), ao considerar que o processo de ensino-aprendizagem no adulto é complexo, multifacetado e vai de além de categorias mais simples. Daí enfatizar que as ocorrências de aprendizagem se efetivam em diferentes contextos; são conduzidas em diversos níveis de significados para o aprendiz e orientadas para distintos fins: cognitivos, afetivos, psicomotores, políticos etc... Tal qual este estudioso, entendemos que a aprendizagem de adultos resulta da troca de conhecimentos entre adultos em razão da qual as experiências são interpretadas. Eleva-se a noção de práxis como ponto central para a aprendizagem adulta.

Muito nos tem interessado adquirir conhecimentos sobre a constituição dos saberes no adulto, reconstruídos pelo trabalho da memória educativa, quase sempre referendado pelas narrativas escritas e orais, ou ainda, ativadas pelas representações e lembranças produzidas ao longo da vida profissional, apresentadas em todas as suas nuances em auto biografias, que fidelizam, sobremaneira, os fatos marcantes da vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, interessou-nos compreender os sentimentos e emoções que permeiam as ações pedagógicas no contexto da prática, os quais elegemos como componentes importantes na constituição da pessoa do professor.

Atraiu-nos a possibilidade de explorar aspectos da subjetividade do professor, entremeadas de dados referentes a história social e individual.

Sabemos que, com a ênfase nos estudos sobre a vida dos professores e seus percursos profissionais realçados pelos trabalhos de Nóvoa (1992), a subjetividade passou a se constituir na idéia nuclear, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas que expandiram-se nos estudos promovidos a partir da década de 90.

Com o propósito de investigar, mas sem nenhuma pretensão de exaurir tema tão vasto quanto complexo, sobre um aspecto dessa subjetividade, convidamos um grupo de professores que atuam no ensino superior para apresentar como percebem e explicam os sentimentos e emoções que os acompanham nos percursos da prática. Dispensadas as formalidades próprias de um trabalho acadêmico, apresentamo-lhes um roteiro simples e objetivo, no qual se delineavam as questões do nosso interesse e espaço para livres comentários. Nossa expectativa era de que as perguntas norteadoras e as possíveis respostas se impusessem como estratégia valiosa de apreensão da diversidade de significação atribuída pelos sujeitos às suas trajetórias e aprendizagens, entremeadas pelos sentimentos e emoções que as acompanhavam.

Com fins de análise, firmamos-nos na hipótese de que, no decorrer da história de vida pessoal e profissional, alteram-se os sentimentos e emoções, associados às necessidades, valores e crenças próprios de cada época ou fase da vida. Aprofundamos o nosso olhar no conteúdo produzido pelos sujeitos, buscando perceber o que se revelava nas linhas e entrelinhas dos escritos desses professores, aproximando os depoimentos das teorias por nós estudadas, na tentativa de compreender situações e reações, desmobilizar certezas e experimentar novos conhecimentos provindos da subjetividade, em parte, revelada.

O ensinar e o aprender: processos de formação profissional para a docência

A partir da breve retrospectiva histórica de vida profissional aliada às nossas experiências com curso de especialização e atualização, mencionadas na introdução, percebemos a necessidade de apresentar nossa visão sobre a questão da formação e atuação docente. Julgamos também que seria necessário destacar alguns elementos importantes na dinâmica social e relacional presentes nas situações vividas em sala de aula.

Valendo-nos da contribuição de Larossa (2002), situamos o sujeito moderno como alguém que tem uma relação intensa com os acontecimentos e que se predispõe constantemente à ação e à atividade. Geralmente está buscando fazer algo ou produzir algo, desejoso de mudanças.

