

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Nalzira Medalha dos Santos

**OS PROCESSOS CIRCULARES COMO INSTRUMENTO
PARA A INVESTIGAÇÃO DOS ELEMENTOS QUE
CONTRIBUEM PARA A RELAÇÃO HARMONIOSA ENTRE
PROFESSOR E ALUNO**

**Taubaté – SP
2015**

Nalzira Medalha dos Santos

**OS PROCESSOS CIRCULARES COMO INSTRUMENTO
PARA A INVESTIGAÇÃO DOS ELEMENTOS QUE
CONTRIBUEM PARA A RELAÇÃO HARMONIOSA ENTRE
PROFESSOR E ALUNO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva

**Taubaté – SP
2015**

Nalzira Medalha dos Santos
OS PROCESSOS CIRCULARES COMO INSTRUMENTO PARA A
INVESTIGAÇÃO DOS ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA A RELAÇÃO
HARMONIOSA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: 23/04/2015

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Elisabeth Ramos da Silva

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Maria José Milharezi Abud

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa

UNIVAP

Assinatura: _____

Ao meu querido filho Andrei por seu apoio e compreensão à minha ausência nos momentos de estudo.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Elisabeth Ramos da Silva pelo tão especial acolhimento, demonstrando, na prática, a importância do vínculo na relação professor-aluno; por suas aulas tão repletas de conhecimento e alegria; por seu apoio e incentivo constantes; por sua valorosa orientação aliada à parceria e companheirismo neste trabalho de pesquisa.

À Professora Dr^a. Maria José Milharezi Abud pela honra de suas participações na banca examinadora, tanto da qualificação quanto da defesa e pelas importantes sugestões para aprimoramento da dissertação.

À Professora Dr^a. Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa pelo entusiasmo em participar da banca examinadora e contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho.

À Professora Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda pela minuciosa leitura deste trabalho para o exame de qualificação e valiosas sugestões para a escrita da dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação, bem como aos professores da escola municipal que com tanta disponibilidade e receptividade aceitaram o convite para participação no Processo Circular que serviu como instrumento de pesquisa.

Aos amigos, em especial às amigas e parceiras de trabalho Mariusa Romano e Márcia Maranhão pelos diálogos e estudos compartilhados a respeito da Cultura de Paz e o investimento contínuo nas relações de convivência mais saudáveis e harmoniosas no ambiente escolar; à amiga Ivanice Nogueira, pela parceria e estudos durante o Mestrado.

À minha família que compreende, incentiva e apoia o meu desejo de estudar e aprender sempre mais.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização do Mestrado, bem como para a minha formação pessoal e profissional.

“Como seres humanos, nós temos a capacidade de reanimar e nutrir a esperança quando ela fraqueja. Nós fazemos isso através da nossa capacidade de compartilhar nossas experiências uns com os outros.”
(BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 32)

RESUMO

Este trabalho diz respeito a uma pesquisa sobre a relação professor-aluno realizada com dezessete professores de uma escola municipal de uma cidade do interior paulista. Os objetivos são: investigar, segundo o ponto de vista docente, quais elementos contribuem para uma relação harmoniosa entre professor e aluno e inquirir, segundo o mesmo ponto de vista, as dificuldades que caracterizam os desafios da atual relação professor-aluno. Para tanto, utilizou-se como metodologia a técnica do Processo Circular em que foram propostas algumas questões referentes à relação professor-aluno, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas, a fim de serem analisadas segundo os constructos da análise de conteúdo de Bardin. A fundamentação teórica apoiou-se sobretudo em Vygotsky no que diz respeito à indissociação entre cognição e afetividade, ao papel do ambiente como fonte de desenvolvimento, abordando ainda a relação entre pensamento e linguagem, o sentido da palavra, sendo estes, juntamente com o conceito de *perezhivanie*, aportes fundamentais para esta pesquisa. De acordo com a análise das respostas colhidas a partir do relato das experiências emocionais dos sujeitos de pesquisa referentes às memórias acerca dos elementos que caracterizam a boa relação entre professor-aluno, foi possível observar que os sujeitos valorizam os aspectos humanos e afetivos, mas não deixam de considerar os aspectos de caráter técnico-pedagógico, os quais também representam o apreço e o respeito do professor pelo aluno, traduzindo-se em valorização pessoal, capaz de criar vínculos afetivos. Quanto às dificuldades e desafios da relação professor-aluno nos dias atuais, um grande percentual de respostas apresentou os fatores externos à escola (falta de valores na família e na sociedade) como os principais responsáveis. Essas respostas incentivam uma reflexão acerca de como resolver essa problemática. Na visão dos professores pesquisados, as alternativas encontradas retomam a importância de aspectos humanos e afetivos. Acredita-se que esse trabalho poderá contribuir para a reflexão sobre a convivência harmoniosa entre professores e alunos, uma vez que tal relação torna-se um fator fundamental no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. As relações entre cognição e afetividade. Os processos circulares.

ABSTRACT

This work is related to a research about teacher-student relationship developed with seventeen teachers from a public school, from a country town in São Paulo State. The aims are: from the educator point of view, investigate which elements contribute to a harmonious relationship between teacher and student and inquire, from the same point of view, which are the obstacles that challenge the current teacher-student relationship. For that, the circular process technique was used as a methodology, where some questions related to the teacher and student relationship were proposed, they were recorded and then transcribed for further analysis, according to the model of Bardin. The theoretical basis was mainly from Vygotsky concerning to: the close relation between cognition and affectivity, to the importance of the environment as a source for the individual development, and still considering the relation between thinking and language, the meaning of words, being all this together with the concept of *perezhivanie*, fundamental inputs for this research. According to the analysis of the collected answers, reported by the subjects of the research about their emotional experiences relating to the memories of the elements that characterize the good relationship between teacher and student, it was observed that the subjects value the human and emotional aspects, but do not stop to consider the aspects of technical and pedagogical character, which also represent the appreciation and respect of teachers by students, resulting in personal appreciation that enables to create affective bonds. As for the difficulties and challenges of teacher-student relationship today, a large percentage of answers showed factors outside the school (lack of values in the family and society) as the main responsible. These responses encourage a reflection on how to solve this problem. In the view of the surveyed teachers, the found alternatives take again the importance of human and affective aspects. It is believed that this work will contribute to the reflection on the harmonious coexistence between teachers and students, as this relationship becomes a key factor in the educational process.

KEY WORDS: Teacher training. The relation between cognition and affectivity. The circular processes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CAPÍTULO 1: AS RELAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO E AFETIVIDADE.....	15
1.1 A relação entre professor-aluno.....	15
1.2 Os aspectos afetivos na relação professor-aluno.....	16
1.3 As contribuições de Vygotsky.....	19
1.3.1 O ambiente como fonte de desenvolvimento.....	21
1.3.2 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem.....	23
1.3.3 O significado e o sentido da palavra.....	25
1.3.4 O conceito de <i>perezhivanie</i>	28
2 CAPÍTULO 2: OS PROCESSOS CIRCULARES.....	30
2.1 Os processos circulares no contexto da cultura da paz e na educação emocional.....	30
2.2 Conceito e fundamentos dos processos circulares.....	38
2.3 Elementos estruturais dos processos circulares.....	39
2.4 Tipos de Círculos de Construção de Paz.....	44
2.5 A contação de histórias no processo circular.....	45
2.6 Processos circulares e outras propostas de diálogo.....	47
3 CAPÍTULO 3: A PESQUISA.....	50
3.1 Contexto de pesquisa e análise de conteúdo de Bardin.....	50
3.2 Análise da questão 1.....	53
3.3 Análise da questão 2.....	63
3.4 Análise da questão 3.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS	83
Vivência do Processo Circular: Relação professor-aluno.....	84
Transcrição das respostas do Processo Circular.....	86

INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno desempenha papel importante na aprendizagem (VIGOTSKI, 2001), de modo a contribuir (ou não) nesse processo. Além disso, no desenvolvimento humano, cognição e afetividade são indissociáveis (VIGOTSKI, 2001; OLIVEIRA, 1992; ARANTES, 2004). No que se refere à evidência das questões relacionais, “as virtudes e os valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve.” (CUNHA, 2004, p. 150-156). Para a autora, que partiu de exemplos de professores tidos como bem sucedidos na visão dos estudantes, “quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor que considera bem sucedido, eles enfatizam os aspectos afetivos.” (2008, p. 146). Isso significa que, para os alunos, um bom professor é aquele que, além de dominar os conteúdos e apresentar aulas organizadas, deve possuir um bom relacionamento com os alunos (SILVA; ABUD, 2007).

Para Martins (1997), se olharmos mais especificamente para a questão da aprendizagem, o mais importante não é a figura do professor ou a do aluno, mas o campo interativo criado. É na interação que acontecem as transformações, as ações partilhadas e a construção conjunta do conhecimento.

Todos esses autores reconhecem a indissociação entre o pensar e o sentir e convergem para a afirmação de Arantes (2004, p. 2):

no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Sabemos, no entanto, que a relação sujeitos, escola e sociedade impõe desafios muito mais severos hoje ao professor na sua tarefa, pois implica envolvimento, convivência respeitosa, autoridade conciliada à participação e democracia, autonomia e aprendizagem. Tais requisitos precisam ser construídos na contramão da violência, do desinteresse e da pouca valorização da escola na sociedade atual.

A relação entre violência, medo, incompreensão e ignorância – tão presentes na sociedade desafiadora em que vivemos – precisa ser combatida pela educação;

por isso Araújo (2012) acredita que a escola deve considerar os conteúdos de uma “pedagogia da convivência”. De acordo com o autor,

A missão e o desafio central dos educadores é construir a paz por meio de um processo educacional que vai além das ações repressivas e das políticas de redução da pobreza material [...]. A realidade sugere a necessidade de aperfeiçoar as ações de cultura de paz e não de violência [...]. A paz é um processo de aprendizagem; é aprendida assim como se aprende Geografia, História e Línguas. Igualmente, como ocorre com a aprendizagem destes conteúdos, há o imperativo de uma sistematização que inclui material didático elaborado a partir de um eixo pedagógico adequado, formação de educadores, acompanhamento pedagógico e avaliação de resultados [...] Educar para a paz é exatamente educar para as emoções. Educar é, antes de tudo, configurar espaços de convivência (2012, p. 214).

Neste contexto, a cultura de paz se define como o aprendizado e uso de novas técnicas para o gerenciamento e resolução pacífica de conflitos. As pessoas devem aprender como encarar os conflitos sem recorrer à violência ou à dominação e dentro de um quadro de respeito mútuo e diálogo permanente.

Dentre as técnicas e ferramentas utilizadas pela cultura de paz, o processo em círculo de construção de paz (Processos Circulares, propostos por Pranis, 2010), antes de qualquer coisa, reúne pessoas que se tratam como iguais e que mantêm trocas honestas sobre questões difíceis, temas para reflexões ou tomadas de decisões num ambiente de sensibilização, respeito e atenção amorosa para com todos, beneficiando-se da sabedoria coletiva de todos, do apoio e da construção de saídas não punitivas partilhadas por todo o grupo. Trata-se de um processo que se realiza por meio do diferencial de contar histórias e, assim, ativa a experiência de vida e sabedoria subjacente (VYGOTSKY, 1934). Esse processo pode ser vivenciado por todos os participantes e atende aos princípios da inclusão, da responsabilização coletiva, da horizontalidade e igualdade de todos, pois a história de cada um é respeitada e oferece uma lição (que muito se diferencia de sermões e diretrizes). (PRANIS, 2010, p. 14-16)

Embora inicialmente pensados para o campo judiciário e para que as pessoas com visões muito divergentes pudessem se reunir para falar francamente sobre conflito, dor e raiva, a fim de harmonizarem as relações e de repararem os danos, os processos circulares estão sendo realizados em contextos e temas cada vez mais variados: reinserção de pessoas, celebração ou reconhecimento, tomada de

decisão, compreensão, estudo entre outros. Como espaço de reflexão e construção de conhecimento, também os processos circulares de construção de paz têm sido utilizados no contexto escolar, podendo contribuir para o estreitamento das relações, dentre elas a relação professor-aluno.

No entanto, ainda que a relação professor-aluno tenha se tornado um desafio emergente e presente na bibliografia da educação brasileira, vale atualizar – com base nas perspectivas atuais – os desafios que traduzem, hoje, a relação professor-aluno em um contexto em que as necessidades extraescolares se mostram cada vez menos convergentes com as expectativas da prática educativa e do professor.

Assim sendo, pareceu-nos importante realizar uma pesquisa que evidenciasse, segundo o ponto de vista docente, quais os elementos que contribuem para garantir uma relação harmoniosa entre professor e aluno, levando em conta o uso do Processo Circular como instrumento que favorecesse essa investigação. Portanto, os objetivos dessa pesquisa são:

- a) Investigar, segundo o ponto de vista docente, quais os elementos que contribuem para garantir uma relação harmoniosa entre professor e aluno;
- b) Investigar, segundo o mesmo ponto de vista, o que caracteriza os desafios da relação professor-aluno atual.

Assim considerando, a pesquisa foi realizada com 17 professores (PI, do 1º ao 5º ano e PII, do 6º ao 9º ano/especialistas das áreas de conhecimento) de uma escola municipal do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. Nas unidades escolares desta cidade há um trabalho voltado para a Cultura de Paz que pretende sistematizar ações a favor de uma convivência pacífica e harmoniosa. Para situações de conflito, busca-se a utilização de procedimentos restaurativos, nos quais técnicas de diálogo e de comunicação não violenta sejam estratégias para a resolução. Esse projeto, cujo início se deu em 2009 e perdura até a presente data, busca também construir nas escolas ambientes geradores de processos educativos e de aprendizagem permanentes que estimulem a autonomia e as potencialidades de todos os participantes do ambiente escolar, com segurança, confiança, inclusão e construção de vínculos. Para esse trabalho, são utilizados, dentre outras estratégias, os círculos restaurativos e os círculos de construção de paz, estes últimos também denominados Processos Circulares.

Nesse contexto realizamos nossa pesquisa, para a qual consideramos de fundamental importância a utilização de Processo Circular, do qual participaram os docentes pesquisados. A pesquisadora gravou as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa às questões que foram feitas visando aos objetivos do trabalho. As respostas foram transcritas e analisadas segundo os constructos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Foram feitas as seguintes questões: a) Que professor marcou positivamente sua vida como um bom exemplo de relação professor-aluno? Apresente-o e conte um episódio marcante da prática deste profissional. b) Quais dificuldades desafiam o cotidiano do professor de hoje na construção de uma boa relação professor-aluno? Relate um episódio vivenciado por você (ou por alguém que você conhece) que demonstre tais dificuldades. c) Na sua opinião, que alternativas (estratégias, habilidades, posturas ou ações) podem ajudar a responder os desafios e dificuldades do professor de hoje?

Com base nas técnicas de análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), pretende-se primeiramente categorizar os elementos apontados pelos sujeitos de pesquisa que, em sua opinião, compõem uma relação harmoniosa entre professor e aluno, bem como as dificuldades atuais elencadas na descrição dos desafios desta relação atualmente. A próxima análise pretende relacionar os elementos identificados como propostas de ação para os desafios atuais desta relação, com o intuito de identificar os principais elementos que, na visão do grupo, compõem uma relação bem sucedida.

Para organização do leitor, traremos na sequência dois capítulos de fundamentos teóricos. O primeiro é destinado ao tema relações entre cognição e afetividade, segundo Vygotsky (1934; 2001; 2004), Oliveira (1992), Oliveira e Rego (2003), Silva e Abud (2007; 2014), Silva e Navarro (2012) e Arantes (2004), entre outros.

O segundo capítulo apresenta os Processos Circulares segundo as concepções de Pranis (2010), Amstutz e Mullet (2012), Boyes-Watson e Pranis (2011) e Meirelles (2014).

O terceiro capítulo será dedicado à pesquisa, incluindo a metodologia, o contexto e a análise dos dados. Por fim apresentamos nossas considerações finais.

Esperamos que o presente trabalho contribua para uma atualização da concepção da relação professor-aluno no contexto dos desafios cotidianos (incluindo características das relações bem sucedidas, dificuldades emergentes e alternativas

de superação). Acreditamos que o uso do processo circular pode contribuir para acessar a experiência de vida de cada participante, cujas respostas são baseadas em suas próprias vivências selecionadas a partir da escolha de relato de algo realmente significativo para cada professor, o que lhe torna único e particular. Acreditamos que analisar a linguagem e o discurso por meio desta estratégia, acessada pelos processos circulares, é um diferencial neste trabalho.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil e registrada pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 35315714.9.0000.5501.

CAPÍTULO 1

AS RELAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO E AFETIVIDADE

Apresentação

Abordaremos neste primeiro capítulo a relação entre professor e aluno entendendo que a boa relação professor-aluno é uma condição para o êxito do processo educativo. Para as reflexões, fundamentamo-nos nos estudos sobre as relações entre cognição e afetividade, bem como nas contribuições de Vygotsky acerca do papel do ambiente na aprendizagem, o significado e o sentido da palavra e o conceito de *perezhivanie*.

1.1 A relação entre professor-aluno

A relação professor-aluno sempre esteve presente em discussões e estudos na área da Educação, tal sua importância para a aprendizagem dos alunos. Mais do que relacionar-se saudavelmente, a boa relação entre professor-aluno interfere no processo educativo.

Se partirmos de nossas próprias experiências no que se refere ao nosso percurso escolar e acadêmico como estudantes, certamente nos lembraremos de muitos de nossos professores. Pensemos, então, que professor elegeríamos como um exemplo de bom professor? Que motivos nos levaram a pensar nesse docente?

Se olharmos algumas pesquisas a esse respeito, observaremos que alguns estudos (CUNHA, 2008; VALLEJO, 2006; SILVA; ABUD, 2007) apresentaram conclusões que apontam para o fato de que o bom professor não é aquele que está unicamente preocupado com o conteúdo a ser ensinado, mas o que apresenta também alguma proximidade com os alunos.

Diversos fatores interferem nas relações humanas. São aspectos culturais, valores, concepções, expectativas, objetivos individuais e coletivos, entre outros. É óbvia a percepção de que vivemos numa cultura competitiva, na qual a violência tem feito parte da rotina diária. Os noticiários, em grande escala, anunciam, a todo momento, acontecimentos de desrespeito à condição humana. Movimentos mundiais têm buscado alternativas para essa situação que assola a humanidade.

Creemos que os conflitos, que são inerentes às relações humanas, precisam ser encarados como oportunidade de aprendizagem, visto que nascem de divergências de opiniões e interesses. Atualmente, há inúmeros investimentos para que se consolidem ações que transformem o entendimento das pessoas em situações de conflito, de forma a buscarem resoluções pacíficas por meio do diálogo.

Dessa forma, cuidar das relações humanas é fundamental em qualquer ambiente em que haja convívio social: em casa, na escola, no clube etc. Isso contribui para o bem estar de todos e para uma convivência saudável. Na escola, ambiente essencialmente composto pela interação humana, a boa relação entre professor e aluno contribui, não só para a harmonia das relações, como também para a aprendizagem do aluno, conforme evidencia Vallejo (2006, p. 13):

Porque somos profissionais do ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos *seu* êxito e não *seu* fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo *profissional*. (grifo do autor)

Na sequência destacaremos, sob ponto de vista de diferentes autores, aspectos que constituem a relação professor-aluno bem sucedida.

1.2 Os aspectos afetivos na relação professor-aluno

Esta pesquisa foi teoricamente orientada pela perspectiva de Vygotsky no que diz respeito à indissociação entre afeto e cognição. Encontramos também nesse autor contribuições específicas acerca da palavra no contexto do discurso (sentido e significado), da relação entre pensamento e linguagem e da experiência emocional (*perezhivanie*), bem como a questão da afetividade e cognição presentes na relação docente.

Quando se fala em relação professor-aluno é importante refletir sobre os aspectos que contribuem para um bom relacionamento, tendo em vista o impacto

desta relação no processo educativo. Para Silva e Navarro (2012), há de se considerar que todo e qualquer relacionamento é arraigado de afeto e, se o processo de ensino e aprendizagem acontece nas interações e relações interpessoais, é também neste coletivo que se dá sentido ao processo educativo.

Os professores que se preocupam com o desempenho de seus alunos reconhecem a importância da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem e consideram o afeto como elemento que deve ser cuidadosamente considerado.

Para as autoras,

o aluno não é um depósito de conhecimentos memorizado, como se fosse um fichário ou uma gaveta. O aluno é um ser capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor [...] Isso significa que o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento por meio de informações, mas também com o processo de construção da cidadania do aluno através do **relacionamento** entre os sujeitos aprendentes. (SILVA; NAVARRO, 2012, p. 96, grifo nosso)

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno não só dinamiza e dá sentido ao processo educativo, como é condição indispensável para que ele aconteça. Nesse sentido, Silva e Abud (2007), fundamentadas na pesquisa de Abud (2001), também destacam a insuficiência do conhecimento teórico-prático para garantir a aprendizagem, enfatizando a importância das qualidades psicológicas e pessoais que perpassam a relação professor-aluno: “força, coragem, atenção para com o outro, persistência e predisposição para promover a pessoa do aluno, para facilitar sua aprendizagem” (ABUD, 2001, apud SILVA; ABUD, 2007, p. 265).

Para as autoras, é preciso reconhecer que o exercício de reflexão sobre as qualidades pessoais envolvendo compromissos, responsabilidades e competências com a formação dos estudantes, bem como suas preocupações quanto à relação professor-aluno repercutem na qualificação profissional docente.

A valorização das relações humanas está relacionada aos propósitos deste trabalho, uma vez que a memória afetiva dos sujeitos da pesquisa (convidados a pensar e eleger um professor que, durante sua trajetória de estudante, marcou positivamente sua vida) foi acionada por meio da técnica utilizada, o Processo Circular.

Elementos relacionados à personalidade e ao relacionamento interpessoal podem interferir nos resultados de aprendizagem e são reafirmados por Arantes (2004) na indissociação apresentada entre afetividade e cognição, pensamentos e sentimentos. Há ainda de se citar Silva e Abud (2007) na defesa da não dicotomia entre a “emoção” e “razão” no discurso dos professores (p. 275).

Embora reconheçam a importância dos aspectos relacionais, Silva e Navarro (2012) consideram relevantes, ainda, outras questões ligadas à importância do planejamento das aulas e atividades, também com o objetivo de constituir uma relação professor-aluno bem sucedida, a saber:

- a) seleção de procedimentos que permitam fortalecer, no espaço de aula, desenvolvimento de potencialidades, crescimento intelectual e descoberta de valores que influenciaram no desenvolvimento da cidadania do indivíduo;
- b) adequação do conteúdo à realidade do aluno;
- c) tradução dos objetivos sócio-políticos e pedagógicos em trabalho docente que revertam em meios de ação prática e participativa para a vida em sociedade. Ou seja, ter a construção da cidadania como objetivo do seu fazer pedagógico;
- d) estabelecimento de vínculos entre conteúdos, experiências e problemas da vida prática.