No entanto, pensar em novas experiências que mobilizem certos saberes requer parar para pensar, parar para olhar, parar para ouvir, sentir e apurar-se nos detalhes, suspender o juízo e a opinião *a priori*, entre outras atitudes convencionais. Por outro lado, implica cultivar a atenção e a delicadeza, abrir-se para ver e escutar os outros, cultivar a arte do encontro e da paciência, saber calar e dar-se tempo e espaço para aprender a aprender, refletir e renovar-se, desconstruir e construir novos saberes. O professor que pratica a formação, mesmo antes de seu ingresso no ensino superior, experiencia e internaliza modos de produzir e viver a prática educativa. Porque reconhece o seu valor, continuará a desenvolver-se, indiferente à etapa de vida profissional na qual se inscreva, tendo a prática como campo de reflexão e de produção de conhecimentos. Assim, exercita um intenso jogo de estranhamento e de acomodação, de certezas e incertezas, de resistências e mudanças, de aprofundamentos e gestação de conhecimentos, numa produção dinâmica de novos saberes e práticas, que se consolidam no exercício pedagógico.

Para nós, é desse modo que se caracteriza a formação coerente e atrelada com o que entendemos sobre desenvolvimento profissional, a qual reconhecemos como um conceito mais amplo. Esse conceito envolve a formação inicial e continuada, as experiências e história de vida pessoal, engendradas num processo ativo, de conexões e diálogos entre a teoria e a prática, com destaque para as potencialidades, para a criatividade, escolhas e investimentos do sujeito-professor, intérprete e responsável por seu desenvolvimento profissional.

Essa perspectiva de formação e desenvolvimento envolve todos os aspectos da pessoa do professor (cognitivo, afetivo e social), na busca das interfaces com a educação. Na especificidade das situações vividas na prática pedagógica, exercitam-se, ao mesmo tempo, relações pessoais, interpessoais e sociais, que têm, em sua origem, a preocupação pedagógica e educativa. Sabemos que, nessa relação com o mundo e com os saberes,

há encontros com os outros e consigo mesmo, dos quais se extraem e se criam significados sobre esse mundo e sobre si mesmos, apropriando-se deles e reformulando-os, até os tornarem próprios.

Ao longo de sua experiência social, o homem experimenta e acumula novas formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar e produzir. Esses modos transformam-se, no desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre as partes. O significado envolve, pois, generalização e fixação da prática social humana.

Nessa reflexão também destacamos a dialética entre o individual e o coletivo, sob a forma de uma polaridade, ou seja, de um lado nos auto-interpretamos e, por outro, procuramos, no diálogo com os outros, uma co-interpretação da nossa experiência. "É neste momento dialético que nos formamos como humanos [...]" (JOSSO, 2004, p. 54). No pólo da auto-interpretação, evidencia-se a nossa capacidade de originalidade, de criatividade e de responsabilidade, de autonomização, e no pólo da co-interpretação, o outro é nosso parâmetro, porque partilhamos um destino comum, porque pertencemos a uma comunidade. "É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas" (JOSSO, 2004, p. 54).

Ora, no campo didático, o papel do professor é o de desafiar, estimular e mediar a construção de uma relação dos aprendizes com o objeto de aprendizagem e perceber as reais necessidades de envolvimento com as situações problema apresentadas nas situações de ensino. Deve considerar o clima favorável à interação, caracterizado pela abertura, pelo questionamento, pela divergência, adequado aos processos de pensamento crítico e construtivo: um clima do compartilhar, do interagir, do trocar e, especialmente, do ouvir.

Na esfera pedagógica, onde quer que se observem as situações de ensino e aprendizagem, encontramos planos de ação orientados à organização e sistematização do ensino, estruturados em bases teóricas, em curiosidades intelectuais, em raciocínios bem elaborados, em conhecimentos e respostas eficazes às situações novas ou problemáticas. Ao mesmo tempo, é preciso considerar as questões afetivas, no campo dos desejos, das expectativas, dos motivos, das intenções, das crenças, dos

valores, das parcerias, da cooperação, das competições, e todas as formas de socialização manifestadas pelas partes envolvidas – professor e aprendiz (PLACCO, 2000).