No entanto, acreditamos também nas questões, apresentadas por Silva e Abud (2007), ao exporem, com base em Abud (2001), a “valorização do conhecimento consistente dos conteúdos trabalhados e na capacidade de conferir a eles tratamento didático adequado” (p. 266). Para essas autoras, referenciadas na pesquisa de Abud (2001), ancorar conhecimentos novos aos conhecimentos prévios a partir da retomada e avaliação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, criando pontes, é garantir o processamento ativo da nova informação, promovendo avanços tanto nos conhecimentos quanto nas habilidades. Nesse contexto, dialogar, observar empaticamente, questionar e participar são ações descritivas da interação comunicativa em que se desenvolve a docência qualificada.

Isso também nos interessa como foco deste trabalho, uma vez que as relações professor-aluno investigadas e vistas como bem sucedidas podem apontar para aspectos humanos e/ou didáticos da relação. No entanto, ainda que a predominância didática possa aparecer, tais atributos didáticos bem sucedidos mencionados pelas autoras, de acordo com Abud (2001), convergem para a

percepção e para o atendimento pontual das necessidades de cada aluno. Essa forma de atuação do docente revela mais uma vez a importância das relações no processo educativo, demonstrando que, segundo Abud (2001 apud Silva; Abud, 2007, p. 272), “os traços característicos desses professores são perceber e valorizar a pessoa do aluno de forma profunda, a fim de caminhar com ele em uma situação interativa, comunicativa mais horizontal e pouco hierarquizada”, com a possibilidade (ou não) de confirmar predominância da memória afetiva e relacional destas interações.

Outros cuidados especiais também se traduzem, na visão de Silva e Navarro (2012), como característicos de boa prática, dentre eles:

- a) ter o diálogo como ferramenta fundamental que pode ser uma fonte de riqueza e de alegria e que só acontece quando os interlocutores têm voz ativa sem limitar ou impor;
- b) buscar prazer nas aulas, considerando que isso se faz por meio não só da renovação da práxis, mas da construção da relação de empatia, confiança e respeito.

Enfim, aspectos relacionais, didático-pedagógicos e cuidados talvez possam convergir para a mesma análise da predominância interativa e humana da relação professor-aluno bem sucedida, como se depreende do excerto abaixo:

Se é verdade que a aprendizagem de conteúdos revela-se, à primeira vista, como o vetor que direciona as ações, também é verdade que estas dependem do investimento das relações pessoais em sala de aula. Neste sentido, o movimento do aluno, seu interesse e motivação configuram-se como um termômetro que assinalará a qualidade da intervenção docente. É por isso que a personalidade do professor é uma “tecnologia de trabalho”, pois é ela que garante ao aluno a abertura ao assunto que será exposto, a garantia de auxílio às necessidades e limitações, bem como uma presença segura nesse “caminhar juntos” visando à construção do conhecimento (SILVA; ABUD, 2007, p. 275-276).

1.3 As contribuições de Vygotsky

Durante muito tempo buscou-se estudar o ser humano, no que diz respeito ao funcionamento psicológico, separando-se cognição e afetividade. Também se privilegiou o raciocínio em detrimento da emoção. Havia uma hierarquia em que a razão era colocada como aspecto mais importante.

Em contraposição a esta dicotomia, Vygotsky entende que há uma estreita relação entre os aspectos cognitivos e afetivos. Adepto à ideia monista de Espinosa, também se opõe à ruptura entre dimensões humanas como “corpo/alma, mente/alma, material/não material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem.” (OLIVEIRA, 1992, p. 76) Considera, ainda, mediante uma abordagem holística e, portanto, oposta ao atomismo, que se faça sempre uma análise a partir da totalidade e não de partes separadas, uma vez que essa separação implica influência no conjunto, ou seja, a pessoa precisa ser entendida como um todo e não de forma fragmentada. (p. 76)

A crítica à visão dualista, intensifica-se com o entendimento da origem do pensamento por Vygotsky, o qual afirma que este origina-se a partir da motivação, o que requer necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Portanto, para se obter uma completa compreensão do pensamento é preciso compreender sua base afetivo-volitiva.

Sua contribuição para os estudos psicológicos também se fizeram presentes no conceito de consciência. Nas palavras de Oliveira (1992, p. 79), a consciência:

Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social.

Percebemos que, para Vygotsky, só é possível compreender o homem e seus pensamentos se considerarmos o sujeito numa abordagem monista e holística e o contexto histórico-social no qual está inserido, fontes de seu desenvolvimento. Estão presentes tanto fatores internos como externos ao ser humano. Portanto, é na relação com o mundo e com outros indivíduos que o sujeito se constitui, sendo a cultura, por meio de seus conceitos, informações e significados, constantemente recriada e reinterpretada. (p. 80).

Com isso, podemos compreender que, apesar de os humanos apresentarem características semelhantes, não deixam de ser sujeitos únicos, uma vez que cada indivíduo significa o que vive. “É a forma peculiar como o indivíduo organiza o que ele adquire culturalmente que o faz singular e único.” (SILVA; ABUD, 2014, p. 193). Também Oliveira e Rego (2003, p. 19) afirmam que:

[...] o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido).

Compreendendo o ser humano de acordo com a abordagem acima descrita, as autoras esclarecem que Vygotsky acreditava, ainda, que o desenvolvimento do ser humano envolve o desenvolvimento das emoções. Nesse sentido, o ser humano adulto se distingue dos animais e das crianças, cujas emoções são mais instintivas e primárias. Em sua teoria, relaciona o que chama de emoções inferiores (das crianças) e emoções superiores (dos adultos), afirmando existir uma transição da primeira para a segunda. As emoções inferiores (primitivas, como o medo, a alegria e a raiva), cuja origem é biológica, poderiam desenvolver-se em emoções mais sofisticadas com a aquisição e ampliação dos conhecimentos conceituais e durante o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. “[...] no decorrer do desenvolvimento as emoções vão se transformando, se afastando dessa origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural.” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19-20). Dessa forma, para as autoras, Vygotsky contraria as ideias a respeito das emoções presentes até então. Discordou claramente de Descartes e seus seguidores, uma vez que estes consideravam que as emoções eram inatas e não poderiam sofrer mudanças, sendo que as emoções primitivas mantidas conforme seu estado original, poderiam ser alteradas e controladas com o desenvolvimento da criança, porém nunca se desenvolveriam em emoções sofisticadas.

Ainda segundo as autoras Oliveira e Rego (2003), outro aspecto importante a considerar na teoria das emoções proposta por Vygotsky, é a possibilidade de controle dos impulsos e emoções primitivas. Isso é possível porque, segundo o autor, com o desenvolvimento, o homem, imerso num ambiente cultural, apreende culturalmente instrumentos de elaboração e requinte dos sentimentos, por meio da razão. Esta, porém, não tolhe os sentimentos de forma a extingui-los. Ao contrário, auxilia na autorregulação do comportamento, possibilitando ao homem adulto vivenciar as emoções, desenvolvendo-as em emoções superiores (por exemplo, o despeito e a melancolia).

1.3.1 O ambiente como fonte do desenvolvimento

Abordaremos agora, de maneira sucinta, a visão de Vygotsky sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança. Vygotsky (1934) explicita a importância do ambiente para o desenvolvimento, definindo-o como fonte e não cenário do desenvolvimento, como segue. Considera-o fonte porque é a partir da percepção acerca do meio e de suas experiências emocionais que a criança vivencia cada momento de sua vida, considerando-se a idade, o conhecimento que possui, bem como suas características singulares. Nesta perspectiva, a interpretação que a criança fará do ambiente é dinâmica e relativa, ou seja, o ambiente influencia de maneira diferente cada criança, dependendo de sua faixa etária e de seus conhecimentos. Ainda é preciso considerar que o ambiente continua mudando durante o crescimento da criança. E ainda que o ambiente pouco mude, a própria criança muda durante o processo de seu desenvolvimento, alterando os sentidos relativos aos fatores ambientais em cada etapa de vida. Podemos exemplificar, atualmente, as mudanças ocorridas com o avanço da tecnologia e o interesse das crianças pelo mundo cibernético, sendo inúmeros os recursos tecnológicos acessíveis às crianças de hoje.

Se para cada momento e situação vivenciada as experiências são diferentes para cada pessoa, os sentidos também o são. Assim, Vygotsky (1994 [1934], p. 339-340, tradução nossa) apresenta um novo conceito, *perezhivanie*, ao afirmar que:

os fatores essenciais que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças, e no desenvolvimento de suas personalidades, são feitos de suas experiências emocionais [*perezhivanie*]. A experiência emocional [*perezhivanie*] surgida de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu ambiente determina qual tipo de influência esta situação ou este ambiente terá sobre a criança. Portanto, não são os próprios fatores (se tomados sem referência à criança) que determinam como eles influenciarão o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional da criança [*perezhivanie*].

Temos, assim, a constituição do sujeito. O ambiente como fonte de desenvolvimento, com seus fatores externos culturais, bem como o indivíduo com seus processos de internalização do que aprende e filtra emocionalmente de seu ambiente vão constituindo o ser humano. Cada sujeito é diferente do outro, tornando-se único, singular. A subjetivação ocorre a partir do processo de internalização das relações culturais. “Tudo o que o indivíduo apreende em seu

meio, é transformado em seu, e assim ele é capaz de regular seu comportamento e de planejar ações segundo seu modo de posicionar-se nos eventos da vida.” (SILVA; ABUD, 2014, p. 197). Não se trata de um processo automático em que o ambiente é simplesmente absorvido pelo sujeito para posterior reprodução. Se fosse assim, seríamos todos iguais em ações e pensamentos. Longe disso, temos fatores externos e internos em interação dialética, formando seres humanos únicos.

Martins (1997) ressalta, na concepção da psicologia sócio-histórica, essa visão de homem. Também ancorado nos estudos de Vygotsky (e outros psicólogos), aponta para a importância da interação social no desenvolvimento, uma vez que considera que é por meio das relações que o homem estabelece com os demais que o sujeito se constitui. A criança, desde o seu nascimento, é socialmente dependente dos outros, inserindo-se historicamente em tempo e espaço em constante movimento. Assim, de um lado, recebe culturalmente uma visão de mundo, e de outro, passa a escrever a sua própria história, conforme afirma Martins (1997, p. 113):

Temos assim um movimento de constituição do Homem que passa pela vivência com os outros e vai-se consolidar na formação adulta de cada um de nós. A criança e o adulto trazem em si marcas de sua própria história – os aspectos pessoais que passaram por processos internos de transformação –, assim como marcas da história acumulada no tempo dos grupos sociais com quem partilham e vivenciam o mundo. Assim, o indivíduo transforma-se de criança em adulto processando internamente, por meio de seu livre-arbítrio, as diversas visões de mundo com as quais convive.

É então na perspectiva apresentada que compreendemos a constituição e desenvolvimento do sujeito, o qual, por meio de suas experiências, interpreta, filtra emocionalmente e toma consciência de tudo o que acontece durante sua vida. Por isso não é possível que as marcas sejam idênticas para cada pessoa. É muito comum nos lembrarmos de alguns episódios vividos em família ou entre amigos que, ao lembrarmos junto com estes, sequer são lembrados por eles, ou, se o são, não trazem o mesmo sentido para todos.

1.3.2 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem

Segundo Oliveira (2002), as relações entre o desenvolvimento e o aprendizado são foco dos estudos de Vygotsky. Em sua obra, ela enfatiza esses

processos desde o nascimento da criança, salientando que, com o aprendizado, os processos internos de desenvolvimento são iniciados. Isso só ocorre graças à imersão do indivíduo em ambiente cultural, convivendo com outros indivíduos.

Oliveira (2002) apresenta as três etapas ou zonas de desenvolvimento da criança estabelecidas por Vygotsky: a zona de desenvolvimento real, a zona de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A zona de desenvolvimento real é aquela em que a criança é capaz de realizar sozinha certas atividades; na zona de desenvolvimento potencial a criança executa certas tarefas com o auxílio de alguém mais experiente; e a zona de desenvolvimento proximal, diretamente relacionada ao trabalho escolar, diz respeito a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, isto é, trata-se das funções que estão em processo de desenvolvimento e que, com a interferência do indivíduo mais experiente, poderão se tornar funções no nível de desenvolvimento real. É, então, a esta distância entre as zonas de desenvolvimento real (em que se resolvem problemas com autonomia e independência) e potencial (em que é necessário a colaboração de parceiro experiente, adulto ou criança para se solucionar um problema), que está a zona de desenvolvimento proximal.

Onrubia (1999, p. 128) reforça claramente a zona de desenvolvimento proximal: “é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos pela aprendizagem escolar.”. Complementa esse autor que, por essa lógica, tudo o que, inicialmente necessita de apoio para ser realizado, poderá, posteriormente, ser realizado autonomamente.

Segundo Oliveira (2002), Vygotsky acreditava que a escola deve explorar a zona de desenvolvimento proximal para que a criança se desenvolva e avance, tornando a zona de desenvolvimento potencial em zona de desenvolvimento real. Um dos meios apontados por ele com esse fim é a imitação, tida como uma informação passada coletivamente que é apropriada e reestruturada pela criança que a recebeu, para que esta possa expressá-la à maneira que seus avanços permitam.

Para Oliveira (2002), Vygotsky define a necessidade de uma postura ativa e intervencionista do educador - tal qual seus colaboradores durante suas pesquisas, sempre incentivando intelectualmente a passagem do educando da zona de

desenvolvimento proximal para zona de desenvolvimento real, caminho que o aluno seria incapaz de realizar sozinho.

Assim, no contexto escolar, Onrubia (1999, p. 129) afirma:

[...] oferecer uma ajuda ajustada à aprendizagem escolar supõe criar ZDP e oferecer nelas ajuda e apoio para que, por meio dessa participação e graças a esses apoios, os alunos possam ir modificando, na própria atividade conjunta, seus esquemas de conhecimento e seus significados e sentidos, e possam ir adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma e uso independente desses esquemas perante novas situações e tarefas, cada vez mais complexas.

A escola, ainda segundo Oliveira (2002), como instituição especializada no ensino e aprendizagem, não pode deixar de considerar os pressupostos vygotskyanos no planejamento de suas ações. Isso porque a escola consiste em um espaço social que lida diretamente com o desenvolvimento do ser humano, o qual, por sua vez depende do aprendizado. Além disso, o papel do professor consiste na interferência direta ou indireta, favorecendo ainda a reelaboração de cada um no que diz respeito às experiências e significados.

Tais pressupostos consideram que as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos), características tipicamente humanas, são construídas durante sua vida em sociedade. Mediante a relação social mediada por instrumentos e símbolos criados culturalmente (por exemplo, a linguagem, os sistemas de escrita e numérico), o homem produz suas formas de agir no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas. “Para desenvolver-se plenamente como ser humano o homem necessita, assim, dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 2002, p. 78)

Apropriar-se, então, por meio do aprendizado, dos instrumentos e símbolos culturalmente elaborados é uma necessidade básica para o desenvolvimento humano. Ressaltamos, aqui, o importante papel da linguagem a qual será nosso próximo assunto.

1.3.3 O significado e o sentido da palavra

Para o homem ter acesso ao universo cultural, a linguagem exerce um papel fundamental. Ela é o sistema simbólico que medeia a relação entre sujeitos e

objetos de conhecimento. É essencial na comunicação entre as pessoas, permitindo significados compartilhados e possibilitando interpretações dos objetos e acontecimentos do mundo real.

Oliveira (2002) apresenta as duas funções básicas da linguagem estabelecidas por Vygotsky: a primeira é a de intercâmbio social e a segunda, a de pensamento generalizante.

Em referência ao intercâmbio social, como o próprio nome diz, o homem cria e faz uso dos sistemas de linguagem para poder se comunicar com os demais seres humanos e fazer-se entender. Um bebê, por exemplo, consegue manifestar suas vontades e necessidades, mesmo sem o uso de palavras ou o entendimento preciso do significado das palavras ditas por um adulto. Entretanto, para uma comunicação eficiente, é necessário que haja o desenvolvimento da linguagem. Assim, com a criação de signos, cujo entendimento é compartilhado entre os sujeitos, tornou-se possível haver comunicação de sentimentos, ideias, pensamentos, desejos.

No entanto, cada sujeito vivencia experiências particulares e muito peculiares em relação ao mundo real, sendo necessário que, por meio de simplificações e generalizações, as experiências possam ser traduzidas em signos. Isso permite a comunicação de forma que o homem consiga transmitir suas experiências a seus semelhantes.

Se pensarmos em uma palavra qualquer, por exemplo, bicicleta, esta tem um significado específico, o qual é compartilhado por todos os usuários da língua portuguesa. Um significado objetivo de uma palavra representa uma categoria, um conjunto de elementos do mundo real. No dicionário, bicicleta significa: “Velocípede de duas rodas” (BUENO, 2007, p. 120). Portanto, ao falarmos “bicicleta”, todos os falantes da língua portuguesa se reportarão a essa ideia. No entanto, as experiências particulares relacionadas à palavra bicicleta podem ser diferentes entre as pessoas, considerando que para um pode representar um meio de transporte; para outro, um esporte (ciclismo); para outro, medo por ter sido atropelado por uma bicicleta, ou ainda frustração por não ter aprendido andar nela. Poderíamos também pensar nas bicicletas motorizadas, com três rodas, entre outras; porém, mesmo com experiências pessoais diferenciadas acerca da “bicicleta”, compartilhamos um significado geral para ela, comum culturalmente, que a distingue de outras palavras, como, por exemplo, de “carro”, de “sapato”, de “bola”, etc.

É nesse fenômeno, exemplificado com a palavra bicicleta, que a segunda função da linguagem se evidencia: a de pensamento generalizante. No entanto, é importante frisar que, embora o significado represente essa generalização e organização conceitual da palavra, possibilitando-lhe um significado objetivo, compartilhado culturalmente, as relações feitas pelos sujeitos com cada uma das palavras também dependerá de suas experiências pessoais, remetendo-as a sentidos próprios.

Além disso, é importante considerar que o significado da palavra não é algo estático, imutável. O significado se transforma ao longo da história, pois é criação humana e é construído de acordo com as relações dos homens com o mundo em que vivem, as quais se transformam continuamente. Essa transformação dos significados também acontece durante o processo de aquisição da linguagem pela criança, uma vez que esta se apropria pouco a pouco dos conceitos e generalizações das palavras, relacionando-os às suas experiências. No entanto, não é só na infância que essa transformação acontece, e sim durante todo o desenvolvimento do ser humano, isto é, o sujeito aprende os significados construídos em sua cultura, mas também os relaciona a sentidos próprios, peculiares, com base em suas experiências vividas.

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky acreditava que é por meio da palavra que os pensamentos são expressos, carregados de significados. E esses significados, por sua vez, subdividem-se em significados propriamente ditos (adquiridos culturalmente) e sentidos (oriundos das experiências singulares de cada um). É justamente nessa relação entre sentido e significado propriamente dito que Vygotsky evidencia a ideia de conexão entre os aspectos afetivos e cognitivos no funcionamento psicológico. Ainda segundo Oliveira (2002, p. 50)

Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o 'sentido'. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Dessa forma, pensamento e linguagem estabelecem uma relação importante para Vygotsky. As palavras proferidas por alguém, junto ao significado cultural e

genérico, apresentam sentidos que estão ligados diretamente às experiências individuais de cada um, portanto, apresentam sentidos únicos. Não são apenas generalizações, são vivências particulares que englobam características de personalidade, nível de desenvolvimento e leitura de mundo, o que envolve aspectos afetivos e cognitivos, sendo que o indivíduo filtra emocionalmente, ao longo de sua vida, os acontecimentos relativos à palavra, de forma a atribuir-lhe sentido pessoal que deriva de experiências únicas.

Consideramos de grande relevância para o nosso trabalho os fundamentos teóricos vygotskyanos que se referem ao entendimento da linguagem, visto que, na proposta de análise de conteúdo, pretende-se adentrar nas palavras explicitadas nos relatos dos sujeitos de pesquisa, o que requer ir além do significado cultural da palavra, procurando acessar o sentido para cada participante. Isso se tornou possível com a escolha metodológica do uso dos Processos Circulares mediante a etapa da contação de histórias.

1.3.4 O conceito de *perezhivanie*

Para a realização desse trabalho, além do exposto anteriormente quanto ao significado e sentido da palavra, outro conceito estabelecido nos pressupostos vygotskyanos – *perezhivanie* – também ancorou teoricamente nossa escolha metodológica. Nossos sujeitos de pesquisa participaram da estratégia do Processo Circular, o qual tem a contação de histórias como etapa principal. O ato de contar histórias pessoais traz à tona não somente os conhecimentos cognitivos, elaborados racionalmente pelos indivíduos. Faz emergir as vivências de cada um, nas quais estão presentes emoções, sentimentos, aprendizagens diversas, enfim, toda gama de conhecimentos cognitivos e emocionais, sem dissociação entre eles.

Ao responder as questões previstas para a pesquisa, os participantes puderam selecionar livremente o recorte de suas vivências que, portanto, por escolha pessoal, foram as mais significativas no que diz respeito à relação professor-aluno. Assim, o filtro emocional de cada um ao interpretar as experiências, denominado *perezhivanie* por Vygotsky (1934), foi um conceito-chave para a realização da pesquisa.

Para entender o que esse conceito significa, é preciso considerar que, em seu postulado, Vygotsky (1934) ressalta o ambiente como uma fonte de desenvolvimento

e não apenas como um cenário. Considera que uma situação pode influenciar de maneira diversa pessoas diferentes ou o mesmo sujeito em momentos diferentes de vida, pois o próprio ser humano continua mudando e, por conseguinte, sua relação com o ambiente também muda. Assim, o mesmo ambiente passa a ter uma influência diferente sobre ele, uma vez que a interpretação do ambiente ocorre de forma dinâmica e relativa. Assim, “[...] qualquer que seja a situação, sua influência depende não somente da própria situação, mas também da extensão do entendimento e da percepção da criança da situação.” (VYGOTSKY, 1934, p. 344, tradução nossa). Esse princípio não é diferente nas outras fases do desenvolvimento humano. Estamos sempre experimentando e estabelecendo novas relações para as situações que vivenciamos.

Assim, a experiência emocional (*perezhivanie*), que resulta de qualquer situação ou evento a partir do ambiente, determinará a influência deste no desenvolvimento do sujeito, o que significa que não são somente os fatores ambientais isolados que determinam o tipo de influência, mas a refração desses fatores através do prisma da experiência emocional. (VYGOTSKY, 1934).

Orientando-nos pelo conceito de *perezhivanie*, incentivamos nossos sujeitos de pesquisa a relataram os sentidos de suas experiências, de acordo com suas próprias percepções, o que, de fato, ficou registrado em seu percurso de vida, de forma singular e individual.

CAPÍTULO 2

OS PROCESSOS CIRCULARES

Apresentação

Apresentaremos, neste capítulo, os Processos Circulares, também conhecidos como Círculos de Construção de Paz, cuja essência está no investimento em uma cultura de paz. Abordaremos, inicialmente, o contexto social no qual tiveram origem os Processos Circulares. Em seguida, trataremos da variedade de círculos e da composição desses processos em termos de estrutura, evidenciando o elemento principal: a contação de histórias pessoais.

2.1 Os processos circulares no contexto da cultura da paz e na educação emocional

Viver em sociedade requer mais do que dividir o mesmo espaço físico. Envolve relações e inter-relações entre as pessoas, sendo o maior desafio a conquista de uma convivência saudável.

Ao falarmos em estabelecer relações entre sujeitos, precisamos considerar que as pessoas são diferentes em pensamentos e formas de agir, carregam consigo variadas experiências de vida e se constituem a partir delas. Assim, os traços culturais exercem importante influência na formação do ser, e a vivência de cada um, sua interação com o meio e com o outro compõem a história de vida do indivíduo.

Para Cyrulnik e Morin (2012, p. 41-42):

o tesouro da vida e da humanidade reside na diversidade. De modo algum, a diversidade nega a unidade, aliás, é bom ficar atento para não se cair na alternativa. Ou se vê apenas a diversidade, como se fosse um catálogo, e se esquece da unidade, ou se vê a unidade e, nesse caso, homogeneiza-se

tudo e não se dá nenhuma importância à diversidade. A extraordinária riqueza humana é constituída por um tronco comum – que podemos denominar natureza humana – a partir do qual existem possibilidades inusitadas de diversidade individual, cultural, de língua.

As relações entre os sujeitos são permeadas por valores, princípios e por diferentes necessidades. Quando as necessidades entram em choque, surge o conflito. Pensar em formas pacíficas de resolvê-lo é o que se espera de uma sociedade mais justa e mais humana. Para isso, é fundamental conceber o conflito numa perspectiva positiva. Ele faz parte das relações humanas e pode ser uma oportunidade de aprendizagem, de exercício do diálogo e potencializador do desenvolvimento do sujeito.

Como afirma Nunes (2011, p. 15-16),

Desde a sua origem, o homem tem vivido pequenos, médios e grandes conflitos, e eles são necessários ao aprimoramento das relações interpessoais e sociais. A simples convivência humana implica a pluralidade de interesses, necessidades e vontades, significando uma potencialidade constante para os conflitos. Por isso, quando eles surgirem, se forem gerenciados com eficiência, poderão levar à restauração das relações e à colaboração; ao contrário, poderão levar ao desajuste nas relações interpessoais e até mesmo à violência.

O mundo moderno, na busca do desenvolvimento, investiu fortemente na economia e na tecnologia. Entretanto, os principais personagens que atuam nesse desenvolvimento e sofrem suas mudanças pouco são considerados na sua essência: o humano. Olhar atentamente e atuar nessa perspectiva humana é fundamental para que as pessoas desenvolvam o autoconhecimento, a solidariedade, a compreensão, enfim, aprendam a conviver de forma harmoniosa.

Nessa lógica, podemos afirmar que a escola é um terreno fértil para o exercício da convivência, pois nela estão presentes sujeitos que apresentam semelhanças e diferenças, necessidades e interesses próprios e coletivos e que se relacionam no espaço escolar. Nesta instituição, a aprendizagem vai além do conteúdo acadêmico. Há que se considerar o “conteúdo” humano. E se afirmamos que é preciso construir uma sociedade mais justa e humana, a escola não poderá se esquivar dessa missão.

Um dos pilares tido como uma das bases da educação é “aprender a conviver” (DELORS, 2010, p. 13), o que requer a inclusão da escola – por sua natureza educadora – em lugar privilegiado no rol de instituições que desempenham

essa função. Explorando um pouco mais o sentido desse pilar da educação, Nunes (2011, p. 37) ressalta que “a escola deve ensinar o aluno a se relacionar melhor em seu meio, de forma participativa, solidária e cooperativa.”. Para esse autor, aprender a conviver é um novo desafio para a escola atual e reforça:

Aprender a conviver significa habilitar-se para um maior e melhor exercício das relações humanas, tais como exercer uma boa comunicação, ter maior participação social, realizar trabalhos cooperativos, possuir habilidades em negociação e gerenciamento de conflitos. Significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade.

Cabe à escola investigar internamente qual educação tem desenvolvido, quais concepções e filosofias sustentam suas ações. Cabe perguntar se, além do trabalho acadêmico, a escola está educando para a paz ou para a guerra? Para a convivência pacífica ou para a violência?

Araújo (2012, p. 208) afirma que “... a paz é, antes de tudo, uma construção humana. Dito de outra forma, a paz é um processo de aprendizagem; é aprendida assim como se aprende geografia, história, matemática e línguas.”. E complementa:

Assim como nas disciplinas curriculares, existem fundamentos para ensinar a paz; existem fundamentos para compreender as emoções construtivas e destrutivas; existem fundamentos para compreender os benefícios da amorosidade, da compaixão, da calma e da generosidade; tanto quanto existem fundamentos para compreender os danos pessoais e coletivos da raiva, do ódio, da inveja e do ciúme. Educar para a paz é exatamente educar para as emoções. A violência nasce na ignorância, na dor, no sofrimento de reiteradas frustrações. Decorre da incapacidade de lidarmos bem com nossas emoções e de resolvermos pacificamente nossos conflitos. Somos analfabetos emocionais e por isso sofremos e fazemos sofrer. (ARAÚJO, 2012, p. 208-209)

Para o autor a aprendizagem emocional que pode ser traduzida como “o desenvolvimento de competências para lidar com as emoções negativas” (p. 214) é a única forma de prevenir violências. Afirma ainda que a escola e o professor estão no centro do percurso para “ensinar a paz”, uma vez que o trabalho de educação que considere conteúdos de uma pedagogia de convivência se faz urgente, a tal ponto que a missão da cultura de paz traduz tanto a explicitação da violência (posta à mira para discussão e não mascarada ou banalizada) quanto os investimentos na cultura de paz e na aprendizagem emocional que envolve aspectos como: “acalmar-se, perceber os estados emocionais dos outros, falar sobre sentimentos para

resolver dificuldades interpessoais, planejar e pensar antecipadamente e, ainda, analisar como o nosso comportamento atinge os outros”. (p. 215)

É ainda Araújo (2012, p. 207) que enfatiza o papel do educador:

Cabe ao educador, frente à força da cultura, destacar-se, sair do senso comum, perceber e distinguir os valores que nos conduzem para uma condição de equilíbrio, integridade, harmonia, paz e felicidade de outros valores opostos, os quais nos remetem à redução, à fragmentação, à dor e ao sofrimento.

Assim sendo, ensinar a paz é urgente, possível e necessário, e há de se pensar em estratégias cotidianas que coloquem em ação este propósito.

Das tradições ancestrais aos desafios da comunidade contemporânea, tem se buscado estratégias para congregar pessoas, chegar ao entendimento mútuo e resolver questões. Dos círculos em torno do fogo às famílias que se reúnem em volta de uma mesa, a estratégia de se reunir em círculos para resolver problemas, apoiar uns aos outros e estabelecer vínculos mútuos tem sido fortemente destacada, considerada e reconstruída.

Essa estratégia, conhecida como Processo Circular (círculos de construção de paz), tem sido aplicada em diferentes contextos como comunidades, bairros, escolas, trabalho, atendimentos com assistentes sociais e no sistema judiciário. Trata-se de uma “vertente das práticas restaurativas inspirada nos povos indígenas norte-americanos e canadenses.” (PRANIS, 2010, p. 9). Essas práticas ancoram-se nos princípios presentes na noção de Justiça Restaurativa. De acordo com Ednir (2007), diferentemente da lógica retributiva (convencional) e punitiva, a qual considera que toda ação violenta ou ofensiva necessita ser retribuída com uma punição que corresponda à intensidade da ação, a justiça restaurativa é um processo em que todas as partes envolvidas em um conflito reúnem-se para dialogar e satisfazer as necessidades a partir da situação conflituosa, bem como propor ações para reparação de danos.

Essa forma de fazer justiça tem se mostrado como uma alternativa na resolução de conflitos e sua origem é bastante antiga. Parte de experiências comunitárias, entre elas de tribos indígenas, em que, mediante situações de conflito, a comunidade atingida se reunia com vistas a pensar coletivamente em propostas de resolução. Resolver implicava em conhecer os motivos que levaram ao conflito, identificando as necessidades dos envolvidos decorrentes da situação e a reparação

dos danos. Também se almejava que tal processo evitasse a repetição dos atos que levaram ao conflito, tendo a inclusão como um princípio norteador.

Segundo Melo (2008), na década de 1970 iniciou-se uma retomada às origens de uma justiça que levasse em conta o diálogo e não somente a punição, visto que os atos infracionais continuavam aumentando, mesmo com as intervenções judiciais. Diversos autores, a partir da segunda metade do século XX, começaram a buscar alternativas para a resolução de conflitos. A Nova Zelândia, por exemplo, foi um dos países que adotou a Justiça Restaurativa tanto em tribunais quanto em escolas desde 1989, apoiada nas práticas de justiça de sua comunidade aborígine, os maoris. Partindo desse contexto, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas recomendou a utilização da Justiça Restaurativa.

No Brasil, com a reforma do Judiciário no início do século XXI, perseguiu-se uma abordagem mais participativa e democrática da justiça, fundamentada nos direitos humanos. A Justiça Restaurativa inicia sua inserção no país a partir de 2005, mais especificamente em Brasília, DF; em Porto Alegre, RS; e em São Caetano do Sul, SP, por meio do financiamento de projetos-piloto pela Secretaria de Reforma do Judiciário e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (MELO, 2008, p. 12).

Na percepção de Amstutz e Mullet (2012), uma diversidade de áreas de atuação tem recorrido aos princípios e práticas da Justiça Restaurativa, o que demonstra sua contribuição como orientação para a convivência diária e não somente em situações de dano ou violação, o que inclui espaços variados, inclusive o ambiente escolar. Sendo assim, as autoras propõem uma definição ampliada para a Justiça Restaurativa:

A Justiça Restaurativa promove valores e princípios que utilizam abordagens inclusivas e solidárias para a convivência. Essas abordagens legitimam as experiências e necessidades de todos da comunidade, especialmente daqueles que foram marginalizados, oprimidos, ou vítimas de violências. Essas abordagens nos permitem agir e reagir de forma a restabelecer o outro, ao invés de alienar e coibi-lo. (AMSTUTZ; MULLET, 2012, p. 34)

Notamos uma busca por concepções e ferramentas inclusivas e que revelam princípios básicos de restauração. Anterior à necessidade de aprender a fazer uso de novas ferramentas (diferentes das punitivas e excludentes), também é sabido que a violência existente no contexto extraescolar, inevitavelmente, é carregada junto

com seus atores para dentro da escola. Não é de hoje que os sentimentos de angústia e insegurança estão presentes nas relações do ambiente escolar. Muito já se revisou conceitos substituindo ações punitivas por atitudes de conscientização, oportunidades de participação coletiva e democrática, dentre outras estratégias. E ainda que a escola mantenha ou repense atitudes repressivas e caminhe em direção à conscientização, é notório que as ferramentas que a escola tem sustentado precisam de fundamentos e apoios que atendam às necessidades iminentes que a mesma sinaliza. Trata-se de suportes que precisam estar presentes até que as ações se sedimentem por inteiro e se tornem, ao máximo, coletivas.

Diante deste contexto, é grande a necessidade da escola de se instrumentalizar para um trabalho que tenha como alicerce uma convivência mais sadia. Que permita a construção e o fortalecimento de uma cultura de paz e que se sinta capaz de utilizar novas ferramentas e metodologias para lidar, de modo mais eficiente, com os conflitos que inevitavelmente surgem de toda relação de convivência e, ainda mais, de convivência absoluta e intensa com a diversidade que a escola traz em todos os seus âmbitos. Não mais se sobrevive dignamente a um ambiente escolar em um contexto de insegurança, violência, preconceito e sem os princípios éticos e morais protetores das relações sociais e, por consequência, das relações de aprendizagem. Nesse sentido, Nunes (2011, p. 10-11) ressalta:

As práticas restaurativas na escola ajudam a desenvolver um conjunto de valores e habilidades baseadas no respeito, na igualdade e na dignidade de todas as pessoas; criam estruturas adequadas para que todos analisem e compreendam as diferenças entre os indivíduos; ajudam a quebrar estereótipos e preconceitos; permitem às crianças e aos jovens (re)descobrirem a autoestima e o valor que eles dão a si mesmos, a suas famílias e ao mundo. Essas práticas são importantes para que as crianças e os jovens aprendam a assumir a responsabilidade por seus comportamentos e por suas vidas; elas desenvolvem no indivíduo o pensamento crítico, as habilidades para solucionar problemas, a assertividade e a empatia pelos outros; ensinam as crianças e os jovens a lidarem pacificamente com os conflitos e, em suma, contribuem para a paz e a harmonia no ambiente escolar e na vida social.

Esse mesmo autor apresenta, também, uma visão voltada para investimentos preventivos a uma convivência saudável. Para isso, assim como Pranis (2010), evidencia o uso de círculos no contexto escolar, qualificando-o como uma “excelente ferramenta pedagógica.” (NUNES, 2011, p. 62). Segundo o autor, o círculo potencializa a conexão entre as pessoas e envolve todos os participantes de

maneira democrática e horizontal, bem como trabalha valores essenciais: respeito, escuta ativa e empática, solidariedade, empoderamento, pertencimento e outros.

Podemos perceber, então, que as propostas de reuniões em círculo envolvem inúmeras possibilidades. Faz-se necessário, entretanto, um esclarecimento a respeito das práticas circulares: “nem toda prática circular, ainda que inspirada em valores restaurativos, deve ser considerada uma prática restaurativa: melhor reservar o conceito para a abordagem de situações conflitivas.” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 9). Isso não quer dizer que sejam antagônicas. O que espera é que o uso de práticas restaurativas e processos circulares (que não envolvam conflitos) possam conviver lado a lado, pois expressam valores e princípios comuns.

Ao pensarmos, então, sobre a necessidade de um trabalho voltado para a convivência, podemos identificar no processo circular uma estratégia potente para a construção de relacionamentos e uma ferramenta que pode ser aplicada em uma diversidade de ambientes e com variados objetivos.

Os círculos de construção de paz buscam, por meio do diálogo, criar e aprofundar relacionamentos, assim como desenvolver a consciência e a competência emocional. A conscientização das próprias emoções e das emoções dos outros e dos impactos causados pelas ações de cada um nos seus semelhantes é uma habilidade interpessoal decisiva para as relações humanas, possibilitando uma vida bem sucedida no que concerne não só ao aspecto pessoal, mas também ao profissional. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011). E não podemos deixar de lado o papel importante das emoções no processo de raciocínio. Não há uma separação entre razão e emoção. Há sim, a concordância com a ideia de que cognição e afetividade são indissociáveis (VIGOTSKI, 2001; OLIVEIRA, 1992; ARANTES, 2004). É com a prática que se aprende a conscientização emocional e a competência emocional e os processos circulares se configuram campos férteis para essa aprendizagem, abrindo caminhos para torná-la hábitos para toda a vida.

Nossa pesquisa foi realizada numa escola de uma cidade do interior paulista, cuja Secretaria Municipal de Educação tem investido, desde 2009, em ações de cultura de paz. Inicialmente, o projeto denominado Círculos Restaurativos teve como proposta refletir e fazer justiça, bem como resolver conflitos por meio de diálogo, acordos e apoio entre as partes envolvidas. Atualmente, a proposta foi ampliada e apresenta como objetivo estabelecer uma cultura de paz em que se utilize o exercício do diálogo, tanto nos casos de resolução de conflitos quanto para o

investimento nas relações de autonomia, pertencimento de todos os segmentos da comunidade escolar, participação ativa, incentivando-se e reforçando-se assim, o envolvimento de todos na busca da prevenção de violências, considerando-se que há a necessidade de compartilhar a responsabilidade junto à comunidade para a implantação de uma cultura de paz.

Esse projeto visa à formação das equipes gestoras, docentes, funcionários da unidade escolar, estudantes e familiares, fundamentada nos conceitos e valores da Justiça Restaurativa para que possam refletir e colocar em prática ações para prevenir violências e resolver conflitos de acordo com essa forma de pensar e fazer justiça. Também é propósito desta formação subsidiar e incorporar a concepção e prática baseadas na Justiça Restaurativa no Projeto Político Pedagógico das escolas de maneira sustentável.

Essa iniciativa contribui tanto para a reflexão sobre resolução de conflitos como para a prática de ações mais assertivas por parte responsáveis pela instituição escolar, tema sobre o qual Ceccon (2009, p. 34) evidencia a relevância:

Aprender a lidar com os conflitos como seres autônomos, capazes de dialogar e encontrar estratégias que satisfaçam suas necessidades sem negligenciar as dos outros é uma parte importante do crescimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Para tanto, os adultos da escola também precisam aprender a passar pelo mesmo processo.

Entretanto, o investimento vai além das situações de conflito. Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação desta cidade criou o Núcleo de Educação para a Paz com o objetivo de ampliar os investimentos das unidades escolares a favor da convivência, na busca de relações mais harmoniosas, respeitadas e seguras, ou seja, promover e fortalecer as relações e o vínculo entre as pessoas.

O trabalho é realizado na busca da implantação da Justiça Restaurativa e da Cultura de Paz por meio de dois grandes investimentos, tanto no âmbito preventivo quanto no âmbito curativo. Essa proposta baseia-se em reflexões, estudos e práticas fundamentadas em: escuta ativa e empática, diálogo, busca de apoios e acordos que atendam às necessidades de todos, práticas verdadeiramente inclusivas, participação efetiva das pessoas, bem como partilha e poder de decisão, construção de combinados de convivência de forma coletiva, investimento na responsabilização e autonomia, construção e fortalecimento de relações de confiança; implantação e implementação de práticas de convivência e comunicação não-violentas e, sim,

saudáveis e harmoniosas. Quanto ao trabalho específico em relação às propostas pedagógicas este projeto envolve a discussão e fortalecimento da busca de sentido e significado nas relações de ensino-aprendizagem. A formação inclui o uso de círculos de classe, de conversas restaurativas, de encontros restaurativos e de processos circulares, como estratégia fundamental do trabalho.

Nesse contexto escolar que propusemos nossa pesquisa, explorando a estratégia dos processos circulares como metodologia e instrumento para a investigação dos elementos que contribuem para a relação harmoniosa entre professor e aluno.

Na sequência, trataremos mais especificamente dos processos circulares.

2.2 Conceito e fundamentos dos processos circulares

Pranis (2010, p. 16) conceitua o processo do Círculo como “um processo que se realiza através do contar histórias. Cada pessoa tem uma história, e cada história oferece uma lição. No Círculo as pessoas se aproximam das vidas umas das outras através da partilha de histórias significativas para elas”.

Num processo circular, as pessoas se reúnem para tratar de diferentes assuntos e situações, tendo como princípios fundamentais o respeito, a igualdade, a inclusão e a participação coletiva. Dessa forma, cada participante é importante para o grupo, e suas experiências relatadas a partir da contação de histórias são contribuições valiosas, pois carregam a vivência e a aprendizagem de cada indivíduo. Ninguém é mais importante que o outro. Não há melhor nem pior. Todos carregam consigo saberes que são compartilhados entre os participantes.

Segundo Pranis (2010, p. 18):

Os participantes do Círculo se beneficiam da sabedoria coletiva de todos. Seus integrantes não estão divididos em provedores e recebedores. Os Círculos recebem o aporte da experiência de vida e sabedoria do conjunto de participantes, gerando assim uma nova compreensão do problema e possibilidades inéditas de solução.

A autora evidencia os fundamentos dos círculos, ressaltando os valores que são identificados e explicitados pelos participantes antes do iniciar o diálogo sobre o assunto / tema da reunião. Tais valores advêm do desejo humano universal de conexão positiva entre as pessoas (p. 39). Durante todo o processo circular os

participantes são incentivados a assumirem os valores levantados inicialmente, mantendo uma postura coerente com estes. Como fazem escolhas de modo consciente, todos se esforçam para a manutenção dos valores, que, de forma geral, “nutrem e promovem um vínculo benéfico com o outro” (PRANIS, 2010, p. 40).

Outro fundamento do processo circular é baseado na sabedoria ancestral de que tudo no universo está interligado. Não é possível isolar algo e atuar sobre ele sem afetar todo o resto. A interconexão está presente também nas relações humanas. Portanto, num processo circular, entende-se que ninguém está sozinho, isolado, mas as ações, sejam elas boas ou más, incidem na vida de todos. “No cerne dos Círculos está a importância de reconhecer o impacto do nosso comportamento sobre os outros, bem como a interconexão de nossos destinos.” (PRANIS, 2010, p. 42)

Levando-se em conta a interconexão, outra característica marcante da relação humana é a interdependência. As pessoas precisam umas das outras. Apoiam-se e são apoiadas. Ajudam e são ajudadas. Contribuem com suas vivências e conhecimentos e necessitam das experiências do outro para se constituírem.

Como sabemos, o ser humano não é só corpo nem só mente. Suas experiências são o resultado do conjunto dos aspectos mentais, físicos, emocionais e espirituais. Nos processos circulares, esses aspectos são considerados importantes e necessários, pois o equilíbrio entre eles possibilita uma vida mais saudável e feliz. Assim, são acolhidos e reconhecidos no Círculo, pois contribuem fundamentalmente para as relações humanas, o entendimento mútuo, a resolução de problemas ou a compreensão pessoal e coletiva das mais diversas situações e contextos.

A preparação do processo circular tem por base elementos estruturais internos e externos, os quais serão apresentados a seguir.