Ainda considerando o pensamento dessa autora, concordamos com a idéia de que "[...] a qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e a transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorra na direção do pleno desenvolvimento de ambos como pessoas" (PLACCO, 2000, p. 9).

Assim como Perrenoud (1993), concebemos a docência como uma profissão cuja base relacional é complexa, na qual a pessoa inteira é mobilizada. No embate das atividades de ensino e diante da multiplicidade de ocorrências presentes nesse cotidiano, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem entre os participantes da ação – sujeitos envolvidos, ensinantes e aprendentes, na direção do pleno desenvolvimento de ambos como pessoas. É relevante destacar que para ensinar, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, é preciso haver opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores.

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática, efetivando um processo permanente de auto-avaliação. Saber aprender exige conhecimento e reflexão sobre as próprias cognições. As experiências metacognitivas têm se mostrado como principal causa da diferenciação nas estratégias usadas, em especial quando os que se servem de tal experiência são adultos. O exercício da reflexão e a busca por perceber-se a si próprio de modo positivo, concebendo o mundo e a si mesmo de forma exata e realista, possibilitam-lhe o próprio desenvolvimento.

Quando os professores (em formação ou exercício) se aplicam, individualmente ou em grupo, em experiências de aprendizagem, é possível que adquiram ou melhorem os seus conhecimentos e disposições. É possível, também, que desenvolvam novas competências que lhes permitam intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, em face da diversidade de situações vividas no contexto da prática, independentemente do nível de formação em que estejam atuando.

Consideramos a dimensão pessoal como um aspecto determinante para um adequado desempenho profissional, a qual deve constituir um processo de descoberta e de transformação interna no sentido de tornar possível ao sujeito utilizar-se a si próprio como um instrumento de mediação, que lhe permita agir de maneira específica em função das experiências que extrai das situações vividas.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que o desenvolvimento pessoal e profissional não se processam automaticamente. Devem ser passíveis de ativação, mediante a participação do indivíduo em atividades e experiências inovadoras, envolvido com a possibilidade de atualização e abertura à mudança, tanto nas questões ligadas à formação quanto às relativas à sociedade em geral.

Cabe aqui ressaltar que, no âmbito desse processo de formação de professores, imbricam-se as dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais que de algum modo, influenciam e modificam cada sujeito. Nessa perspectiva, aprender a ensinar constrói-se como um processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de forma eficaz. No professor há uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem; essencialmente, alguém que vive e interage movido pelos sentimentos e emoções que afetam e influenciam todos os aspectos de interações humanas e interpessoais subjacentes à atividade profissional na qual se envolve.

Há que se considerar, portanto, um possível alinhamento e mesmo articulação entre as dimensões motora, afetiva, cognitiva e social que, embora sejam aspectos com identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Segundo Mahoney (2003), "[...] sua separação se faz necessária apenas quando da descrição do processo". É certo, pois, que há fortes ressonâncias entre qualquer uma das partes ou dimensões ora apresentadas, e todas essas ressonâncias se refletem e influenciam uma outra dimensão, ou seja, a pessoa.

Mas, se no trabalho pedagógico, as pessoas em formação mantém sempre relações constantes uns com os outros, como já o dissemos, ensinantes e aprendizes vivem inúmeras experiências socializantes, geradas

a partir das interações comuns a essa realidade, interessa-nos destacar quais seriam os sentimentos e emoções que, nesta perspectiva, são percebidos pelos docentes quando em situação de trabalho, especialmente, no ensino superior.

Em foco, os procedimentos de abordagem aos sujeitos

Nas dimensões da prática pedagógica, o ato de ensinar e aprender envolve a mediação concreta de sujeitos, numa atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. Quando nos dispusemos a pesquisar sobre os sentimentos e emoções que permeiam a dimensão ecológica da prática dos professores, na revisão da literatura, constatamos que há poucos estudos em torno deste tema, em especial, voltados para o ensino superior. Nosso interesse inicial foi consultar estudiosos que se preocupam com o desenvolvimento do adulto, tais como Flavell (2000), Brookfield (1983), Placco (2006), Castro (2006); outros, envolvidos com a formação e os saberes docentes, entre eles, Alarcão (2003), Garcia (1995), Nóvoa (1992), Schon (2002), Therrien (1997) e Tardif (2002). Mas, foi em Wallon (1995,1975) que nos situamos quando nos dispusemos a enveredar pela trama dos sentimentos e emoções que se evidenciam nas relações vividas pelos professores enquanto atuam.

Para fins deste estudo, envolvemo-nos com um pequeno grupo de professores universitários que, por meio de entrevistas semi-estruturadas, contribuíram com depoimentos que nos permitiram explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos pelos sujeitos. Por vezes, percebemos certa dificuldade dos adultos em definir com precisão os sentimentos e as emoções vividas por eles, bem como classificá-los ou quantificá-los numa dada situação. Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória, dando-lhe novos significados, podendo até mesmo, transformar a realidade (CUNHA, 1997). Ao mesmo tempo, pelo caráter eminentemente subjetivo das questões aqui propostas, estabeleceu-se uma inegável cumplicidade entre pesquisadores e pesquisados, numa via de dupla descoberta entre as partes, num convite à reflexão, à auto-análise e criando novas bases de compreensão da própria prática. *"Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas*

influências" nos informa Cunha (1997). Mesmo assim, a prática com tal experiência, nos mostrou o quanto temos dificuldade de falar e/ou escrever, especialmente quando estamos prestes a desvendar aspectos misteriosos da nossa própria *performance* profissional, que poderão estar refletidos em nossas ações, permeadas pelas nuances da afetividade que se expressam no fazer pedagógico.

A dimensão afetiva da pessoa do professor na perspectiva de Wallon

Nossa opção por Wallon, como referência teórica básica, neste estudo, não foi casual; estabeleceu-se em virtude de seu olhar para a educação, reforçado pela estreita relação que faz entre Pedagogia e Psicologia, e também porque ressalta o importante papel do professor e sua formação a partir da perspectiva da pessoa, nos respectivos domínios: cognitivo, afetivo e motor. Segundo a teoria walloniana, a relação Eu-Outro está presente em todos os momentos, na vida de qualquer pessoa e, sobretudo, nas situações interativas presentes no espaço da sala de aula. O Eu e o Outro formam uma dupla que ora se complementa, ora se distancia, ora se opõe. Embora a relação pedagógica seja uma unidade composta por professor e aluno, na qual o primeiro é o Outro para o segundo, e vice versa, ambos são formados pelas e nas diferentes relações que mantêm com o Outro.

A empolgante tarefa de analisar tais confrontos de relação instigou-nos o desejo de desvendar os sentimentos vividos por professores universitários na esfera da prática pedagógica, repleta de situações diversas na trama das relações vividas por adultos, nas quais se misturam saberes, emoções, expectativas e os mais diversos sentimentos de uns em relação aos outros, quase sempre acompanhados de impressões, satisfações, desagrados, alegrias ou tristezas, nem sempre reveladas ou mesmo, concebidas. Nesse aspecto, Calil (2005) assim se pronuncia:

> É importante considerar que conhecer melhor os sentimentos vividos por professores pode favorecer uma reflexão sobre o que se passa dentro da sala de

> aula, à medida que se conheçam as situações indutoras desses sentimentos (p. 13).

Em Wallon, cujo foco de estudo era a pessoa completa, nas nuances das suas dimensões, o domínio da afetividade abrange emoções, sentimentos e paixão. Para ele, não há separação entre os domínios afetivo, cognitivo e motor, a não ser para efeito de descrição. Considera o estudo da afetividade como um suporte necessário à atuação do professor, articulador dos aspectos afetivo e intelectual, numa visão marcada pela linha de pensamento humanista.