2.3 Elementos estruturais dos processos circulares

Para Meirelles (2014, p. 258), os processos circulares (Círculos de Paz), em consonância com as ideias já apresentadas neste trabalho, “são espaços para um diálogo seguro e colaborativo, propiciados por uma estrutura interna e uma estrutura externa.”. Segundo a autora, a estrutura interna é baseada em valores universais e pessoais. Os valores universais correspondem ao “respeito, honestidade, humildade,

compartilhamento, coragem, inclusão, empatia, confiança, perdão, amor.” (p. 259). Já os valores pessoais endossam o convite aos participantes de agirem de acordo com eles, entendendo que os círculos possibilitam a inclusão do interesse de todos, oferecendo a mesma oportunidade de participação e voluntariedade. Também oportunizam uma visão compartilhada e uma construção do próprio grupo, cuja responsabilização tanto pelo outro quanto pelo processo em si se tornam essenciais. Ainda é importante pontuar que o círculo acontece a partir de uma abordagem holística em que o respeito a todos ancora a reunião (p. 259).

Os processos circulares, portanto, são planejados com vistas à inclusão de todos os participantes. Para tal, o formato utilizado – em círculo – também não é uma escolha aleatória. Todos se sentam em cadeiras organizadas em círculo, sem mesa ou qualquer outro obstáculo entre as pessoas. É possível, no entanto, fazer uso de algum objeto que seja significativo ou represente os valores comuns do grupo. Esse formato espacial permite que todos possam se olhar, ouçam e vejam quem fala no momento, o exercício de escuta ativa, a igualdade e o poder compartilhado. Estar sentado em círculo ajuda a manter o foco no assunto tratado.

Segundo Pranis (2010, p. 25):

Os círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano, inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais.

Notemos que esse espaço seguro para compartilhar o diálogo, no qual as pessoas se conectam umas às outras de forma positiva é intencionalmente preparado visando mobilizar todos os aspectos que integram o ser humano: espiritual, emocional, físico e mental. Para isso, é construído, além dos elementos internos, por meio de cinco elementos estruturais externos, sempre apoiados sobre o alicerce dos valores e da sabedoria do grupo. Embora Amstutz e Mullet (2012) apontem dois elementos centrais dos processos circulares (*facilitadores* e *bastão de fala*), Pranis (2010) apresenta uma abordagem mais completa e define cinco elementos, acrescentando aos dois já citados: *cerimônia*, *orientações* e *decisões consensuais*.

O início e o término do processo circular são marcados pelo que chamamos de *cerimônia de abertura e fechamento*. Esse procedimento é essencial para que

todos percebam o círculo como um espaço único, diferente de outros encontros corriqueiros, reuniões ou grupos a que pertençam. A abertura ajuda os participantes a se centrarem, deixando de lado dispersões ou distrações que não façam parte do assunto ou do momento, ou seja, apresentam-se por inteiro e não apenas fisicamente, sendo a sua presença visivelmente marcada pela qualidade. Também introduz a ideia de interconectividade e lembra o grupo dos valores centrais do círculo.

A cerimônia de fechamento promove o reconhecimento dos esforços realizados no círculo, bem como reafirma a interconectividade entre os integrantes. É uma maneira de preparar os participantes para retornarem ao espaço comum de suas vidas e com um sentimento de esperança no futuro.

Para as cerimônias de abertura e fechamento, são muito bem vindas atividades relacionadas à cultura, como mais um aspecto que contribua para a identificação e relação de pertencimento de cada indivíduo ao grupo. Portanto, é pertinente ajustar essas cerimônias ao grupo a que o círculo se destina.

As *orientações* expressam os compromissos de postura que os participantes do círculo se propõem a cumprir uns com outros. Elas são consensuais e não impostas. Assim, considera-se a participação e a intenção de todos em envolver-se no círculo, independente do objetivo, sempre coerente ao princípio fundamental do respeito e da escuta ativa. De maneira simples, as orientações são formuladas a partir de questionamentos sobre o que cada um deseja para si mesmo dos outros durante o encontro. Refletir sobre o que é importante prevalecer para que se consiga efetivamente a realização do Círculo é um investimento que fortalecerá uma conduta positiva dos participantes, criando um espaço propício para diálogo e seguro, a fim de que todos possam se expressar de maneira verdadeira, sincera e sempre respeitosa.

Nas palavras de Amstutz e Mullet (2012, p. 14):

A prática do diálogo permite compartilhar ideias e significados, sempre na disposição de querer aprender com o outro, e não de convencer ou seduzir, gerando espaços de acolhimento e escuta ativa. É uma forma de conversação que favorece a criatividade e a possibilidade de emergirem novas ideias que isoladamente não teriam a chance de serem pensadas. A disposição das pessoas sempre em círculo abre espaços para ver e reconhecer a humanidade do outro; no círculo todos os integrantes participam igualmente, podendo a palavra assumir a sua função integradora.

Para potencializar a palavra, outro elemento estrutural do Círculo é o *bastão de fala*, também conhecido como objeto de fala ou objeto da palavra. Como o próprio nome sugere, o bastão é um objeto que organiza a fala. Ele percorre todo o círculo de forma sequencial, de mão em mão, dando a possibilidade de todos falarem, porém de maneira voluntária e não obrigatória. Assim, um participante pode simplesmente segurar o objeto e manter-se em silêncio. Pode também passá-lo adiante sem nada dizer. O que se busca garantir é a igualdade de expressão, permitindo que cada um fale na sua vez, consciente de que todos terão vez e voz. Fará uso desse espaço quem assim o quiser. Por ele também se investe na escuta ativa e empática, uma vez que todos sabem e assumem o compromisso de não interromper o detentor do bastão de fala, oferecendo-lhe uma escuta inteira. A não interrupção ajuda os participantes a se sentirem mais seguros, sabendo que poderão fazer pausas, encontrar as palavras, organizar o pensamento antes de se pronunciar. Essa estratégia permite uma escuta muito mais profunda e atenta, além da reflexão sobre o que está sendo dito, e promove a manifestação das emoções, num ambiente respeitoso.

É ainda o objeto de fala que, nesse ritmo mais tranquilo e organizador do diálogo, permite que os participantes escutem sem precisar pensar numa resposta ao outro. Isso traz implícito o pressuposto de que todos são importantes para aquele grupo e têm algo precioso a oferecer. Nesse ambiente, é possível falar o que está na mente e no coração. O seu uso, segundo Amstutz e Mullet (2012, p. 78) “estimula a responsabilidade partilhada durante a discussão”, e, nessa perspectiva Pranis (2010, p. 45) ressalta:

O objeto da palavra engaja todos de maneira eficiente para que assumam a responsabilidade pelo processo. Sem o objeto da palavra, o facilitador tem de assumir maior controle do diálogo, e isto reduz o grau de autorresponsabilidade dos membros do grupo.

Outro ponto importante a destacar é o quanto a responsabilidade se torna compartilhada pelo grupo, especialmente para gerenciar sentimentos e emoções e até expressões de dor, de raiva ou de conflito. Nesse caso, o facilitador do círculo poderá falar sem estar de posse do bastão de fala, pois se trata de assegurar a integridade do processo.

É bastante comum que se utilize como bastão de fala algum objeto que, de certa forma, represente o grupo, ou seja, que simbolicamente tenha um significado

para os participantes no que diz respeito aos valores compartilhados, ajudando, assim, concretamente a lembrar cada um desses valores.

O *facilitador* é a pessoa que coordena a reunião desde o planejamento, a preparação das partes, a execução e alguns desdobramentos pós-círculo. Também conhecido como guardião, o facilitador “não é responsável por encontrar soluções nem controlar o grupo. Seu papel é o de iniciar um espaço respeitoso e seguro e envolver os participantes na partilha da responsabilidade pelo espaço e pelo trabalho em comum.”. (PRANIS, 2010, p. 53).

É também responsável por criar e buscar a manutenção do espaço coletivo, em que todos possam falar com autenticidade, abertamente, priorizando o respeito. Por meio de perguntas ou sugestões de tópicos, o facilitador incentiva o grupo à reflexão, acompanhando atentamente a qualidade do diálogo coletivo, ajudando o grupo a identificar seus valores e a seguir as orientações consensuais para uma conversa respeitosa, bem como apoiando o uso adequado do bastão de fala pelos participantes. Entretanto, o facilitador não é alheio ao círculo, não está à parte, como em outros tipos de reunião em que há uma espécie de mediador ou um observador. O facilitador deve estar inserido como qualquer outro membro do processo circular, porém com a responsabilidade de zelar pelos valores do círculo.

É possível ao facilitador lapidar ainda mais o processo circular no que diz respeito à composição dos elementos físicos a serem utilizados e da inclusão de todos, por meio do convite para que algum participante leve um objeto de fala. É possível ainda que o próprio facilitador apresente vários objetos e peça aos membros que escolham um para o trabalho coletivo. Também há a possibilidade de convidar um ou mais membros para conduzir as cerimônias de abertura ou fechamento. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011)

As decisões por meio de *consenso* fazem parte dos elementos estruturais do círculo. Há círculos de construção de paz em que o propósito não é de tomada de decisão; porém, quando o círculo tem como finalidade que o grupo tome uma decisão, esta não é determinada por votação, por maioria, mas por consenso. Isso significa que há um esforço em acolher todos os participantes por meio da escuta atenta e da compreensão de suas necessidades, num trabalho coletivo e cuidadoso para buscar satisfazê-las. Um consenso não evita os diferentes pontos de vista para se traduzir numa decisão, em princípio, unânime, mas precisa contemplar o interesse dos integrantes. Implica no fato de que, pelo diálogo e compreensão, todos

os participantes apresentam disponibilidade e assumem o compromisso de viver de acordo com a decisão tomada pelo grupo, passando a apoiar sua implementação.

Pranis (2010, p. 54) considera que:

A adoção desse processo consensual exige uma atitude mais exploratória do que de conquista ou persuasão. A escuta profunda e respeitosa de todos os participantes, fruto da utilização do bastão de fala, torna a decisão consensual um resultado natural do processo circular.

2.4 Tipos de Círculos de Construção de Paz

De acordo com Pranis (2010) não há consenso quanto aos títulos dos Círculos, portanto sua nomeação é dada, prioritariamente, pela função no seu uso. Como os círculos têm sido utilizados para uma variedade de necessidades, estes recebem o nome de acordo com a finalidade ou o objetivo que estão sendo propostos. Apresentamos, a seguir, as principais terminologias e uma breve explicação de seus significados. (PRANIS, 2010, p. 28-31)

- *Círculo de Diálogo* – sua meta principal é que todos sejam ouvidos não sendo necessário um consenso ou solução, mas apenas as diversas perspectivas dos participantes sobre o tema proposto.
- *Círculo de Compreensão* – também não busca consenso e sim a compreensão acerca de determinado conflito ou situação difícil.
- *Círculo de Restabelecimento* – em casos de perdas ou traumas e pode ter ou não um plano de ajuda.
- *Círculo de Sentenciamento* – envolvidos em situações criminais (quem infringiu a lei, quem sofreu o dano, familiares e amigos de ambas as partes, pessoas da comunidade e do poder judiciário e/ou policial) tem a oportunidade de discutir sobre o ocorrido pensando no que houve, por que houve, que dano ocorreu e como repará-lo, como evitar a repetição do ato, tendo portanto, metas bem definidas.
- *Círculo de Apoio* – utiliza ou não acordos e planos, mas não toma decisões. Tem reuniões regulares durante longo período e sua meta é oferecer conforto a alguém que passa dificuldades ou por transição.
- *Círculo de Resolução de Conflitos* – reúne os dois lados de uma disputa e tem como meta um acordo consensual.

- *Círculo de Reintegração* – usado para quem se afastou de sua comunidade ao cumprir penas correccionais. Tem como meta um acordo consensual e seu objetivo é reintegrar o indivíduo ao seu grupo de origem.
- *Círculo de Celebração ou Reconhecimento* – seu objetivo é partilhar a alegria de certo grupo ou indivíduo.

Como pudemos observar, os círculos podem atender as mais diferentes necessidades e propósitos. Entretanto, somente a técnica não dá conta do que fundamenta essa estratégia. É preciso garantir em seu uso uma abordagem baseada em valores como respeito, inclusão, participação, entre outros.

Assim como Pranis (2010), o uso de círculos também é referência no trabalho exercido por Hopkins (2011). Propõe o uso de reuniões em círculo em comunidades, ambientes de trabalho e em escolas. Em evidência está, também, o trabalho com valores e conexão entre os indivíduos que esta estratégia propicia. Nas salas de aula o uso dos círculos permite aos estudantes uma participação efetiva em diferentes propostas. O investimento na aproximação e conexão entre eles auxilia e incentiva uma postura respeitosa.

Em situações de conflito na escola Hopkins também reforça o uso dos círculos e explicita as contribuições para todos envolvidos:

Os círculos são regidos pelos cinco principais temas restaurativos, de modo que todas as pessoas tem uma chance de expressar suas próprias experiências ou perspectivas, falar sobre seus pensamentos e sentimentos, compartilhar suas necessidades e discutir em grupo como atender estas necessidades. Os círculos podem ser usados para rever incidentes que tenham afetado todas as pessoas presentes e também podem focar no futuro, encorajando as pessoas a assumir mais responsabilidade no seu aprendizado ou no planejamento de eventos ou projetos importantes. (tradução realizada pela Equipe Justiça em Círculo - Mediativa – p.10)

2.5 A contação de histórias no processo circular

A etapa fundamental de um processo circular é a contação de histórias. Trata-se de resgatar a experiência de vida de cada participante do círculo por meio de uma questão proposta para a contação. Dessa forma, cada um é livre para selecionar de sua própria vivência o que deseja relatar. Nessas histórias pessoais estão presentes muito mais do que um encadeamento de palavras; é a própria experiência; é a própria vida.

Dessa forma, as histórias também são únicas. E a seleção é feita a critério do participante, considerando além dos aspectos cognitivos. Também “diz respeito à dimensão afetiva quanto à forma como as experiências são filtradas pelo indivíduo no decorrer de sua vida. (*perezhivanie*)” (SILVA; ABUD, 2014, p. 192)

É, então, por meio das histórias narradas pelos participantes que se busca a interconectividade que envolve o que mais temos em comum, enquanto pessoas: a humanidade. A sabedoria que emerge das histórias pessoais vai além de aconselhamentos e sermões, conforme explicita Pranis (2010, p. 56) em relação ao potencial da contação de histórias:

Os Círculos são processos de contação de histórias. Eles mobilizam o histórico e a experiência de todos os participantes a fim de compreender a situação e procurar uma boa saída para o futuro - não através de repreensão e conselhos, ou ordens, mas partilhando histórias de luta, dor, alegria, desespero e vitória. As narrativas pessoais são o manancial de revelação e sabedoria dos Círculos.

Para a autora, as informações transmitidas por meio da contação de histórias têm maior receptividade e abertura por parte de quem as escuta, pois nesse processo o que está em jogo não é uma a necessidade de dar respostas ao que é ouvido. Portanto, a escuta é exercida de forma inteira, sem interrupções, livre da obrigatoriedade de responder a quem fala e, por isso, as informações são recebidas integralmente, permitindo maior compreensão entre os indivíduos.

A contação de histórias pessoais aproxima os participantes do círculo, uma vez que todos se sentem respeitados ao partilharem suas experiências de alegria e tristeza, luta e vitória, deixando-se perceber em suas fortalezas e vulnerabilidades, revelando aspectos comuns que nos tornam humanos. Até mesmo sentimentos como raiva, hostilidade e preconceito, por exemplo, podem ser minimizados ou eliminados quando se conhece a história de vida de alguém. Quando esse alguém relata sua vivência é certo que, quem o escuta, ao colocar em ação a empatia, compreenderá melhor os motivos e ações daquele.

Culturalmente, a escuta está relacionada ao poder. É escutado quem tem poder. A contação de histórias é uma estratégia forte que não só empodera de forma construtiva como favorece a conexão entre as pessoas. Segundo Pranis (2010, p. 56), “A partilha de histórias fortalece o sentido de conexão, promove a reflexão

acerca de si próprio e empodera os participantes.”. É, também, nas palavras de Morrison (2005, p. 296) que este movimento se confirma:

Nós ganhamos um senso de respeito e relacionamento ao contarmos nossas histórias e termos outros para escutá-las. Quando os indivíduos são poderosos, as pessoas escutam suas histórias respeitosamente; assim, escutar as histórias dos outros é um modo de fortalecê-los.

A importância da contação de histórias pessoais na construção relacionamentos saudáveis é evidenciada pelo uso dessa estratégia nos processos circulares. Aproximação, conexão, empatia, aprendizagem por meio da própria sabedoria explicitada pelo grupo são alguns dos efeitos visíveis numa proposta circular.

Há que se considerar também que “o homem é um ser contador de histórias” (CUNHA, 1997, p. 7) e que o uso de narrativas em processos de investigação tem caráter também formativo. É assim que Cunha (1997, p. 2) explica a importância de se narrar histórias pessoais para o próprio sujeito:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Podemos, então, entender os benefícios das narrativas pessoais para duas dimensões: pessoal e coletiva. Na primeira, o próprio indivíduo se reconhece e se refaz na sua experiência vivida, significa e re-significa. Na segunda, compartilha suas experiências trazendo à tona sua sabedoria e a essência do humano. Constrói, assim, uma sabedoria coletiva e uma rede de relacionamentos saudáveis, resgatando a humanidade.

2.6 Processos circulares e outras propostas de diálogo

Apresentamos, nos itens anteriores, a definição de processo circular, sua estrutura, elementos e os tipos variados de círculo. Consideramos, entretanto, importante destacar, de forma mais pontual, as diferenças entre os processos circulares e outras propostas de diálogo, com ou sem resolução de conflitos. É

pertinente ter claro que o círculo é um espaço para construir e aprofundar relacionamentos. Assim, segundo Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 45):

O comprometimento do círculo em construir relacionamentos antes de discutir os assuntos centrais é uma estratégia importante e extremamente intencional do processo de círculo. Os círculos retardam, deliberadamente, o diálogo sobre os assuntos delicados, até que o grupo tenha feito algum trabalho de construção de relacionamentos.

O que observamos, então, é que um processo circular não é apenas um grupo de pessoas sentadas geometricamente em círculo. Há uma intenção clara de possibilitar a interconexão entre os participantes. Dessa forma, os elementos estruturais e as etapas realizadas no círculo possibilitam essa intenção. As pessoas são convidadas, durante o processo, a compartilhar algo sobre elas mesmas, a identificar os valores que acham importantes e querem que estejam presentes para o diálogo, bem como estabelecem as diretrizes para a conversa, visando à construção de um espaço seguro e confiável. A etapa de contação de histórias pessoais possibilita maior aproximação e compreensão entre os participantes, além de favorecer a empatia. Quando se trata de um círculo de resolução de conflitos ou diálogo sobre algum assunto delicado, a contação de histórias precede a discussão, trazendo uma proposta de narrativa pessoal que esteja tangencialmente relacionada ao motivo principal. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 45)

Todo esse investimento para criar relacionamentos, como já citado, é intencional, criando movimentos de abertura entre os participantes e, conseqüentemente, a interconexão. Pretende-se um engajamento de todos de maneira que possam lidar com as divergências de opinião e perspectiva respeitosamente. Aliás, a base do processo está no trabalho intenso para uma conversa respeitosa e sem julgamentos, independente do propósito do círculo.

O processo circular, dessa forma, oportuniza ao grupo experimentar uma reunião diferente, na qual a prioridade é a construção de relacionamentos. Para isso, propõe a partilha de vivências, visando à conexão entre as pessoas e à experimentação de afinidades, mesmo com todas as diferenças. É possível, por meio desse processo, promover a conscientização quanto às características essencialmente humanas, intrínsecas a todos os participantes. Todos são seres humanos, suscetíveis às fragilidades humanas e às fortalezas, às dores e superações, às alegrias e tristezas.

Vistas suas potencialidades, o processo circular configurou-se numa estratégia de fundamental importância para a nossa pesquisa. Considerando um espaço respeitoso de reflexão sobre o tema proposto (a relação professor-aluno), possibilitou aos sujeitos de pesquisa acessarem livremente suas experiências, apresentando relatos de vivências que, de fato, se fizeram significativas em suas vidas. Essas escolhas conferem um caráter único e particular a cada relato, uma vez que cada sujeito filtra suas experiências trazendo à tona o que verdadeiramente considera significativo. Essa experiência não decorre, portanto, apenas de aspectos cognitivos, mas envolve, também, a dimensão afetiva. O que se relata está vinculado a pensamentos e sentimentos. Mais uma vez reafirmamos que cognição e afetividade são indissociáveis. (VIGOTSKI, 2001; OLIVEIRA, 1992; ARANTES, 2004)

Também é preciso ressaltar outra contribuição importante do processo circular para a presente pesquisa, a qual se refere ao campo da linguagem: a possibilidade de acessar o sentido da palavra, explicitado por meio dos relatos das experiências selecionadas pelos participantes. É no sentido da palavra que realizaremos nossa pesquisa, entendendo, assim como nas considerações de Vigotski (2001), que este sentido, juntamente com o significado da palavra, reflete a própria consciência do indivíduo.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA

Apresentação

Este capítulo destina-se à pesquisa propriamente dita. Apresentaremos o contexto de pesquisa, a metodologia, a coleta de dados e sua respectiva análise, fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

3.1 Contexto de pesquisa e análise de conteúdo de Bardin

A pesquisa foi realizada com 17 professores de uma escola municipal do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista e teve como objetivo investigar, segundo o ponto de vista docente, o que caracteriza os desafios da relação professor-aluno e quais elementos contribuem para a relação harmoniosa entre professor e aluno.

Para atender aos nossos objetivos e obtermos as informações necessárias para a realização da pesquisa, convidamos os sujeitos de pesquisa a participarem de um Processo Circular no qual foram realizadas as seguintes questões, cujas respostas dadas oralmente foram gravadas e posteriormente transcritas: a) Que professor marcou positivamente sua vida com um bom exemplo de relação professor-aluno? Apresente-o e conte um episódio marcante da prática deste profissional. b) Quais dificuldades desafiam o cotidiano do professor de hoje na construção de uma boa relação professor-aluno? Relate um episódio vivenciado por você (ou por alguém que você conhece) que demonstre tais dificuldades. c) Na sua opinião, que alternativas (estratégias, habilidades, posturas ou ações) podem ajudar a responder os desafios e dificuldades do professor de hoje?

É importante ressaltar que as perguntas elaboradas num Processo Circular envolvem sempre uma contação de histórias pessoais, num movimento de valorização da experiência individual e coletiva como forma de construção de conhecimento, de aprendizagem e de levantamento da sabedoria do grupo. Dessa forma, as questões “a” e “b” incluíram o relato de um episódio de vivência pessoal que explicitasse tanto um exemplo de uma boa relação professor-aluno, quanto as

dificuldades enfrentadas nessa relação. Nesse sentido, o uso do processo circular como instrumento de investigação favorece, por parte dos participantes, a percepção de saberes que contribuem para elaborar uma prática alternativa ou ações diferenciadas que podem ajudar a superar os obstáculos e desafios da relação professor-aluno que se configura nos dias de hoje.

A análise das respostas de nossos sujeitos de pesquisa foi pautada na teoria de Bardin (2009), cujo procedimento metodológico é realizado por meio da técnica de Análise de conteúdo, concebida como uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo a autora, trata-se de:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 47).

É então a partir das mensagens obtidas pelas respostas dos sujeitos de pesquisa que se obtém o corpus para investigação e análise, utilizando-se procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo presente nas mensagens. É, portanto, no conteúdo das mensagens que se implementa a análise, uma vez que o foco do pesquisador será “adentrar” nas palavras, no que elas significam e sugerem, procurando ler além do que é expresso no sentido literal. Busca-se, então, a interpretação dos enunciados e para isto, o ponto de partida é a organização dos dados. Tal organização é expressa por categorias, nas quais são reunidos grupos de elementos em que se percebem características comuns.

Segundo Bardin (2009), esse método de categorias utilizada na técnica de análise de conteúdo permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas, com vistas a procurar conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras.

Para tal, são acionados os mecanismos de inferência e interpretação do conteúdo das mensagens, o que possibilita ir além de uma leitura aparente das comunicações, exercitando-se uma leitura profunda e investigatória.

Observamos que o objetivo da técnica de Bardin (2009) é a análise do conteúdo das mensagens não só por meio do que está expresso nas palavras, mas levando-se em consideração, fundamentalmente, as ideias implícitas presentes. Nessa lógica, o que está em jogo também são os fatores extralinguísticos,

buscando-se a essência da comunicação na correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas. É também nas palavras de Vygotsky (1987, p. 130) que se evidencia a importância de identificar o que não está explícito nas palavras:

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

É importante ressaltar as funções heurística e de administração de provas referentes à análise de conteúdo de Bardin (2009). Tais funções podem ou não ser dissociadas. A primeira diz respeito à tentativa de exploração e de descoberta e a segunda, à verificação “no sentido de uma afirmação ou infirmação” (p. 31), uma vez que se trata de hipóteses ou pressupostos que servirão como diretrizes para a investigação.

É então, segundo os constructos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que realizamos a presente pesquisa. A análise detalhada por meio da leitura minuciosa das respostas dos nossos sujeitos de pesquisa possibilitou a interpretação dos dados e as inferências realizadas.

Primeiramente, elaboramos a categorização dos aspectos apresentados como características e elementos que contribuem para a relação harmoniosa entre professor-aluno, expressa na tabela 1.

A segunda questão, proposta aos professores na rodada de contação de histórias sobre as dificuldades que desafiam o cotidiano do professor quanto à relação professor-aluno, também foi organizada por meio de categorias originando a tabela 2.

Na sequência, a tabela 3 expõe os aspectos identificados que dizem respeito à reflexão quanto às alternativas que podem ajudar a responder aos desafios e às dificuldades do professor de hoje.

É importante salientar que cada narrativa pode suscitar diversas categorias, assim não há correspondência entre o número de citações de categorias com o número de participantes, podendo gerar um percentual maior que 100% num somatório.

Creemos que o Processo circular foi-nos muito útil, pois possibilitou que o professor seleccionasse livremente as experiências que lhe foram mais significativas. Como vimos em Vygotsky (1934), cada experiência é filtrada emocionalmente pelo indivíduo de forma singular e única (*perezhivanie*). Assim, não se trata de abordar apenas as memórias pregressas do percurso de estudante, mas de tentar expor os reais sentidos das suas vivências.

A seguir são apresentadas as três tabelas, uma breve explicação da estrutura de formato e organização dos elementos e, na sequência, a respectiva análise.

3.2 Análise da questão 1

Na tabela 1, os professores convidados a participar do Processo Circular para a realização da pesquisa responderam a questão: “Que professor marcou positivamente a sua vida como um bom exemplo de relação professor/aluno? Apresente-o e conte um episódio marcante da prática desse profissional”.

A partir de suas respostas, organizamos uma tabela em que, na primeira coluna, estão as categorias que sintetizam os discursos e trazem à tona o elemento-chave que caracteriza a relação professor-aluno do ponto de vista do docente pesquisado. A segunda e a terceira colunas apresentam, respectivamente, a quantidade e o percentual de professores que, em suas respostas, tais categorias se fazem presentes. Já a quarta e última coluna, justifica e explicita, na voz do sujeito de pesquisa, a categoria a que sua resposta foi incluída, por meio da inferência e interpretação.

Analisemos, então, a tabela 1.

Tabela 1

Que professor marcou positivamente a sua vida como um bom exemplo de relação professor/aluno? Apresente-o e conte um episódio marcante da prática desse profissional.

Categorias	Quantidade	Percentual	Exemplos
1. Acolhimento	11	64,7	P1. “... e nos amparava a qualquer momento...” P2. “E a professora Guilhermina com toda a tranquilidade, com toda a paciência e muito carinho me acolheu...” P3. “Mas, só o carinho dele, de me dar essa companhia, me dar o privilégio da companhia...” P3. “...que me amava e me fez, me deixou

			<p>apaixonada pela língua francesa por causa dela, pela presença dela, pela pessoa dela...”</p> <p>P4. “...ela sentava, ela perguntava como que a gente tava... ela era humana.”</p> <p>P8. “... pelo seu humanismo, pela sua capacidade de trabalhar com crianças...”</p> <p>P9. “... ela sempre teve muito cuidado, toda aquela atencõozinha de comemorar aniversário, o aniversariante do mês.”</p> <p>P12. “... eu achei tão diferente aquilo, tão acolhedor, que tem que ser comentado...”</p> <p>P13. “... e ela era muito, mas muito amorosa.”</p> <p>P15. “Eu lembro da Viviane que era muito carinhosa.”</p> <p>P16. “E eu acho que esse lado humano, essa questão assim, de você ter o olhar, a percepção do outro...”</p> <p>P17. “É o lado humano, é o lado carinhoso, é o lado do tocar. Ela tocava muito na gente. O lado do abraço. Ela fazia o dia do abraço...”</p>
2. Boa didática	08	47,0	<p>P3. “... e me ensinou análise sintática que eu não esqueço nunca.”</p> <p>P8. “Então ele é o professor que pela sua técnica de transmitir o conhecimento, de compartilhar o conhecimento, ele me levou a essa decisão de fazer licenciatura e licenciatura em Geografia.”</p> <p>P9. “... ele conseguia fascinar a gente com arte.”</p> <p>P10. “... mas acho que ela já tinha um pouco ali de Emília Ferreiro, ... ela tinha uma outra didática e significou muito pra mim.”</p> <p>P13. “E ele dava umas aulas assim, ele fazia a gente querer descobrir o mundo.”</p> <p>P14. “A metodologia, a didática dela... a forma de diversificar as aulas...”</p> <p>P14. “... ela fazia muita coisa de arte. Ela fazia uns painéis lindos com a gente.”</p> <p>P16. “... ele fazia da aula dele um espetáculo.”</p> <p>P17. “... a didática dela fazia a gente se apaixonar pela aula dela.”</p>
3. Atendimento individualizado	05	29,4	<p>P1. “Ela botava uns bilhetes na avaliação, destacando tudo aquilo que era positivo e depois ela fazia os apontamentos daquilo que podia melhorar.”</p> <p>P6. “Nossa, um professor de faculdade, né, tentando ajudar.”</p> <p>P7. “a única que me apoiou em tudo.”</p> <p>P16. “... mas de você sentar, conversar, colher e ver realmente o que é necessário pra criança.”</p> <p>P17. “Já sabia da minha dificuldade e ela falou pra mim: ‘eu vou te ajudar’.”</p>
4. Memorização dos nomes dos alunos	02	11,7	<p>P1. “E na primeira aula ela já repetia o nome de todos nós e nunca mais falhava.”</p> <p>P17. “Nós éramos em 60 alunos e ela sabia o nome dos 60.”</p>
5. Boa aparência	02	11,7	<p>P1. “ela chegou muito elegante...”</p> <p>P2. “...com toda elegância, ela era muito alta, esguia, bonita.”</p>
6. Valorização do aluno / elogios	02	11,7	<p>P5. “... um dia eu acertei fazer a atividade e ele me elogiou.”</p>

			P5. "Porque ela viu alguma coisa em mim." P7. "... você é capaz de fazer, você consegue fazer..." P7. "... você tem perfil de professora..."
7. Exigência	02	11,7	P5. "Eu quero tudo isso aqui, eu quero isso, isso terminado. Acabou, não tinha papo com ela, tudo organizadinho, não terminou o trabalho não vai ganhar ponto." P10. "... muito rígida, muito séria, muito firme... eu exijo bastante dos meus alunos... isso eu acho que trouxe um pouco dela."
8. Planejamento das aulas (respeito pelo aluno)	01	5,8	P1. "... com aulas muito bem elaboradas, planejadas, organizadas."

O aspecto com maior expressividade na pesquisa foi representado pela categoria que nomeamos como *acolhimento* (64,7%). Entendemos por acolhimento todos os aspectos que os docentes apontaram como "humanos". Nessa categoria buscamos sintetizar todas as expressões e manifestações de sentimentos como, por exemplo, o abraço, o carinho, a demonstração de amor. Vemos que 11 dos 17 sujeitos de pesquisa ressaltaram a importância do acolhimento para o bom relacionamento entre professor e aluno. Isso pode ser verificado nos relatos do episódio vivenciado pelos professores e parece ser a característica mais representativa de uma situação de relação harmoniosa.

Proximidade, receptividade e laços afetivos também encorpam a coluna dessa categoria. Os docentes expuseram como necessárias para uma boa relação professor-aluno as várias possibilidades de acolhimento, sendo representações de marcas positivas em sua formação pessoal e profissional. Parece que suas vivências afetivas (*perezhivanie*) são vistas como positivas justamente devido ao laços afetivos que se formaram entre mestre e aluno, e não necessariamente devido a estratégias utilizadas pelos professores lembrados pelos participantes.

De fato, é possível observar o quanto os aspectos humanos se sobressaem às demais categorias. Podemos inferir que, quando se trata da relação professor-aluno, as características humanas tornam-se elementos primordiais. O exemplo do professor (P4) reforça essa análise: "...ela sentava, ela perguntava como que a gente tava... ela era humana.". Tais palavras trazem à tona a essência do que é validado por este sujeito de pesquisa para garantir uma boa relação. Não se trata aqui do que é específico na instituição escolar ou da função do professor, mas exalta-se a qualidade da relação humana e a capacidade de o professor acolher

seus alunos, atender às suas necessidades para além da aprendizagem do conteúdo escolar, mas como pessoas. Sentar-se ao lado e perguntar como estava o aluno é uma ação que o P4 se recorda e valoriza, finalizando com uma redundante afirmação no que diz respeito a sua professora: “ela era humana”. O mesmo acontece com o P8 ao se lembrar da sua professora: “...pelo seu humanismo...”.

Episódios como a comemoração dos alunos aniversariantes (P9) demonstram, na perspectiva do docente, um cuidado de sua professora para com os estudantes. Também o abraço (P17), como expressão física que externa o carinho, é apresentado como uma forma de manifestação máxima de acolhimento. O abraço já representa a demonstração de carinho materializado pelo contato físico. E, para esse sujeito de pesquisa, sua professora se empenhava para tornar o abraço não só como uma ação sua, individual, mas como uma prática em sala de aula entre os alunos: “Ela fazia o dia do abraço...”.

A categoria *boa didática* ficou em segundo lugar, manifestada em 47% dos relatos dos participantes. Observamos que a didática do professor, apesar de seu significado corresponder à “arte de ensinar” e por conseguinte, nos reportar à ideia de algo específico do docente, sua representatividade na pesquisa nos permite afirmar que a didática não se desvincula da relação professor-aluno, mas é um elemento que interfere nessa relação. Ao ressaltarem a boa didática como um fator a contribuir para esta relação, os participantes demonstram entender que o encaminhamento das aulas, as escolhas metodológicas, a forma de ensinar de seus professores foi fundamental para a criação de vínculo. Mais do que isso, a boa didática demonstra, na visão dos sujeitos de pesquisa, o engajamento dos seus professores com a aprendizagem dos alunos, como relata o P3: “... e me ensinou análise sintática que eu não esqueço nunca.”.

A diversidade na prática pedagógica, com o uso de técnicas variadas, também foi apontada como no exemplo do P14: “A metodologia, a didática dela... a forma de diversificar as aulas...”, sugerindo que um professor, ao procurar diversificar suas aulas, atende melhor às expectativas de aprendizagem dos alunos e aproxima-se mais dos discentes.

O fato de a didática do professor despertar o interesse pela aprendizagem e transpor os muros da escola foi considerado pelo P13: “E ele dava umas aulas assim, ele fazia a gente querer descobrir o mundo.” e pelo P8: “Então ele é o professor que pela sua técnica de transmitir o conhecimento, de compartilhar o

conhecimento, ele me levou a essa decisão de fazer licenciatura e licenciatura em Geografia.” Neste último apontamento, é evidenciada a influência do professor na escolha da profissão do participante, o que representa o importante significado das aulas de geografia em sua vida. Os exemplos citados reforçam a perspectiva de que “pensar e sentir são ações indissociáveis”, como nos afirma Arantes (2004, p. 1).

É ainda o P8 que apresenta em seu relato o contraponto a uma prática pedagógica ainda presente nas escolas. Nesse sentido, Vygotsky (2004, p. 144) considera que:

Todos perdemos, em conseqüência dessa educação, o sentimento imediato da vida e, por outro lado, o método insensível de aprendizagem dos objetos desempenhou importante papel nessa insensibilização do mundo e esterilização do sentimento. Quem entre nós já pensou que fonte inesgotável de excitações emocionais radica em um curso comum de geografia, astronomia ou história, considerando que as aulas desses objetos devem ir além dos secos esquemas lógicos e tornar-se objeto de trabalho não só do pensamento mas também do sentimento.

No relato do participante P8, foi exposta a significativa relação entre ele, o seu professor e as aulas de Geografia vivenciadas. O termo “vivenciadas” é, com certeza, o mais adequado para caracterizar essas aulas. Isso porque, para o nosso sujeito de pesquisa em questão, o método de seu professor não transformou a aprendizagem dos conteúdos geográficos em objeto de conhecimento apenas cognitivo, mas também sentido. É, novamente, nas palavras de Vygotsky (2004, p. 144) que a relação entre aspectos cognitivos e afetivos se fundamentam: “A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam.”.

A terceira categoria *atendimento individualizado*, representada por 29,4% dos sujeitos pesquisados, aponta para a importância de o professor, além do trabalho coletivo com a turma, despender tempo e energia com cada um dos alunos em particular. É possível exemplificar tal categoria com o dizer do P1: “Ela botava uns bilhetes na avaliação, destacando tudo aquilo que era positivo e depois ela fazia os apontamentos daquilo que podia melhorar.”. Para esse participante, o olhar atento e o compromisso com a aprendizagem individual por parte de seu professor é fator determinante na relação professor-aluno. Evidentemente, o que está em jogo é um respeito pelo ritmo de cada um na aprendizagem, concebendo-a em sua

processualidade. A avaliação, neste sentido, tem caráter investigatório e serviu para que tanto professor quanto aluno pudessem analisar o caminhar da aprendizagem. Não se trata da atribuição de uma nota final apenas, mas da valorização do que foi aprendido e a indicação do que precisa ser retomado.

O atendimento individual também fica explícito quando o P17 afirma: “Já sabia da minha dificuldade e ela falou pra mim: ‘eu vou te ajudar.” É preciso conhecer a aprendizagem do estudante nas suas especificidades, ou seja, o que ele sabe e o que precisa aprender. Não é possível fazer intervenções pontuais quando não se conhece o aluno, quando não se tem claro o que de fato ele sabe e quais as dificuldades apresentadas. Assim, o P17 representa essa categoria no sentido de deixar claro que a relação professor-aluno passa pelo viés do olhar atento do professor para as necessidades de cada estudante, o que é exemplificado também pelo P16 neste fragmento de sua narrativa “... mas de você sentar, conversar, colher e ver realmente o que é necessário pra criança.”. É ainda o P17 que acrescenta em sua declaração o que considera como um importante e seguro posicionamento de seu professor ao oferecer apoio individualizado: “eu vou te ajudar”.

As quatro categorias que mencionaremos a seguir (*memorização dos nomes dos alunos, boa aparência, valorização do aluno/elogio e exigência*) representaram o mesmo percentual de 11,7 cada. Pareceu-nos importante destacar cada uma delas por sua expressividade nos relatos. A *memorização dos nomes dos alunos* foi valorizada na boa relação professor-aluno. É fato que não há nada mais pessoal do que o nome de cada indivíduo: ele traz consigo a subjetividade, a individualidade. Não é à toa que as propostas pedagógicas orientam o uso do nome próprio no processo inicial de alfabetização, uma vez que sua escrita é extremamente significativa para as crianças porque desempenha, culturalmente, uma função social. A partir de seus próprios nomes, como modelo estável de escrita, os alunos poderão se apoiar, utilizando-os como fontes de informações e reflexões para outras escritas.

Práticas de alfabetização à parte, sabemos da importância de sermos chamados pelo nome. Quando os sujeitos de pesquisa explicitaram que isso foi importante, do seu ponto de vista, para uma boa relação professor-aluno, manifestaram também uma certa admiração pela capacidade de seus professores de memorizar os nomes, como nos exemplos do P1: “E na primeira aula ela já repetia o nome de todos nós e nunca mais falhava.” e P17: “Nós éramos em 60 alunos e ela sabia o nome dos 60.” Entendemos que o investimento do professor em

memorizar o nome de seus alunos não foi, para os participantes, uma tarefa em vão, pois permitiu maior aproximação e vínculo entre professor e aluno. Essa ação foi tão significativa para os participantes da pesquisa que a evidenciaram em suas narrativas. Seria, talvez, irrelevante se tais professores utilizassem apenas o número de chamada para se referirem aos alunos.

Na sequência, a categoria *boa aparência* é reveladora de que a relação professor-aluno também perpassa pela apresentação pessoal. A admiração, novamente, aparece implícita nas narrativas dos professores P1: “ela chegou muito elegante...” e P2: “com toda elegância, ela era muito alta, esguia, bonita.”, bem como o cuidado pessoal como uma atitude demonstrativa de respeito do professor que se prepara para o encontro com seus alunos. A elegância também pode estar presente nas ações, de forma que, em nosso caso, podemos entender que os professores lembrados nas narrativas mantinham um estilo distinto, uma postura muito educada.

Outra categoria levantada foi a *valorização do aluno / elogio*. Em sua narrativa, o participante P5 demonstrou o quanto foi relevante o elogio recebido do professor, relatando: “... um dia eu acertei fazer a atividade e ele me elogiou.”. Já o participante P7 expressou: “... você é capaz de fazer, você consegue fazer...”, reforçando a ideia de que a valorização do aluno por meio da crença do professor na capacidade do discente encoraja seu engajamento no processo de aprendizagem. Tal postura docente se transforma, portanto, numa espécie de alavanca para o trabalho pedagógico. Seu efeito é potencializador. Sabemos que a expectativa que o professor tem acerca de seu aluno influencia em suas ações. Investirá pedagogicamente mais ou menos de acordo com sua crença na capacidade do estudante. Isso engloba também a concepção que tem do erro. Se acredita que o erro faz parte do processo de aprendizagem, o professor estimulará seus alunos a buscarem outras possibilidades de resolução para as questões e atividades propostas, numa atmosfera de tranquilidade. Aliás, o erro dá pistas importantes sobre a aprendizagem, possibilitando intervenções pedagógicas pontuais. Em entrevista a uma revista sobre a importância do erro na escola e como o professor o utiliza em sala de aula, Hadji (2006) respondeu:

Para que o aluno aprenda, é preciso aceitar que ele erre. (...) O importante é fazer com que os alunos confiem em sua capacidade de desenvolvimento positivo, tornando-os progressivamente senhores de seu desenvolvimento. Isso é a conquista da autonomia. O erro não deve ser considerado uma falha, mas algo que tem sentido e pode ajudar a ensinar. Ele é um indicador

de como o aluno raciocina. O professor pode se organizar para que todos façam o menor número de erros possível escolhendo bem as situações de aprendizagem, com níveis de dificuldade coerentes com a capacidade da turma. (...)

O investimento na aprendizagem do estudante está, portanto, relacionado a uma série de concepções do professor acerca do processo de ensino e aprendizagem. Porém, é inegável que seu papel esteja intrinsecamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno. Nesse sentido, segundo Oliveira (2002, p. 62), Vygotsky entende que “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.”. O que percebemos em nossa investigação é que alguns dos sujeitos de pesquisa entendem que, no ambiente escolar, *a valorização do aluno / elogios* são elementos importantes para a boa relação professor-aluno. Questionamo-nos então: qual o impacto desses elementos nessa relação? Compreendemos que, no âmbito relacional, a confiança é, de forma explícita, estabelecida entre professor e aluno. Já os elogios trazem a dimensão afetiva, bem como contribuem para o desenvolvimento da autoestima. No âmbito do ensino e aprendizagem, todos os atores desse processo são beneficiados: todos se empenham para o cumprimento de seus papéis, alunos e professores.

Mais uma categoria foi estabelecida: *a exigência*. Entre os indivíduos pesquisados, este aspecto foi considerado importante. Parece-nos que os alunos estabelecem uma ligação entre exigência e cuidado. Assim, exigir, colocar limites significam cuidar do aluno. Resgatemos aqui seus relatos: P5: “Eu quero tudo isso aqui, eu quero isso, isso terminado. Acabou, não tinha papo com ela, tudo organizadinho, não terminou o trabalho não vai ganhar ponto.” e P10: “... muito rígida, muito séria, muito firme... eu exijo bastante dos meus alunos... isso eu acho que trouxe um pouco dela.” Fica explícito o quanto esses indivíduos valorizam a seriedade e o compromisso do professor no desempenho de sua função. Mais do que isso, transpõem essa importância para a relação entre eles. Tal perspectiva corrobora os estudos realizados por Cunha (2008, p. 71) ao investigar o que chamou de “bom professor”:

É interessante dizer que os alunos não apontam como melhores professores os chamados “bonzinhos”. Ao contrário, o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que

esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula.