Seres integrais que somos, engendrados pela emoção, pela linguagem e pelo pensamento, em qualquer espaço em que nos instalemos, interagindo e nos relacionando, temos que considerar a integração, o todo. Nos é dado a pensar que a emoção, a linguagem e o pensamento são mediações que levam a ação. Daí concordarmos com a idéia de Lane (1995) de que

> [...]somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam (p. 62).

Parte do ato de conhecer, a emoção produz efeitos positivos sobre os processos cognitivos, levando-nos a pensar que não há dicotomia entre emoção e razão no ser humano; são elementos interdependentes que se revelam, em diferentes situações e contextos nos quais atuamos enquanto humanos. Consideramos o fato de que o ato de ensinar e aprender envolve a mediação concreta entre pessoas, assim como na relação ensino-aprendizagem há uma atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, eles estão interligados à ação do meio sociocultural, mantendo estreita relação com a qualidade das interações entre os sujeitos, o que implica

possibilidades de que tais experiências imprimam aos objetos culturais um sentido afetivo.

Freqüentemente, a representação que temos em relação ao professor, de um lado, orienta-se pelo foco de que o cotidiano é monótono, repetitivo, simples; de outro, porém, orienta-se pela idéia de que a docência é uma atividade bastante complexa, de difícil, mas, gratificante exercício. Pela nossa experiência, sabemos que a atividade docente é repleta de desafios; não é simples, monótona, acrítica, descomprometida. Ela é altamente complexa e singular, especialmente por engendrar os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas, confirmando intenções, relações, interações, sentimentos e afetos, processos susceptíveis de serem mobilizados e concretizados em cada situação específica que se evidencia na ação nos mais diferentes contextos de ensino.

Isso nos leva a refletir sobre o rol de competências inerentes à ação de ensinar e formar pessoas. A competência, hoje é entendida como um conjunto de saberes, intenções, motivações, capacidades e atitudes que se modificam de acordo com os contextos situacionais. É preciso lembrar que a competência revela o lado "pessoa" do profissional, isto é, o que resume e reflete a sua essência. Esse viés da pessoa que mobiliza e reorganiza o conjunto de conhecimentos e técnicas que, articulados com os valores que orientam sua vida, determinam a sua ação em cada momento (ALARCÃO, 2007).

Para nós, a docência implica desenvolvimento de competências que acentuem a capacidade de observar; de analisar, interpretar e compreender o que se passa e articular com outras situações; competências que incitem possibilidades inovadoras; e, competências relacionais favorecendo ao sujeito a interação consigo mesmo e com as outras pessoas, convidando-as a interagir e influenciar-se mutuamente.

Consideramos que a competência de ser professor dificilmente pode ser ensinada, mas pode ser apreendida a partir do interesse e da vontade própria de cada um em analisar e vencer os desafios do cotidiano, fazendo dele um valioso espaço de qualificação permanente. O exercício profissional docente, que se caracteriza pela sua natureza complexa interativa e ecológica, desenvolve-se fundamentalmente em contexto de trabalho, com toda a sua riqueza formativa de situações, em que se observam três eixos

de ação potencializada: a interação com as tarefas educativas, a interação com os outros e a interação de cada um consigo mesmo.

Nesse campo, de observação e experimentação, que se constitui em laboratório vivo e real, não artificial e previsível, também emergem possibilidades de análise, avaliação e sistematização dos saberes. Ao mesmo tempo, as situações de trabalho praticadas no contexto escolar, nos diferentes níveis de ensino, implicam ocorrências de destinos comuns, redes de comunicação e vivências fortemente demarcadas por sentimentos e variadas manifestações de natureza afetiva.

O professor, em especial, pelo acentuado caráter dialógico do seu cotidiano, distingue-se como profissional do humano. Na intensa rotina de relações vivenciadas, a atividade docente requer que ele compartilhe seus conhecimentos, valores e sentimentos com os alunos, nos mais diversos campos e vias do conhecimento, da experiência e da realidade.