Consideremos, por fim, a categoria *planejamento das aulas*, com um percentual de 5,8%, ilustrada pelo relato do participante P1: “... com aulas muito bem elaboradas, planejadas, organizadas.”. Assim como na categoria anterior em que seriedade e compromisso se fazem presentes, inferimos nesta o respeito ao aluno. É conhecido pela profissão docente que o planejamento de aula, dentre outros aspectos, configura-se em uma de suas atribuições profissionais. Podemos observar tal atribuição, inclusive, no documento instituído em portaria pelo Ministério de Educação (MEC) em 2010 para consulta pública e realização de exame anualmente a partir de 2011: Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, do Ministério de Educação (MEC, 2010, p. 2), o qual apresenta vinte padrões que buscam resgatar a identidade do professor como um profissional que necessita mais do que boa vontade para o desempenho de sua função; necessita de habilidades e conhecimentos específicos do fazer docente. Os itens 5 e 6, exemplificam, mais especificamente, os atributos que devem ter um planejamento:

5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, os momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos. (MEC, 2010, p. 2)

É notável que tais ações só serão possíveis por meio do planejamento das aulas. Entretanto, cabe recordar que o documento do MEC não se reduz a esses dois pontos. Em sua lista estão presentes habilidades humanas e técnicas entre tantos outros saberes necessários ao exercício da função.

Retomemos, então, nossa inferência quanto ao respeito do professor aos alunos. Entendemos que, ao ser citado como um bom exemplo de relação professor-aluno, o planejamento das aulas toma uma dimensão maior, não se restringindo à ação do professor ou ao cumprimento de um fazer burocrático. Torna-se um fazer pedagógico intencional, que considera o aluno e a turma. O professor que planeja suas aulas considera não só o objeto de conhecimento, mas também o(s) seu(s) aluno(s). Atua de forma profissional e respeitosa ao preparar-se cuidadosamente para as aulas, demonstrando preocupação com o processo de construção do conhecimento dos estudantes e que essa construção aconteça efetivamente.

Todas as reflexões anteriores sobre a relação professor-aluno nos foram possíveis por meio de relatos dos sujeitos de pesquisa, em uma das etapas principais do processo circular que é a contação de histórias. Recuperando suas próprias memórias no papel de estudante, fizeram aflorar pensamentos e sentimentos marcantes sobre o que, em suas perspectivas, apresentam-se como elementos fundamentais para uma boa relação professor-aluno. Tais marcas não foram construídas apenas por aspectos cognitivos, mesmo que, na escola, por décadas, esses tenham sido considerados por sua excelência no conhecimento (e, ainda hoje, sejam priorizados em muitos contextos escolares). Reforçamos a ideia de que o vínculo estabelecido entre professor e aluno é fundamental para que a construção do conhecimento possa fluir muito mais significativamente.

Nossos sujeitos de pesquisa consideraram importantes aspectos que, em suas vivências pessoais, foram mais significativos para a boa relação professor-aluno, e isso é muito particular na experiência de cada um no momento vivido. A esse processo Vygotsky (1994 [1934], p. 342, tradução nossa) denomina por *perezhivanie*. E afirma:

Uma experiência emocional (*perezhivanie*) está sempre relacionada com alguma coisa que é encontrada fora da pessoa – e por outro lado, o que é representado é como eu próprio a estou experimentando, isto é, todas as características pessoais e todas as características ambientais estão representadas numa experiência emocional (*perezhivanie*); tudo que é selecionado do ambiente e todos os fatores que estão relacionados com a nossa personalidade e são selecionados da personalidade, todos os traços de seu caráter, seus elementos constitucionais, os quais estão relacionados aos eventos em questão. Assim numa experiência emocional (*perezhivanie*) nós estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e características situacionais, que estão representadas na experiência emocional (*perezhivanie*).

A metodologia de pesquisa que utilizamos converge com o conceito de *perezhivanie*. Buscamos uma proposta em que nossos sujeitos de pesquisa pudessem relatar suas experiências pessoais. O que o grupo nos apresentou, em termos de boa relação professor-aluno, foi o que ficou registrado em suas experiências filtradas emocionalmente. Se a categoria acolhimento foi a mais expressiva para os sujeitos de pesquisa, demonstrando um grande valor relativo ao professor que se aproxima de seus alunos e se deixa aproximar, não menos importantes foram as demais categorias, que se fazem presentes na memória dos participantes, bem como em vários relatos, também em suas práticas profissionais.

Dessa forma, os aspectos considerados pelos professores como bom exemplo de relação professor-aluno servem, hoje, de exemplos para sua atuação profissional ou, em alguns casos, para a própria escolha profissional, exemplificada nos relatos dos participantes P7 e P8, respectivamente: “... você tem perfil de professora...” e “ele me levou a essa decisão de fazer licenciatura e licenciatura em Geografia.”. Quão significativa e determinante foram as experiências desses docentes com os seus professores, a ponto de exercer profunda influência em seu projeto de vida e profissional!

Em relação à prática profissional, também é possível observar a influência e até mesmo a consciência do participante em querer agir de forma semelhante ao que admirava na postura de seu professor, conforme exemplificado no relato a seguir: P10 - “... muito rígida, muito séria, muito firme... eu exijo bastante dos meus alunos... isso eu acho que trouxe um pouco dela.”. Mais uma vez, o ser e atuar como professor abriga o que foi vivido e está presente no que vive atualmente.

3.3 Análise da questão 2

Apresentaremos agora, a tabela 2 e sua respectiva análise. A questão proposta buscou, também por meio das vivências pessoais, levantar as dificuldades desafiadoras no cotidiano das relações professor-aluno. Assim como na tabela 1, organizamos as respostas em categorias de acordo com as dificuldades relatadas pelos docentes, seguidas pela quantidade e percentual de docentes e, por último, fragmentos da voz dos sujeitos de pesquisa que explicitam e justificam tais categorias.

Analisemos, então, a tabela 2.

Tabela 2

Quais dificuldades desafiam o cotidiano do professor de hoje na construção de uma boa relação professor-aluno? Relate um episódio vivenciado por você (ou por alguém que você conhece) que demonstre tais dificuldades.

Categorias	Quantidade	Percentual	Exemplos
1. Fatores externos à escola (falta de valores na família e na	11	64,7	P3. “... existe assim, um desequilíbrio muito grande de forças, a força fora é imensamente maior que a nossa, a questão de valores.” P4. “...eles são reprodutores daquilo que vivenciam... os pais que chegam e dizem eu

sociedade)			<p>não sei o que fazer.”</p> <p>P5. “Nós temos que dar o conteúdo e nós temos que ser afetivos e nós temos que ser psicólogos, nós temos que ser pais, mães, temos que ser tudo.”</p> <p>P8. “... a instituição família degradada... as crianças vindo sem formação, muitas vezes sem família, corroborada com as questões do governo, bolsa-família...”</p> <p>P9. “Então tem essa situação da degradação social, tem o fim da instituição familiar...”</p> <p>P10. “... eles chegaram muito agressivos...”; “... por mais que você fale que tem que respeitar o colega, ele não acha que tem... eu vou meter a mão na cara dele sim porque é assim que eu vejo todo mundo resolver tudo.”</p> <p>P12. “Essa falta de amor que eles vem de casa é a minha maior dificuldade.”</p> <p>P14. “... como mostrar pros alunos que o meio que eles vivem tá errado...”</p> <p>P15. “... é saber lidar com o que o nosso aluno traz de fora... onde os valores de família se perderam...”</p> <p>P16. “...os pais eram da vida do crime e acabaram morrendo num acidente. [...] Ele falava palavrão, batia demais...”</p> <p>P17. “... tem o problema social, da família e isso é mais difícil resgatar...”; “Família infelizmente a gente não tem, não podemos contar e é o que ele tem, o que ele aprende é aqui.”</p>
2. Atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem	04	23,5	<p>P2. “... o maior desafio nessa construção da boa relação foi atender, enquanto professora, as diferentes necessidades de aprendizagem...”</p> <p>P13. “... e aquele aluno também que é bom, o que a gente pode fazer por ele, pra ele avançar ainda mais?”</p> <p>P14. “... lidar com isso, questão de uma atividade pra um, atividade pra outro, da logística mesmo da sala de aula...”</p> <p>P17. “...é uma sala onde eu tenho vários níveis de alfabetização, mas em especial um aluno que é preocupação de todos.”</p>
3. Falta de compromisso do aluno / desinteresse	03	17,6	<p>P1. “eu achei que a questão do compromisso era uma coisa muito tranquila e na verdade o compromisso é alguma coisa muito diferente de pessoa pra pessoa.”</p> <p>P11. “... tem vários alunos que não se interessam, vários.”</p> <p>P13. “... eles vêm pra escola pra fazer qualquer coisa, menos estudar.”</p>
4. Indisciplina	03	17,6	<p>P6. “Realmente a maior dificuldade é mesmo a indisciplina.”</p> <p>P7. “... é quanto ao comportamento das crianças... as brigas, as provocações entre eles...”</p> <p>P13. “... bem difícil por comportamento... pela falta de respeito dos alunos...”</p>
5. Desvalorização do professor	01	5,8	<p>P5. “... o professor não tá sendo valorizado... hoje em dia tá deixando de ser gente.”</p>

Ao perguntarmos sobre as dificuldades encontradas atualmente na relação professor-aluno aos nossos sujeitos de pesquisa, obtivemos respostas que demonstram que os *fatores externos à escola*, registrado como primeira categoria, influenciam diretamente nessa relação. Com o percentual de 64,7%, grande parte dos professores reforçaram que a relação professor-aluno sofre prejuízos significativos por conta de situações que adentram os portões da escola junto com os alunos. Trata-se, em geral, de falta de valores tanto da família quanto da sociedade. Percebemos que, em suas respostas, os professores demonstraram preocupação com a educação integral de seus alunos e não só com os conteúdos formais que a escola enquanto instituição administra, como no relato do P5: “... nós temos que ser pais, mães, temos que ser tudo.” Também consideram que a tensão entre as forças da escola e tudo o que é externo a ela é um desafio grandioso para lidar no cotidiano da escola. Isso fica evidente em relatos como: “... um desequilíbrio muito grande de forças, a força fora é imensamente maior que a nossa...” (P3), “... as crianças vindo sem formação...” (P8), “... é saber lidar com o que o nosso aluno traz de fora...” (P15). Não obstante, o professor, por vezes, sente-se só nessa jornada. Tem o aluno para educar, formar, cuidar, mas não tem o apoio da família, que também, por vezes, sente-se impotente ou demonstra-se desinteressada para com a educação de seus filhos. Isso reflete não apenas uma ação isolada, uma escolha da própria família, mas todo um contexto social em que vive. Alguns exemplos: “...eles são reprodutores daquilo que vivenciam... os pais que chegam e dizem eu não sei o que fazer.” (P4); “... a instituição familiar degradada...” (P8); “... família infelizmente a gente não tem, não podemos contar e é o que ele tem, o que ele aprende é aqui.” (P17). Observamos que os nossos sujeitos de pesquisa relataram dificuldades advindas de problemas sociais gerais que, numa ação em cadeia, afeta a todos os envolvidos: a sociedade, a família/filho, a escola/o aluno/o professor, não necessariamente nessa ordem, mas num movimento em que todos sofrem com a falta de valores, bastante evidenciada em seus discursos: “... onde os valores de família se perderam...” (P15), “...como mostrar pros alunos que o meio que eles vivem tá errado...” (P14), “Então tem essa situação da degradação social, tem o fim da instituição familiar...” (P9), “Essa falta de amor que eles vem de casa...” (P12).

Percebemos, de forma clara, nos relatos dos docentes, que a relação professor-aluno é muito mais complexa e envolve outros aspectos que não só a

presença de dois indivíduos: professor e aluno. Envolve também todo o contexto em que esses indivíduos estão inseridos e os valores presentes. Os docentes demonstraram que enxergam não só o aluno, mas aquele sujeito inserido num contexto maior, o qual exerce influência direta sobre ele e vice-versa. Eis aí a complexidade social e, portanto, presente na instituição escolar também. É na escola, como em qualquer outro espaço de convivência, que as relações precisam ser cuidadas, e no discurso dos nossos sujeitos de pesquisa fica evidente o quão desafiador é manter uma relação saudável e harmoniosa. Isso porque muitos fatores estão envolvidos, inclusive fatores externos à escola. O cuidado é necessário para que as relações entre professor-aluno (mas também, aluno-aluno, pais-professor, enfim, entre toda a comunidade escolar) sejam bem administradas em situações de conflito. Sabemos que o conflito é inerente às relações humanas. O desafio está lidar com ele de forma positiva e respeitosa, fazendo-o gerar aprendizagem e não transformá-lo em violência, conforme nos alerta Ceccon (2009, p. 22):

Conflitos são parte da vida. Simples ou graves, são eles que nos obrigam a rever ou reafirmar valores e posições. Sem eles, não haveria mudança ou aprendizagem. (...) Manifestações de violência são outra coisa: não podem ser toleradas e devem ser interrompidas.

Em suas reflexões, os professores explicitaram a dificuldade em lidar com os fatores externos à escola. Assim, é possível observar que os docentes reconhecem que a escola não está isolada de um contexto maior. Ceccon (2009) apresenta de forma clara três fatores externos tidos como causas de violência nas escolas, são eles: socioeconômicos, político-organizacionais e culturais. Os fatores socioeconômicos dizem respeito às condições sociais e econômicas que muitos dos brasileiros são submetidos atualmente, o que influencia no tempo de dedicação à educação dos filhos. O autor ressalta que faltam políticas públicas que oportunizem a todos igualdade nas condições de trabalho. Os fatores político-organizacionais envolvem a dificuldade quanto à partilha do poder de decisão por quem o detém. O reflexo disso é a pouca participação da população nas decisões e monitoramento das ações que afetam diretamente o dia-a-dia das pessoas. Outras dificuldades estão presentes na burocratização dos sistemas de ensino, na descontinuidade das políticas públicas em relação à educação, causando interrupção de projetos durante as mudanças de governo e na comunicação pouco horizontal entre a própria comunidade escolar ou entre esta e os órgãos superiores. Já os fatores culturais

caracterizam-se pelas formas de sentir e pensar arraigadas no processo histórico-cultural. Discriminações de todos os tipos são exemplos desse fator. Agir com discriminação, violência, desrespeito é agir de forma a não considerar necessidades e direitos de outros.

Podemos observar então que a maioria dos professores que participou da nossa pesquisa considerou que os fatores externos impactam na relação professor-aluno, muitas vezes, tornando-se uma grande dificuldade nesta relação. Vimos, também, que esses aspectos impactam não só na relação professor-aluno, mas na escola como um todo e que é preciso atentar para esses aspectos e agir sobre eles. É Ceccon (2009, p. 22) que nos alerta:

Administrar conflitos e prevenir violências exige aprender a ouvir, dialogar, construindo vínculos e alianças entre diferentes *dentro da escola* (crianças, jovens, professores, funcionários, gestores, famílias) e *entre a escola e o mundo lá fora* (secretarias, organizações governamentais e não governamentais, universidades e empresas).

Mais uma vez ressaltamos que, em nossa pesquisa, a estratégia dos Processos Circulares utilizada oportunizou um espaço de escuta do professor, carregada de sentimentos e experiências.

A segunda categoria diz respeito ao *atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem*. Com um percentual de 23,5%, alguns professores avaliam que essa é uma dificuldade na relação professor-aluno, como explicita o P2: “... o maior desafio nessa construção da boa relação foi atender, enquanto professora, as diferentes necessidades de aprendizagem...”. Percebemos a preocupação do professor em dar atenção e oportunizar a aprendizagem aos alunos, dedicando-se igualmente a todos eles, não só aos que apresentam alguma dificuldade, mas também aos alunos considerados “bons” em aprendizagem, conforme relatou o P13: “... e aquele aluno que também é bom, o que a gente pode fazer por ele, pra ele avançar ainda mais?”. Não se trata de uma tarefa fácil, pois são vários alunos em uma sala. Além disso, reconhecer que os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo tempo evidencia a concepção do professor e faz com que ele busque alternativas para exercer seu papel. Weisz (2006, p. 93) ressalta que:

Quando um professor pensa que ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, faz sentido acreditar que, ao final dele, só existam

duas alternativas: o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferentemente disso, se ele vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer de seus esquemas interpretativos e percebe que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam ser consideradas.

Em concordância com essa concepção, explicitemos as questões a que Weisz (2006) se refere. A primeira é que o professor tenha claro o que o aluno já sabe sobre o conteúdo a ser apresentado. Isso significa que o professor precisa fazer um levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o que ele quer ensinar, uma vez que, “o conhecimento a ser construído por ele é, na verdade, uma reconstrução que se apoia no conhecimento prévio de que dispõe.” (WEISZ, 2006, p. 93). Conhecer o que o aluno sabe oferecerá ao professor informações importantes para que planeje uma boa situação de aprendizagem em que o aluno colocará em jogo o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

O acompanhamento, o monitoramento da aprendizagem dos alunos dá subsídios para o planejamento do professor. Assim, é importante que o docente invista em avaliações iniciais e processuais, considerando a avaliação como instrumento a favor da aprendizagem, e não como as históricas provas escolares, cujo objetivo era apenas para promoção ou retenção. Weisz (2006, p. 94) esclarece:

Tendo mapeado o conhecimento prévio dos alunos, nessa espécie de avaliação inicial, e pondo em prática as situações planejadas para levá-los a avançar, o professor passa a precisar de um outro instrumento para verificar como eles estão progredindo, já que o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos. Esse instrumento é a avaliação de percurso – formativa ou processual, como muitos a chamam – feita durante o processo de aprendizagem. Ela serve para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas.

A categoria apresentada até então reforça uma preocupação legítima do professor, considerando que o processo de aprendizagem se dá de forma diferente para cada um e que seu papel é fundamental para que os alunos avancem em suas aprendizagens. Lançar mão de estratégias como agrupamentos produtivos, atividades diferenciadas durante as aulas, intervenções pontuais do professor, entre outras, são possibilidades que contribuem para o trabalho docente. Entretanto, necessitam de planejamento e dedicação do professor.

A terceira categoria intitulada *falta de compromisso do aluno/desinteresse*, com 17,6%, foi apreciada como um aspecto também desafiador, na visão dos docentes pesquisados. É notório que, não havendo um trabalho conjunto, professor-aluno, o processo de ensino e aprendizagem poderá sofrer impacto negativo. Uma vez que o professor está disposto a desempenhar seu papel maior de ensinar, de oportunizar reflexão e aprendizagem, mas não tem a atenção do aluno, tudo parece em vão. De fato, quando há disponibilidade e querer só de uma das partes, nesse caso, o professor, a outra parte, o aluno, pouco se preocupará com seu desempenho e aprendizagem. Inúmeros podem ser os motivos da falta de interesse dos alunos, desde biológicos e sociais, preocupações momentâneas por algum fato ocorrido na vida, ou mesmo aulas pouco envolventes e desprovidas de significado.

É preciso uma análise bastante profunda das causas do desinteresse dos alunos, o que incidiria numa outra pesquisa. Por hora, nos atemos ao discurso afirmativo de que o descompromisso com os estudos também interfere na relação professor-aluno, explicitado no relato do professor P13: “... eles vêm pra escola pra fazer qualquer coisa, menos estudar.”

Com o mesmo percentual da categoria anterior, 17,6%, a *indisciplina* é apontada pelos docentes. Ressaltam comportamento não adequado e desrespeitoso em relação ao professor e aos colegas, como, por exemplo, em P7: “é quanto ao comportamento das crianças... as brigas, as provocações entre eles...”. De fato, num ambiente escolar pouco harmonioso fica mais difícil estabelecer relações respeitadas e solidárias, bem como aproveitar melhor o tempo didático, gastando-se muito tempo com “chamadas de atenção” e as conhecidas ocorrências escolares. Aliás, esse é um cenário bastante conhecido nas escolas. E é esse cenário que os professores lamentam, como afirma o professor P6: “Realmente a maior dificuldade é mesmo a indisciplina.” Entendemos que vários fatores interferem na indisciplina dos alunos, muitos deles advindos das experiências e vivências extraescolares. Entretanto, entendemos também que alguns mecanismos podem auxiliar o professor na construção de uma relação mais produtiva e respeitosa, desde que a concepção docente não esteja pautada na ideia de disciplina muito enfatizada tradicionalmente no cenário de uma sala de aula silenciosa em que os alunos obedientes apenas seguem as determinações do professor. Nesse sentido, Aquino (1996, p. 53) caracteriza a disciplina como “vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais no trabalho humano

de conhecer.”. Uma relação dialógica deve ser instituída em sala de aula, segundo esse autor, que evidencia a conduta negociada no ofício do professor. Ressalta que, para esse exercício é preciso:

Investimento nos vínculos concretos, abdicando, na medida do possível, dos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação, e potencializando as possibilidades e chances efetivas de cada qual. Uma vez que o conhecimento só se realiza com e pelo outro, a relação professor-aluno torna-se o núcleo e foco do trabalho pedagógico. Afinal de contas, professor e aluno instituem-se duplamente no decurso das práticas escolares cotidianas, não se tratando, portanto, de uma sobredeterminação de um pólo institucional ao outro. (AQUINO, 1996, p. 54).

Como prática importante para criar um ambiente favorável à aprendizagem, está a criação do contrato pedagógico. Para isso, o professor precisa abrir espaço para um diálogo franco com os alunos – e não um monólogo – sobre o que os atores principais do processo de ensino e aprendizagem consideram importantes para que esse ocorra de forma satisfatória. Como tudo na vida, os acordos celebrados juntos e a contento das partes, o contrato pedagógico tende a auxiliar no dia-a-dia da sala de aula.

A última categoria, com o percentual de 5,8%, expõe sobre a *desvalorização do professor*. Esse sentimento tem estado presente nessa profissão. Além das questões sociais que também estão presentes na escola, uma vez que trata-se de uma instituição da sociedade, os baixos salários, as dificuldades encontradas nas condições de trabalho e formação profissional aumentam o leque de problemas enfrentados na carreira docente.

Percebemos, então, que nos relatos desse grupo de professores, as cinco categorias apresentadas anteriormente encabeçam a lista de dificuldades na construção de uma boa relação professor-aluno. Todas envolvem não só fatores externos à escola, mas também os internos a ela. Assim, é preciso ter um olhar amplo e atuar conjuntamente nos desafios a serem superados.

3.4 Análise da questão 3

A tabela a seguir surgiu da necessidade de, a partir das duas questões anteriores, das quais foram levantados aspectos de uma boa relação professor-aluno e dificuldades encontradas nessa relação, originados da experiência e do

ponto de vista dos docentes pesquisados, observar quais as alternativas encontradas para lidar com as dificuldades apresentadas.

Dessa forma, cada docente foi convidado a explicitar suas estratégias e alternativas para ultrapassar as barreiras encontradas por eles em sua profissão e na relação professor-aluno.

O uso do Processo Circular foi importante para nossa pesquisa, uma vez que uma de suas funções é potencializar a sabedoria de cada um, compartilhando-a de forma a que todos os participantes possam contribuir com seus conhecimentos e experiências de vida. Assim, construímos uma sabedoria coletiva, do grupo, em que todos podem aprender e contribuir uns com os outros.

Analisemos, então, as respostas dadas a questão, organizadas por meio da interpretação e inferência em categorias.

Tabela 3

Na sua opinião, que alternativas podem ajudar a responder os desafios e dificuldades do professor de hoje?

Categorias	Quantidade	Percentual	Exemplos
1. Trabalho coletivo (parceria e comprometimento de todos: professores, alunos e famílias)	08	47,0	P2. "É acolhimento, inclusão e trabalho coletivo." P5. "...Todos colaborarem e cada um fazendo a sua parte." P6. "...ajuda mútua... precisamos da família, precisamos do próprio aluno..." P7. "...comprometimento de todos em equipe." P9. "...esforço de todas as partes." P14. "Eu acho o trabalho em equipe..." P15. "Eu acho que falta o comprometimento. Eu acho que a escola tá muito mais comprometida do que a família..." P16. "...parceria com as famílias, mas de uma forma efetiva."
2. Vínculo afetivo (afeto, amor, acolhimento, respeito)	07	41,1	P1. "...vínculo e sedução..." P2. "É acolhimento, inclusão e trabalho coletivo." P3. "...amor e um olhar assim, bem diferenciado sobre cada aluno." P4. "Respeito às diversidades." P7. "...principalmente afeto." P8. "...Fé, esperança e amor." P10. "Pra mim é o vínculo..."
3. Determinação (dedicação, perseverança)	04	23,5	P7. "...muita determinação..." P11. "Eu acho que perseverança. Não podemos desistir desses alunos." P13. "...precisa de dedicação..." P17. "...determinação pra superar."
4. Valorização do	02	11,7	P13. "...precisa... da valorização."

professor			P15. "... tá faltando valorização, a gente ser visto como profissional."
5. Fé / crença	02	11,7	P8. "... Fé, esperança e amor." P12. "Eu acho que o que não pode faltar nunca é fé. Fé no nosso trabalho, fé na nossa equipe, no nosso aluno. Fé."

A primeira categoria, que representa a opinião de quase metade do grupo (47%), ressaltou que a alternativa encontrada como resposta às dificuldades do professor de hoje é o *trabalho coletivo*. O uso de palavras e expressões que sugerem colaboração, ajuda mútua, comprometimento de todos, esforço conjunto e parceria reforçam, no discurso dos professores, a necessidade de todos os envolvidos na educação estarem lado a lado nesta jornada. Podem exemplificar a categoria fragmentos como: "... Todos colaborarem e cada um a fazendo sua parte." (P5); "... ajuda mútua... precisamos da família, precisamos do próprio aluno..." (P6); "... comprometimento de todos em equipe." (P7). Esses sujeitos de pesquisa almejam e procuram como estratégia de desenvolvimento de sua atividade docente um trabalho coletivo. Acreditam que todos precisam estar envolvidos na educação dos alunos, especialmente os profissionais da escola e a família.

Temos visto que atualmente esse é um grande desafio para a escola. Os próprios sujeitos de pesquisa apresentaram a ausência ou o descompromisso da família como uma das dificuldades (tabela 2, *categoria fatores externos à escola*). Isso acontece dentro de um contexto maior em que os problemas sociais invadem a vida das famílias e, conseqüentemente, das escolas. Sem dúvida que, quanto mais o professor apresentar consciência dos problemas e investir no trabalho coletivo, melhor poderá enfrentar as dificuldades encontradas. Essa tarefa não é nada fácil, mas necessária.

Além dos conteúdos escolares, o professor, segundo Araújo (2012, p. 207), precisa atuar diante das lacunas culturais:

[...] O educador, na turbulência cultural da atualidade, está convocado a focar sua atenção nos valores e comportamentos vigentes, além de identificar os equívocos e lacunas enraizados na cultura. Há muitas orientações equivocadas, há muitas lacunas que esperam por urgente tomada de consciência e mudança. Valeria a pena um esforço conjunto de todas as lideranças, especialmente da educação, para identificar e promover a difusão dos equívocos fundamentais presentes na cultura. [...]

É esse mesmo autor que propõe a reflexão sobre uma lacuna que considera de grande relevância: "a educação para as emoções" (ARAÚJO, 2012, p. 208).

Ressalta que é fundamental, assim como o ensino das diferentes áreas de conhecimento, educar para a paz. Como esse autor, acreditamos que saber lidar com as emoções é uma aprendizagem, de forma que precisamos desenvolver essa habilidade também. E a escola representa um espaço educacional, portanto, abarca a função de educar integralmente.

Registremos também, em concordância com Araújo (2012), a defesa de Arantes (2004, p. 12) quanto à proposta de um trabalho sistemático das emoções na escola:

Acreditamos poder avançar as discussões que apontam para a articulação das relações intrínsecas entre cognição e afetividade, no campo da educação, se incorporarmos no cotidiano de nossas escolas o estudo sistematizado dos afetos e sentimentos, encarados como objetos de conhecimento. Defendemos a idéia de que tais conteúdos relacionados à vida pessoal e à vida privada das pessoas podem ser introduzidos no trabalho educativo, perpassando os conteúdos de matemática, de língua, e ciências, etc. Assim, o princípio proposto é de que tais conteúdos sejam trabalhados na forma de projetos que incorporem de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva.

Dessa forma, vemos claramente que o papel do professor atual não comporta mais a tradicional transmissão de conhecimentos em que ele ensina e seus alunos aprendem (ou não). O professor se tornou um grande articulador e mediador dos conhecimentos que os alunos precisam adquirir, sejam eles conhecimentos científicos, matemáticos, de línguas ou das emoções.

O trabalho coletivo a que os professores se referiram em suas respostas contribui, e muito, para a formação integral do aluno. Sem dúvida, tudo o que é feito em conjunto, com mais pessoas envolvidas, promove novas ideias e soluções para os desafios encontrados. O que percebemos – valorizamos e, até mesmo admiramos – é o empenho desses professores que, mesmo identificando a falta de parceria como uma dificuldade, também não medem esforços para que ela aconteça efetivamente, na prática. E quando não se dá externamente, apoiam-se uns aos outros e buscam estabelecer uma parceria interna, o que é de grande valia.

A segunda categoria, denominada *vínculo afetivo*, apareceu em 41,1% das respostas dos professores. Esse percentual representativo explicita quão importante é o estabelecimento de vínculo nas relações humanas em geral e assim o é na escola também. Os sujeitos de pesquisa entendem que o afeto, o amor, o

acolhimento e o respeito às diferenças possibilitam a criação do vínculo entre professor e aluno. Quando o vínculo existe, maior é a interação entre professor e aluno. Essa interação não é baseada apenas no campo profissional e escolar uma vez que envolve sentimentos e imprime marcas que estarão presentes por toda a vida. Pudemos observar, bem detalhadamente, as marcas positivas deixadas pelos professores dos nossos sujeitos de pesquisa quando fizemos a primeira questão do Processo Circular (vide tabela 1). Um espaço que seja marcado por vínculo afetivo torna o ambiente mais seguro para a construção do conhecimento e educação das emoções.

Não é à toa que os professores apresentam o vínculo afetivo como aspecto importante para o trabalho pedagógico. Araújo (2012, p. 211) aprofunda um pouco mais essa reflexão ao afirmar que:

[...] estudos e pesquisas indicam que *déficit afetivo* cria *déficit de aprendizagem*. Déficit de afeto faz a pessoa ficar comprometida, limitada com relação à sua racionalidade. Diante de uma criança com déficit afetivo, não é difícil perceber suas limitações para pensar com serenidade e promover a adequada construção lógica dos fatos. Ela é mais pobre de possibilidades, mais rígida, menos flexível, mais carente, reduzida e fragmentada intelectualmente. Difere da criança acarinhada, amada, estimulada e elogiada, a qual entende mais facilmente os conteúdos, tem menos ruídos internos.

Observamos, assim, que os vínculos nas relações humanas são de fundamental importância e, quando se trata da relação professor-aluno, não é diferente, mas apresenta além dos aspectos humanos, a contribuição valiosa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Qual professor não quer que seus alunos avancem na aprendizagem? Nossos sujeitos de pesquisa apontam a criação de vínculos afetivos como condição para a prática pedagógica.

A terceira categoria, *determinação*, apontou para uma predisposição pessoal do profissional professor no exercício de sua função. Vemos que 23,5% dos professores pesquisados ressaltam que é preciso enfrentar os obstáculos sem desistir. Vejamos fragmentos de seus relatos: “... muita determinação...” (P7); “Eu acho que perseverança. Não podemos desistir desses alunos.” (P11); “... precisa de dedicação...” (P13).

Os professores que apresentaram a determinação como uma alternativa para enfrentar as dificuldades do professor de hoje demonstram buscar em suas próprias

idealizações profissionais a alavanca para os desafios cotidianos, reconhecendo as dificuldades, mas mantendo-se firmes em seus objetivos e propósitos. Esse é um aspecto que revela a superação, como bem ilustra o discurso do professor P17: “... determinação pra superar.”.

As duas últimas categorias apresentaram o mesmo percentual de 11,7%. São elas: *valorização do professor* e *fé*. No que diz respeito à *valorização do professor*, os docentes que opinaram por essa alternativa às dificuldades do professor de hoje, trouxeram a dimensão externa a eles: o reconhecimento do e pelo outro, sendo esse outro o aluno, a família, o governo, a sociedade em geral. A resposta à questão pelo sujeito P15 evidencia: “... tá faltando valorização, a gente ser visto como profissional.”. Na fala desse professor, observamos praticamente um apelo ao que deveria ser natural em qualquer profissão: ser reconhecido como um profissional.

A categoria *fé / crença* retoma um aspecto mobilizador de natureza interna. Trata-se da certeza interior que nutre um sentimento de crença naquilo em que se acredita. O sujeito P12 ressalta o que a seu ver é preciso: “Eu acho que o que não pode faltar nunca é a fé. Fé no nosso trabalho, fé na nossa escola, no nosso aluno. Fé.”. Esse sentimento é apresentado para esses professores como mola propulsora de suas ações profissionais. Mesmo em situações desafiadoras é importante acreditar sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma pesquisa realizada com professores de uma escola municipal de uma cidade do interior paulista. Dois objetivos nortearam a pesquisa: a) investigar, segundo o ponto de vista docente, quais elementos contribuem para garantir uma relação harmoniosa entre professor e aluno; b) inquirir, segundo o mesmo ponto de vista, o que caracteriza os desafios da relação professor-aluno atual.

Partimos do pressuposto que investigar e refletir sobre a relação professor-aluno é um tema de grande importância para o êxito da escola, uma vez que a aprendizagem acontece num ambiente de interação, o que inclui a interação entre professor e aluno.

Um dos principais procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção do *corpus* desta pesquisa foi o Processo Circular. Essa estratégia, cuja etapa principal é a contação de histórias, permitiu que os sujeitos de pesquisa acessassem suas próprias experiências de vida e apresentassem, em suas respostas, o que consideraram como elementos mais significativos para uma boa relação professor-aluno, bem como os desafios e dificuldades nesta relação.

Assim, o episódio que cada sujeito de pesquisa selecionou livremente de sua vivência pessoal para a contação de histórias sugere revelações de várias ordens: da concepção, do momento histórico, da construção realizada pelo participante, do seu processo de formação, da sua memória afetiva que resultou na seleção feita por ele mesmo do que seria trazido como respostas, permitindo que a livre escolha se caracterizasse em filtro emocional, através do qual cada sujeito interpreta suas próprias experiências, de acordo com o conceito de *perezhivanie*. Nesse sentido, o relato de cada docente trouxe não apenas aspectos cognitivos ou respostas pré-formuladas, mas a expressão maior do que realmente faz sentido para cada um, o que torna cada sujeito singular.

Na caracterização dos elementos que constituem uma relação professor-aluno bem sucedida (questão 1 do Processo Circular analisada na tabela 1), na visão dos participantes, percebe-se que as categorias acolhimento (64,7%), atendimento individualizado (29,4 %), memorização dos nomes dos alunos (11,7%), boa aparência (11,7%), valorização dos alunos / elogios (11,7%) correspondem a

um percentual significativo das respostas voltados para aspectos humanos. Já as demais categorias (boa didática, exigência e planejamento das aulas) correspondem a aspectos mais de ordem técnico- pedagógico.

A presença deste percentual – 64,7% mais alto quando se calcula a diferença entre o primeiro e o segundo agrupamento de categorias citados no parágrafo anterior – nos relatos dos sujeitos de pesquisa, nos permite observar o quanto os aspectos humanos e afetivos são considerados elementos primordiais na relação professor-aluno e o quanto os mesmos ajudam a compor a memória afetiva de cada um dos participantes. Existe a possibilidade de se compreender que a construção dos sentidos a partir das situações contextuais e históricas que permitiram essa construção do perfil do profissional bem sucedido se faz tanto a partir das mais variadas vivências emocionais quanto da incorporação dos aspectos cognitivos. Assim sendo, nessa construção, os aspectos afetivos e humanos apareceram em maior proporção, até mais do que elementos técnico-pedagógicos da relação professor-aluno.

Já no âmbito dos desafios que se mostram com relevantes aos professores na sua prática docente (questão 2 do Processo Circular, analisada na tabela 2), os professores confirmam uma tendência em entender que os fatores externos se sobrepõem a todas as tarefas cotidianas que a função de professor exige. Ao mesmo tempo em que sinalizam uma leitura do contexto social no qual a escola está inserida e um olhar para o trabalho de formação integral do educando, tais depoimentos permitem-nos pensar inúmeros aspectos que transportam as dificuldades presentes para a atualização da escola à realidade de hoje. Até que ponto as dificuldades se encontram no âmbito externo ou até que ponto isto nos revela a dificuldade de resposta às problemáticas e avanços do mundo moderno? O que pensar do formato da escola atual, do currículo proposto, da configuração da sala de aula, do pouco aproveitamento da construção tecnológica em vigor e dos diversos aspectos que se mantêm há séculos enquanto tudo muda no mundo?

Com isso, há de se pensar mais profundamente de onde, de fato, vem o teor destas dificuldades e desafios: se de ordem externa invasiva, ou do interno pouco adaptado às mudanças sociais, históricas e tecnológicas?

Outra questão que merece destaque é a confirmação da ênfase dada aos aspectos afetivos e sociais, quando o professor é convidado a apontar alternativas de superação das dificuldades (questão 3 do Processo Circular, analisada na tabela

3). Novamente, a soma do percentual das duas categorias: 47,0% para a importância do trabalho coletivo e 41,1% para o vínculo afetivo, totaliza 88,1% e contempla puramente esses aspectos, haja vista a evidência do trabalho coletivo referindo-se a aspectos sociais, bem como o vínculo afetivo diretamente destacado como importante no desempenho do trabalho pedagógico.

Essa análise também nos permite reafirmar o quanto a interação social apresentada na teoria de Vygotsky é um ponto crucial no desenvolvimento humano. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 79) afirma:

O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Ainda segundo Oliveira (2002), é inegável a contribuição de Vygotsky com o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, o qual tem como base a importância das interações. Na nossa pesquisa, essa interação se fez presente de forma marcante, seja no coletivo docente, seja na relação professor-aluno propriamente dita, uma vez que sua valorização ocorreu nos relatos dos sujeitos de pesquisa ao selecionarem alternativas de superação dos desafios do cotidiano da escola (88,1% englobando trabalho coletivo e vínculo afetivo).

Para finalizar, é importante ressaltar que este trabalho contribuiu com a percepção positiva do uso do Processo Circular como recurso investigatório do processo de reflexão. Assim, é possível sugerir outros desdobramentos como continuidade deste trabalho. Sugere-se, por exemplo, uma aproximação ainda maior da investigação dos efeitos do processo circular como metodologia que permita, por intermédio de um facilitador, na sabedoria dos participantes, conhecer o quanto estes fazem uso de suas escolhas de episódios, de suas experiências vividas (presentes na contação de histórias pessoais) para pensar, durante o mesmo Processo Circular, em alternativas para resolver desafios do cotidiano.

Embora o Processo Circular idealizado para esta pesquisa pudesse analisar estes dados, comparando a pergunta 1 (história do professor bem sucedido da trajetória do participante) à pergunta 3 (alternativas para superação dos desafios da prática), entendemos que outro recorte de pesquisa poderia dedicar-se, com a profundidade merecida, a esta investigação à medida que comparasse o quanto as

alternativas apontadas se apoiam na sabedoria posta em círculo por meio do relato das vivências e quanto se “empresta” dos saberes uns dos outros para se construir algo mais completo e específico referente à temática discutida no Círculo, do que cada um trouxe quando o Processo Circular se iniciou.

REFERÊNCIAS

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. Disciplina Restaurativa para Escolas: responsabilidade e ambiente de cuidado mútuo. In: *Série da Reflexão à Ação*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação*. Editora Mandruvá, 2004. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>> Acesso em: 09 ago. 2013.

ARAÚJO, João Roberto de. Ensinar a Paz: Proposta para um currículo de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *No Coração da Esperança: guia de práticas circulares*. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura da AJURIS, 2011.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CECCON, Claudia. *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação USP*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10 jan. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 20. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 2004.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. *Diálogo sobre a natureza humana*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 2010.

EDNIR, Madza. (Org.). *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: CECIP, 2007.

HADJI, Charles. É preciso apostar na inteligência dos alunos. *Revista Nova Escola*, edição 198, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/formacao-continuada/charles-hadji-preciso-apostar-inteligencia-alunos-60997.shtml>> Acesso em 20 set. 2013.

HOPKINS, Belinda. *Práticas Restaurativas em sala de aula*. 2011 Disponível em: <<http://www.europeancircleofrestorativeeducators.com/sites/default/files/pdf/Portuguese%20version%20PR%C3%81TICAS%20RESTAURATIVAS%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf>> Acesso em 01. Set. 2014

MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. In: *Série Idéias* n. 28. São Paulo: FDE, 1997. p. 111 – 122. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf> Acesso em: 15 jul. 2014.

MEIRELLES, Cristina Assumpção. Círculos de Paz: Projeto-piloto no sistema judiciário. In: GRECCO, Aimée et al. *Justiça restaurativa em ação: práticas e reflexões*. São Paulo: Dash, 2014. p. 249-268.

MELO, Eduardo Rezende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar os direitos e promover cidadania*. Rio de Janeiro: CECIP, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*, Brasília, p. 2. 2010. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf> Acesso em: 14 Jun. 2014.

MORRISON, Brenda. *Justiça restaurativa nas Escolas. Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos*, Brasília. 2005, p. 295-314.

NUNES, Antonio Ozório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2003.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César (Org.). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1999. p. 123-151.

PRANIS, Kay. *Processos Circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Representações discentes acerca do bom professor: as características de personalidade como “tecnologia de trabalho” na relação pedagógica. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. Tia ou Professora? O resgate do sentido e significado da palavra “tia” nas representações infantis. *Caminhos de Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 10, n. 1. 2014. p. 190-213. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1912/1377>> Acesso em 20 ago. 2014.

SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinas da Univar*, Barra do Garças, v. 3, n. 8, p. 95-100. 2012. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/82>> Acesso em 20 set. 2013.

VALLEJO, Pedro Morales. *A relação professor-aluno: Como é, como se faz?* 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell Publisher, 1994. p. 338-354. [1934. This was the fourth lecture published in Vygotsky, L. S. 1935: *Foundations of Paedology* (p. 58-78). Leningrad: Izdanie Instituta. The chapter heading is our invention. In reality, the chapters (or rather, lectures) were simply numbered] Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>. Acesso em: 13 fev. 2011.

VYGOTSKI, Levy Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXOS

VIVÊNCIA DO PROCESSO CIRCULAR: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Roteiro

Boas vindas;

- **1º momento:** Apresentação do centro com objetos que simbolizem o professor, a escola, os alunos e afetividade.
- **2º momento:** Cerimônia de abertura – Leitura do texto: “Escola é...” (Paulo Freire).
- **3º momento:** Objetivo para o grupo: vivenciar um processo circular com foco na celebração e reflexão do processo em si (e dos elementos presentes na relação professor-aluno).
- **4º momento:** Explicar o uso do objeto de fala.
- **5º momento:** Apresentação: nome e uma característica. “Se um amigo fosse dizer uma característica marcante sobre você, qual seria?”
- **6º momento:** Contação de uma pequena história:

- 1) Que professor marcou positivamente sua vida com um bom exemplo de relação professor-aluno? Apresente-o e conte um episódio marcante da prática deste profissional.

Facilitador: Ao final da participação de cada um, leva-se as pétalas de rosa ao centro do círculo como forma de homenagem ao professor destacado. Cabe ao facilitador, anotar as características e habilidades presentes nas descrições dos professores e devolver ao grupo.

- 2) Quais dificuldades desafiam o cotidiano do professor de hoje na construção de uma boa relação professor/aluno? Relate um episódio vivenciado por você (ou por um conhecido) que demonstre tais dificuldades.

Facilitador: Cabe ao facilitador, anotar e dar uma breve devolutiva das convergências ou destaques referentes aos elementos que o grupo elencou. Dar um fechamento para a rodada e destacar os objetivos (vivência do círculo em si, a celebração – homenagem ao professor, possibilidade de incorporar à prática elementos presentes nas relações vividas pelo grupo). Destaque a

sabedoria que a vivência traz e que passa não só pelo cognitivo, mas pelas nossas emoções e por nossas histórias.

3) Na sua opinião, que alternativas podem ajudar a responder os desafios e dificuldades do professor de hoje?

- **7º momento:** Cerimônia de encerramento

Facilitador: Todos se direcionam em círculo ao centro e o facilitador convida os participantes a contemplar a beleza do centro e as representações das histórias e pessoas. O convite é para que cada um leve um pouco dessa vivência para sua prática não simplesmente levando pétalas, mas recebendo-a de um colega e representando a troca vivida.

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO PROCESSO CIRCULAR QUESTÕES PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Questão 1 - Que professor marcou positivamente a sua vida como um bom exemplo de relação professor/aluno? Apresente-o e conte um episódio marcante da prática desse profissional.