Também partimos do pressuposto de que, na vida diária escolar, os afetos se entrelaçam na complexa rede de relações institucionais. Mais uma vez, nos reportamos a Wallon e as suas inferências, que apontam para a questão funcional responsável pelos estados de bem-estar e mal-estar estar manifestos pelo ser humano no âmbito das suas relações com o mundo, do qual recebe interferências e a elas reage. A afetividade origina-se nas sensibilidades orgânicas e primitivas, que se convertem em recursos usados desde a infância, para a criança se comunicar e sobreviver e devem continuar evoluindo até a idade adulta.

Nossa experiência profissional no campo da educação tem nos mostrado que os impactos causados pelas reações afetivas e sentimentos produzidos e expressos no dia-a-dia têm forte repercussão no meio humano. Essas reações e sentimentos conferem significados e servem de recurso de expressão, na interação com o outro, causando efeitos determinados, dependendo das formas de expressão manifestas. Os gestos, as atitudes, a fisionomia e até a voz fazem parte do domínio expressivo, e adquirem uma tonalidade afetiva, expressiva e social que se expande no ambiente onde se dão as ligações do meio humano.

O sujeito envolvido na ação pedagógica é responsável por estimular no aluno o melhor desempenho cognitivo, sem desprezar as outras dimensões da pessoa. Os professores são chamados a desempenhar

inúmeras tarefas e lidar com experiências novas, diante da diversidade e possibilidades atribuídas aos aprendizes nos mais diferentes contextos escolares. São colocados diante de difíceis tarefas, que dizem respeito às formas de saber e ensinar; geralmente, buscam fora de si a resposta para o conhecimento necessário e não concebem o fato de fazerem parte do processo o qual estimulam e no qual são apoio e referência. Quase sempre, não conseguem perceber o que de bom fazem, não valorizam a própria prática, que se constitui em ponto de partida para novos avanços. Que tipo de sentimentos tais situações produzem?

Em se tratando do espaço acadêmico, um lugar de saberes e aprendizagens, é possível destacar o significado desse contexto social, cultural e político que muito influencia, pela sua própria dinâmica social e relacional, as relações que nele se estruturam, propiciando o desenvolvimento de professores e alunos. No movimento dos sujeitos em interação, ambos se desenvolvem como pessoas e interferem mutuamente no desenvolvimento do outro, mesmo que isso não seja confirmado por uma das partes envolvidas.

Em síntese, constatamos, no âmago de tais questões, que os aspectos constitutivos dos sujeitos pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo, em situações interativas, estão sincronicamente presentes e se afetam mutuamente, produzindo transformações. Há que se considerar o efeito positivo dessas intervenções entre pares, na direção do desenvolvimento de ambas as partes, como pessoas. Entre avanços, conflitos, retrocessos e saltos, o desenvolvimento acontece.

De acordo com Placco (2006):

> Há um sentido de parceria e cumplicidade nessa troca interpessoal, na qual a construção e a transformação do conhecimento ao mesmo tempo constroem e transformam os sujeitos da relação.

Wallon ajudou-nos a entender esses movimentos relacionais, na medida em que reconhecemos que o desenvolvimento da inteligência e o da afetividade são simultâneos, influenciando e envolvendo a pessoa concreta e inteira, em processos de parceria e interação nos quais afeto e razão se

articulam em simultaneidade e alternância, na interface das dimensões técnicas e humanas, reveladas no conceito de sincronicidade ligado à pessoa do professor. Tal premissa supõe incluir-se a possibilidade de consciência dessa sincronicidade (PLACCO, 1994, p. 18). A autora nos informa que esse processo interno, a sincronicidade, terá papel mediador na ação pedagógica e na mudança da ação pedagógica estimulada por momentos de reflexão crítica e de ressignificação consciente de certas ações que envolvem, cada qual, conhecimentos, habilidades e atitudes do professor, em permanente estado de construção e integração.

Em outra etapa deste estudo, expusemos que o trabalho pedagógico é sustentado por uma pluralidade de saberes de naturezas diversas e, em especial, o saber de experiência, que, segundo Therrien (1997, p. 28), é uma competência prática entendida como *"produto da integração de um sujeito que elabora e constrói sua ação educativa".* Os saberes observados na prática educativa são carregados de racionalidade e orientam a ação, fundamentando o ato de julgar, de argumentar e de decidir em situações objetivas de interação. Ainda com base nas idéias desse teórico, pelo ângulo da experiência, os saberes são retraduzidos, transformados e incorporados pelos docentes nas suas práticas cotidianas, integrando-se à sua identidade e constituindo-se elementos fundantes na condução de sua ação educativa, de seus julgamentos e de suas decisões pedagógicas.

Os saberes dos docentes estão enraizados em sua história de vida e na sua experiência como professor. A partir e por meio de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, eles constroem os seus saberes, buscam novos conhecimentos e desenvolvem novas práticas (TARDIF, 2002). Concordamos com ele que o lugar de trabalho do docente precisa ser considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Essa perspectiva considera o professor como sujeito do conhecimento, que desenvolve e possui teorias e saberes de sua própria ação. Identificar tais elementos de sua prática social implica situá-lo no seu contexto próprio de modo a compreender seu discurso, na racionalidade, nas justificativas e motivos de ação.

Em nossos estudos, ainda foi possível perceber uma certa resistência dos professores em reconhecer e conferir tais valores institucionais, não identificando o campo de trabalho como *lócus* de formação e

desenvolvimento profissional, independente das situações nas quais se envolvam e interajam com outros sujeitos.

Nas referências trazidas por Wallon, orientadas pela Psicologia, no que tange a formação de professores, a orientação do ensino torna-se psicológica a partir do momento em que o professor procura adaptar-se ao espírito e à natureza do aprendiz. O teórico destaca certo poder espontâneo de simpatia intelectual que não é comum a todos, ao mesmo tempo em que explica que se pode adquirir o sentido pedagógico, não por simples rotina, mas pela experiência, "*e toda experiência pode ser reduzida a preceitos ou princípios*" (WALLON, 1975, p. 356).

Em suas considerações, confirmadas por nós, geralmente os professores estão mal preparados para conhecer as sutilezas das características próprias do ser humano nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Wallon também destaca que o melhor educador é aquele em que, muitas vezes, o hábito e o desejo de ensinar tornam impossível a observação sem intervenção. Considera que, independentemente dos respectivos méritos aplicáveis aos diferentes ensinos, a sagacidade psicológica confere aos professores a capacidade de observar e intervir nas necessidades e ações praticadas. Daí insistir, que a formação psicológica dos professores não deve se limitar aos livros, mas constituir uma "*referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar*" (WALLON, 1975, p. 366).

Nas experiências pedagógicas, o professor pode expressar um sentimento positivo ou não, de prazer, de satisfação e paixão. Tal situação possibilita-lhe o compartilhamento de sentidos que podem determinar mudanças no modo de se perceber, de perceber o outro e o grupo ao qual pertence. O fato de saber como se relaciona com os outros e com o conhecimento possibilita-lhe novas significações para as atividades da formação e para a própria prática. Na soma de suas singularidades, a instituição de ensino e a sala de aula, em especial, são o espaço de configuração em que as trocas cognitivas e afetivas possibilitam a construção de uma rede de significados que mobiliza a revisão de si mesmo e dos modos de pensar, sentir e agir.

Considerações finais

Nos limites deste estudo, percebemos um grande valor no fato de termos nos envolvido com as singularidades e significações engendradas na trama de sentimentos e emoções revelados por um grupo de professores universitários que, mesmo apresentando certa dificuldade em expor suas idéias a respeito da questão que lhes apresentávamos, pouco a pouco, tornaram-se instigados a buscar respostas para algumas das formas delineadas por eles mesmos na condução de seu trabalho, expresso, muitas vezes, em atitudes de aproximação e recusa às inúmeras situações de interação vividas no contexto da sala de aula. Inegavelmente, houve um grande esforço da parte dos docentes para verbalizar a emoção sentida por eles no ambiente de trabalho o que, motivou-nos a colocarmo-nos, também como sujeitos desta pesquisa, já que vivemos intensamente diferentes momentos de interação humana no contexto de nossas práticas na universidade e, em outros espaços nos quais nos dedicamos à formação e desenvolvimento humano de pessoas adultas nos diferentes momentos da nossa atuação profissional.

Considerando-se a docência uma profissão relacional complexa, que mobiliza a pessoa por inteiro, reforçamos a idéia de que situação relacional ou ação desencadeada é permeada de desafios, conhecimentos e afetos, e que é estimulada, acompanhada por sentimentos de alegria, de tristeza, de euforia, de frustração. Esses sentimentos envolvem a pessoa por inteiro, provocando reações que se traduzem por meio de pensamentos, comportamentos e modos de conceber a realidade, motivos e intenções, desejos e expectativas e até mesmo, manifestações afetivas. Assim, as interações produzem influências significativas e relevantes na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na situação educacional.

Da análise, constatamos que o processo de formação, mais produtivo e prazeroso, decorre da parceria e da cumplicidade formador-formando, numa certa dimensão ecológica que permite, mais espontaneamente, deixar aflorar sentimentos e emoções que validam o ato pedagógico carregado de conotações, valores, intercâmbios, correspondências afetivas, interesses sociais etc... Tudo isso nos levou a pensar e observar que novas habilidades e novos desempenhos são exigidos desses profissionais.

Essa experiência revelou a necessidade de trabalhos de formação inicial e continuada, pertinentes ao contexto das mudanças promovidas pelas políticas atuais de formação docente, desenvolvendo a capacidade dos professores em lidar com a nuances das situações e relações que permeiam a docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. IN: **Pátio. Revista Pedagógica**. Porto Alegre. Ano X, nº. 40. Nov. 2006/Jan. 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez, 2003.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 3. ed. Campinas. Papirus, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EDU, 1986.

BOTERF, Guy Le. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre. Artmed, 2003.

BROOKFIELD, Stephen D. **Understanding and facilitating adult learning.** A comprehensive analysis of principles and effective practices**.** London: Open University Press, 1986.

CALIL, A M. G. C. **Afetividade e Docência**: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação defendida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Educação: Psicologia da Educação, 2005.

CASTRO, Maria Ap. C. Diniz de. et al. Metacognição. In: PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; SOUZA, Vera L. T. (Orgs.) **Aprendizagem de adulto.** São Paulo. Loyola Editora, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor**. Campinas, S.P. Papirus, 1997.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Lisboa, Porto Editora, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Leituras SME- número 4 julho 2001. Campinas. Fumes.

MAHONEY, A. e ALMEIDA, L. **Henri Wallon**: a constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo. Loyola, 2005.

MAHONEY, A. e ALMEIDA, L. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo. Loyola, 2000.

NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

_____. (Coord.) **Vidas de Professores**.Lisboa. Porto Editora, 1992.

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza; SOUZA, Vera L. T. (Orgs.) **Aprendizagem de adulto.**

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis.Vozes, 2002.

THERRIEN, J. A. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. Educação em Debate nº 33, Ed. UFC, 1997 b.

_____. Saber da experiência, Identidade e Competência Profissional: Como os docentes produzem sua profissão. IN: A Produção da Profissão na Experiência Docente. **Contexto e Educação**. Revista de educación em América Latina y el Caribe. Editora UNIJUi, Ano 12, Out./Dez.,1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa. Edições 70, 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa. Estampa, 1959/1975.