Professor 1: “Eu sempre lembro de uma professora de faculdade da UnitaU que se chamava, agora tá aposentada, M., que foi minha professora de Psicologia enquanto eu fazia Pedagogia. E de fato a M. representou, assim, um divisor de águas na maneira como eu via a relação professor/aluno daí pra frente, embora tenha sido na faculdade, a M., ela chegou muito elegante, com aulas muito bem elaboradas, planejadas, organizadas. Mas ela chegou com um diferencial de querer saber o nome de todos nós. E na primeira aula ela já repetia o nome de todos nós e nunca mais falhava. E ela começava a cada ano com muitas turmas no departamento de Pedagogia, de Psicologia, e memória não era o problema dela mesmo, né. E a partir daí ela ia conhecendo muito da gente, com características de todos os tipos: de personalidade, a maneira como a gente redigia, quem guardava sequência de fatos e quem não guardava. Ela, pelas avaliações, pelas atividades, pela participação, ela conhecia agente de uma maneira bastante reveladora, mesmo e nos amparava a qualquer momento que ela percebesse que alguém não estava bem, né. A gente tinha senhoras no curso que faziam provas e elas ficavam muito nervosas, tinha uma senhora que chorava toda prova. E ela sentava do lado e ela acalmava até a pessoa conseguir retomar e conseguir fazer. Então, assim, o lado humano da M., ele chamou muito a atenção e daí, muita coisa eu passei a ver com outro cuidado nessa questão da relação professor/aluno, sem contar que ela botava uns bilhetes, que daí eu, de fato, incorporei isso dela. Uns bilhetes na avaliação, destacando tudo aquilo que era positivo e depois ela fazia os apontamentos daquilo que podia melhorar. E não há quem não goste de receber um bilhete. E eu usei isso o tempo todo que eu pude usar como aprendizado da M.”

Professor 2: “Bom, a professora que eu escolhi pra contar esse pequeno episódio foi a professora do começo da minha ida à escola a minha professora G., não canso de pensar nela, o quanto ela foi importante nesse processo de inserção e permanência na escola. Eu fui uma criança que tinha muito problema de adaptação, eu fugia da escola, eu cavava nas grades um espaço pra passar por baixo, minha mãe me deixava no portão e eu já entrava berrando, chorando. E a professora G. com toda a tranquilidade, com toda a paciência e muito carinho, me acolheu, me colocava no colo e me deu muita segurança pra poder ir ficando na escola. E tanto foi o acolhimento que até hoje a minha paixão é estar na escola. Então, eu tenho certeza que ela me contagiou com a postura dela de acolhimento e de afago, que eu sinto até hoje o calor do colo dela e, ela, assim com toda a elegância, ela era muito alta, esguia, bonita. E eu achava o máximo ela me colocar no colo e me dar segurança pra poder ficar na escola. Então, eu tenho certeza, como eu falei, que hoje eu sou professora, tenho um pouquinho da G., desse acolhimento, desse cuidado que ela teve comigo de propiciar um ambiente seguro e colocar as coisas, as atividades no momento certo em que eu podia realizar. Então, a minha homenagem é à professora G. que fez muita diferença na minha vida.”

Professor 3: “Então, quando formulou essa questão, é como um filme que passa na cabeça da gente e a gente lembrando de todos eles. Faz muito tempo, mas a gente se lembra de cada um. Eu nem vou chamar como a gente chamava na época, eu já vou transformar na modernidade. Nos anos iniciais, todas foram especiais. E quando eu entrei no ensino fundamental, alguns marcaram mais do que os outros e depois, no ensino médio, tiveram dois em especial que me fizeram gostar do que eu faço hoje, mais assim, detalhadamente, quanto ao estudo. Foi um professor de latim, eu tive no clássico que eu fazia, era diferente essa época de hoje, né, e uma de francês que me fizeram me apaixonar pelo português e pelo francês. E o de latim, ele era um ex-seminarista, casado, né, tinha largado e tinha mais de 2 metros e me ensinou análise sintática que eu não esqueço nunca. Ele era de botar a gente na lousa naquela época de dar atenção realmente na língua portuguesa. E essa relação professor/aluno, ele efetivou, porque eu fazia o clássico de manhã e o Magistério à tarde. E numa cidade do interior todos se conhecem e eu subia pra minha casa pra almoçar assim, muito depressa pra voltar à tarde. E eu subia com ele, só que ele

tinha 2 metros e pouco e eu tinha 1 metro e meio e pouco e as minhas perninhas tinham que dar dez passos enquanto ele dava um. E ele falava: “Ferreirinha, Ferreirinha”, por que a minha irmã era a Ferreira e eu era Ferreirinha, “Ferreirinha, anda logo senão você não vai voltar à tarde. Então eu ia me esforçando porque era uma ladeira e eu tinha que acompanhar as pernas longas daquele professor, né. Mas, só o carinho dele, de me dar essa companhia, me dar o privilégio da companhia, e ele falava, ele era muito falante e marcou muito também na minha vida. E a de francês, Dona D., que me amava e me fez, me deixou apaixonada pela língua francesa por causa dela, pela presença dela, pela pessoa dela e eu agradeço a todos porque todos foram muito especiais pra mim.”

Professor 4: “Eu quero falar da minha professora de português do sexto ano, foi com ela que eu aprendi que um professor não precisa ficar muito acima do aluno, que quando ele cria o vínculo com o aluno, ele ganha e essa professora foi a primeira professora que eu vi, que eu senti que ela tinha isso. Porque ela chegava, ela sentava, ela perguntava como que a gente tava, depois ela contava dela, ela abria a vida dela pra gente, achava o máximo. Naquele tempo, ditadura, uma coisa muito fechada, né, ela não, ela era humana. A gente sentia ela muito próxima da gente. E isso me cativou e acho que fez uma influência muito grande na minha vida. Muito, porque desde que eu sou professora, eu faço isso com meus alunos, de chegar, de perguntar como é que tá, ser muito próxima, eu acho que isso é tudo na vida de uma criança, de um ser humano. Até assim, hoje eu sou orientadora pedagógica, mas eu gosto, acho que não dá tempo de fazer muito isso, mas o quanto eu posso fazer, eu procuro fazer, que isso é muito importante. Essa foi a minha homenagem a essa professora, professora V.”

Professor 5: “Bom gente, eu tenho tantas teachers pra falar, mas é um só, né? Falando no francês, eu também aprendi um pouquinho de francês. A minha professora era uma velhinha, bem senhorinha, e eu peguei só dois meses que aí já passou pra inglês. Eu estudava em São Paulo e eu comecei a gostar tanto do francês, que eu falava, que ela ensinou uma poesia pra gente em francês que eu não esqueço até hoje:..... . Então, eu não esqueci dessa poesia, não sei o que é,

mas eu sei que é a poesia, eu consegui, pessoal fala que decoreba não é legal, mas a decoreba é muito importante também, memoriza, se você não decorar a tabuada, não tem como, eu lembrei dessa professora, senhorinha, ficou comigo 2 ou 3 meses aí mudou pra inglês, fiquei chateada. E hoje um curso que eu tô com vontade de fazer, apesar que eu fiz um pouquinho de inglês, o curso que eu tenho vontade de fazer é o francês, porque ela passou isso. Aí eu ouvi dizer que o francês lá, não acolhe tão bem os latinos, fiquei triste, mas tudo bem, essa professora me marcou porque eu quis aprender francês, eu tenho vontade até hoje de aprender francês e eu vou aprender francês. Então, eu tenho um outro professor que eu tava na sexta série, que antigamente era sexta série, ele era danado, parece que ele não gostava de mim. E tudo que eu fazia, eu lembro que eu tinha aquele cabelão e tudo que eu fazia eu chorava, e ele falava: “Por que essa menina tanto chora? Você tá chorando por quê?”. Aí eu não conseguia aprender matemática, chorava. Aí quando foi um dia, eu acertei fazer a atividade e ele me elogiou. Daquele dia em diante eu comecei a amar o professor, não chorei mais, acertava todas as atividades que ele me dava e ele começou a me elogiar e eu comecei a amar o professor, que eu odiava e ele começou a me olhar com outros olhos. Tudo bem, passou. Outro teacher, a minha professora da faculdade, professora de Sociologia, a C., ela tinha aquele jeito rígido de chegar na sala. Tem duas aulas, numa aula: eu quero tudo isso aqui, eu quero isso, isso terminado, acabou, não tinha papo com ela, tudo organizadinho, não terminou o trabalho, não vai ganhar ponto. Sabe, mas aquilo, eu acho assim, tem tantas pessoas que pegam no tranco, e ela ensinou isso, eu achava ela maravilhosa, eu gostava dela. E tanto que eu gostava dela, que eu sempre trabalhei com dinâmica na igreja, ela me chamou pra fazer parte da alfabetização solidária na Faculdade M. A. Ela me chamou pra eu ser uma das palestrantes do dia, pra fazer dinâmica. E toda vez que tinha alfabetização solidária, ela me chamava. Por quê? Porque ela viu alguma coisa em mim. Então, ela me deu oportunidade, me deu a chance de fazer o que eu sabia, o que eu gosto de fazer, então isso me marcou muito na professora C.”

Professor 6: “Bom eu lembro muito de um professor da faculdade, né, professor de português, também, ele foi meu orientador de TCC. Mas não foi nem algo comigo, foi a maneira como ele conduziu o grupo na questão do TCC. Ele chegou numa das

vezes que nós fomos conversar com ele sobre o trabalho, aí ele disse que queria conversar comigo. E eu com a minha amiga, nossa, mas por que comigo? E ela: não, é com nós duas, a minha amiga falou, T., ele quer conversar com você também pra ver se você concorda. Aí, tudo bem, aí chegamos, conversamos, e ele passou a situação de uma das alunas que não estava se encaixando em grupo nenhum, por outras que não queriam aceitar. E nem foi claro o motivo, mas assim, o que me tocou, ele chegou, passou a situação, e perguntou se a gente concorda. Enquanto ele foi falando, nossa, na hora eu já pensei em chamar ela pro grupo sim. Aí a minha dúvida era se a minha companheira ia também aceitar. Mas a maneira que ele falou, que ele passou, que ele conduziu, é que me tocou, sabe? Nossa, um professor de faculdade, né, tentando ajudar. Então, toda a vez que eu tenho uma situação de grupo na sala, de dois, que um tá querendo rejeitar o outro, gente, eu lembro de como que ele conversou com a gente e eu já tenho uma outra maneira também de falar com meus alunos e de fazer com que aceitem aquela criança, né, aquele outro aluno. Então isso aí me tocou muito. Eu não esqueço dele, então passei a ver um outro lado de professor de faculdade, que eu sempre colocava pra mim lá em cima, né, superior, mas assim, superior nas relações humanas. E como que a gente pode conversar normalmente com um professor de faculdade, né e ser abrir, passar a situação e compreender. Eu tento compreender agora porque alguns alunos também não querem determinado aluno e tento mostrar, não, ele vai fazer parte, ele precisa de alguma coisa. Ontem mesmo foi uma situação assim, né, que eu tive que conduzir dessa maneira e sempre lembrando desse professor. Então, achei muito boa a maneira como ele conduziu. Aprendi muito com ele, nossa.”

Professor 7: “Bem, eu tive duas professoras que marcaram pra mim. A primeira foi do colegial, quando eu tava fazendo o primeiro colegial, eu sempre tive uma paixão por literatura, aliás, paixão por eu fazer Letras, né? Só que na época eu tinha bastante dificuldade. Aí eu começava a ficar nervosa e irritada porque precisava fazer várias vezes e eu já jogava tudo e já não quero mais nada. E a professora só lá no cantinho me observando. Aí eu pensei: pronto agora vou levar bronca, né? Aí ela chegava em mim e falava, né, perguntava primeiramente o que tava acontecendo e por que eu tava nervosa. E eu: eu não consigo entender, não entra nada na minha cabeça, eu sou uma burra, eu mesmo me rotulando, né. Aí, ela

olhava assim, esperava eu parar de falar, depois ela sentava calmamente e falava pra mim assim: olha, você é capaz de fazer, você consegue fazer, você só precisa se acalmar. Aí aquilo foi fluindo assim, foi, eu fui analisando, fui parando e pensando porque ela falava de uma forma bem calma, ao contrário meu, que já era bem agitada. Aquilo foi entrando na minha cabeça, fui analisando palavra por palavra que ela falava, né, aí eu já fui tratando de me acalmar. Fui percebendo, né, a maneira que ela agia comigo, e eu tentava agir de forma mais calma. Foi aonde eu comecei a ter um gosto maior pela literatura. E daí em diante eu consegui elaborar de forma mais clara e na medida em que eu tinha dificuldade eu já não chegava pra ela assim, de forma agitada, eu já chegava mais calma. Então, ela me ensinou a eu perceber essa calma e levar comigo essa calma, entendeu? A professora R., do colegial. E a outra professora que marcou muito pra mim foi essa, que marcou mais ainda, quando eu comecei a fazer magistério. Eu tava passando por uns momentos difíceis, muito difíceis mesmo, e ela foi assim, a única que me apoiou em tudo. Me apoiou financeiramente, me apoiou moralmente. Ainda falou na sala, né, que da sala aqui só seis vão se formar professora, aí eu olhei bem, falei pronto, só falta ela falar aquela lá não vai, porque essa aí é nervosinha, porque eu sempre fui assim, né, nervosinha, agitadinha, aí ela falava: você tem perfil de professora, você tem um perfil de professora e eu gostaria imensamente que você usasse esse seu lado humano com os seus alunos, pra você poder fazer a diferença na sua sala. Usa esse seu lado humano que você chega lá. Então, foi a professora E., que me marcou bastante. Que me deu uma força e assim, todas as vezes, de vez em quando passa um filme lá do magistério, lá atrás, entendeu? Então a primeira pessoa que vem em mente foi a professora E., porque assim, eu senti, que ela fez eu sentir firmeza, naquilo que ela me falou e pra eu lutar, né, e vivenciando isso aí mesmo em sala de aula. E eu tento, sabe, na medida do possível, tudo dentro do possível, porque sala de aula é assim, ela é muito assim, variada, tem dia que você consegue atingir seus objetivos, tem dia que não, mas tem um lado, né, você olha assim pro aluno, eu percebo que os meus alunos têm um pouco de mim lá no passado, entendeu? E fica realmente aquela preocupação de querer trabalhar, muitas vezes você deixa de lado o pedagógico pra fazer o lado emocional, porque o aluno na realidade ele olha pra você, ele tem determinado comportamento porque ele quer mostrar pra você o que tá acontecendo com ele. Então muitas das vezes a gente tem que parar pra analisar, pra conversar com esse aluno assim, a parte ou

então fazer uma conversa coletiva que serve pra todos. Na minha sala eu faço isso sempre, aliás, direto, né, porque realmente eles precisam disso e eu tento levar pra frente com meus alunos. É isso.

Professor 8: “Eu vou citar dois professores, né, o primeiro é a professora T., primeira professora que a gente nunca esquece, né, então foi essa professora, pelo seu humanismo, pela sua capacidade de trabalhar com crianças e naquele tempo o ensino infantil não era tão, então as crianças entravam logo na primeira série. E eu sou desse tempo, né, vocês também devem ser. Mas então, essa professora que me marcou, né. E eu lembro dela até hoje, né, nem sei se ela tá viva, mas fica naquela lembrança. E o segundo professor, é professor de Geografia. Professor F., de Geografia. Ele está vivo, ele eu sei, trabalha lá no I. Foi com o professor F. que eu aprendi não só a gostar de Geografia como a docência como um todo, né, a licenciatura. O professor F. deu aula quando eu estava no primeiro ano do ensino médio lá, na histórica [escola] O. C., e o modo dele passar a matéria me admirou. É muito técnico, lógico, é homem, tem mais dificuldade de ser sentimental como nós temos, né, eu pelo menos. As mulheres têm esse dom de Deus, eu tiro pela minha esposa, que elas são mais amorosas, mais sentimentais, entendeu? Eu acho que ele com a técnica ele superou a afetividade, embora eu tenha também, todos os professores têm, porque pra tá aqui, pra ser professor hoje você tem que ter isso, você já nasce com isso e vai trabalhando, né, aumentando essa capacidade. Mas o professor F., às vezes eu encontro, falo assim que eu sou professor por causa de você e ele sorri. Às vezes eu encontro ele nas estradas aí da vida. Então ele é o professor, que pela sua técnica de transmitir o conhecimento, de compartilhar o conhecimento, ele me levou a essa decisão, de fazer a licenciatura e licenciatura em Geografia. Eu agradeço à ele, mas começa lá pela minha professora T. e chegando nele também.”

Professor 9: “Então, até aqueles que você tem alguma dificuldade, uma coisa agrega. Mas especial pra mim foi um professor de História que eu tive no ensino médio, pelo jeito dele falar, pelo jeito dele conduzir. Ele era um cara que assim, eu estudei em SP e como na escola pública da capital são muitos alunos, né, são

muros altos, é grade pra tudo quanto é lado, é, então era sempre uma coisa muito cinza e ele chegava na aula dele e todo aquele problema que tinha o contexto escolar da época, não existia, era classe com 45 alunos e todo mundo ficava quieto pra ouvir o homem tamanha a inteligência dele, né. E ele assim, isso foi no início dos anos 90 e eu não sei exatamente a linha do tempo dele em relação à Tarsila do Amaral, mas ele tinha uma paixão pela Tarsila assim que era impressionante. Então mesmo não tendo nada a ver no contexto do conteúdo de História, ele conseguia fascinar a gente com arte. Então o trabalho dele era ir no museu. Então morávamos no centro, tinha que ir na pinacoteca. Eu conheci todos os museus de SP por causa dele. Era o trabalho, então você tirava nota, faz um relatório sobre o museu. Era uma maravilha. E o legal era chegar lá, o conteúdo. Que a gente tava acostumado a fazer cópia, e eu sempre questionava muito, por que que você tem que copiar o livro se você já tem o livro? E tinha professores que pediam 20, 30 cópias entre sexta e segunda, ele chegava lá, desenhava: 1929 no quadro e você anotava no caderno e ele falava da crise, a bolsa, o café e tudo acontecia e chegava no dia pra estudar pra prova, meu não tenho nada, só tenho o 29 no caderno e chegava na prova e você tirava uma nota excelente, você conseguia responder tudo aquilo que ele queria e aquilo me inspirou demais, oratória dele era excelente, ele era muito inteligente, ele tinha um tom de voz muito bonito, muito alto, muito claro e prendia a atenção de 45 alunos de ensino médio, numa escola da capital, então, aquilo pra mim foi uma inspiração, eu tento buscar ele até hoje, tento fazer isso com os alunos. Ouvi esse ano que nossa o professor não dá nada, não tem nada no caderno, né, mas não tem que tá no caderno e tem que ficar trabalhando isso até hoje.”

Professor 10: “Bom, eu tive três professoras que significaram muito pra mim. Duas da educação infantil, né, e uma eu tive a felicidade, porque eu convivo novamente, porque eu sou amiga da filha dela. Tive um reencontro muito legal com a filha dela na faculdade, e a professora N. era muito legal, porque assim, ela dava aula pra nós, acho que era infantil 2, e a filha dela estava no infantil 1, mas ela via a mãe e chorava, não deixava a outra professora dar aula. Então ela ia lá, pegava a filha e a filha tinha aula com a gente então, isso sim, esse cuidado, ela sempre teve muito cuidado, toda aquela atençãozinha de comemorar aniversário, o aniversariante do mês, então tudo isso foi sempre muito significativo. Depois teve a professora E., que

ela deu aula pra minha turma do segundo ao quarto ano e fez toda a diferença, o acompanhamento dela conhecia muito a minha turma, porque foi uma turma que veio junta desde o pré, então, nós demos muito trabalho na escola depois que nós chegamos no fundamental, porque foi até a oitava série era a mesma turma, então foi muito difícil, porque já tinha o convívio, todo mundo se conhecia, os pais, chegava num ponto em que os pais brigavam entre si, porque. E ela do segundo ao quarto ano, conseguiu conduzir muito bem, ter muito jogo de cintura. Eu tenho 29 anos, mas acho que ela já tinha um pouco ali de Emília Ferreiro, hoje eu consigo visualizar isso. Ela tinha uma outra didática, e significou muito pra mim. E enquanto relação professor/aluno pra mim que influenciou, depois que você perguntaram, eu parei pra pensar, teve uma professora no sexto ano que tinha na escola, escola de bairro, então, todo mundo conhece todo mundo, todo mundo deu aula pro filho, pro irmão, pra todo mundo, né. E a professora O., de matemática, ele era o terror da escola. Todo mundo tinha medo dela, era a lenda. E aí, chegou o sexto ano e a minha turma daquele jeito que era, né, muito rígida, muito séria, muito firme, mas assim, um amor de pessoa, se teve algum ano que eu me envolvi com a matemática, foi naquele ano, com ela. E eu acho que eu trago um pouco isso, eu cobro bastante, eu exijo bastante dos meus alunos, tanto em termos de aprendizagem quanto de respeito, postura, lidar com o colega, lidar com os outros, converso muito com eles, mas acho que eles podem encontrar essa doçura em mim também. Eu não sou professora de tá no corredor, abraça e beija, mas se o aluno precisa, se tem que conversar eles entendem, eu vejo isso, que eles conseguem entender que eu cobro porque eu quero o bem deles e não porque eu cobro só pra encher o saco, não. Isso eu acho que eu trouxe um pouco dela.”

Professor 11: “Então, eu também tenho duas professoras que eu, que marcou bastante. Foi a da segunda série, a M., um amor de pessoa, assim, eu nunca tive problema pra entrar na escola, eu sempre fui de boa, nunca, mas assim, ela tinha um carinho, quando ela chegava, ela buscava a gente lá no pátio, ela já vinha com aquele sorriso. Eu nunca vi aquela mulher triste, a minha maior lembrança dela é aquele sorriso. Às vezes eu fecho o olho e vejo a imagem dela sorrindo. É uma pessoa que marcou muito mesmo pra mim. Foi minha segunda professora, a primeira também foi maravilhosa, mas ela marcou mais pra mim. E depois no sétimo

ano, eu tive a professora de arte, a E., também uma pessoa assim que, ela mostrou que, no caso, o professor não tem que tá separado do aluno mesmo, ela se envolveu tanto com a nossa sala e ela acompanhou no sétimo e depois foi no primeiro do ensino médio. E fomos, no ano passado, colegas de trabalho, eu tava na mesma escola que ela, e nós temos uma relação até hoje. Assim, ela sempre fala, toda vez que eu encontro com ela, ela fala: ah, ela foi minha aluna no sétimo ano, a melhor turma que eu tive foi essa. E é uma pessoa que marcou muito, ela sempre falou muito da profissão pra gente, ela falava do amor que ela tinha pelo magistério. Às vezes quando eu tenho algum conflito, eu lembro dela. A turma que eu tive no sétimo ano, eu tenho amizade até hoje, acho que ela marcou muito pelo tema de amizade.”

Professor 12: “Bom, eu vou fugir um pouquinho a regra, embora eu tenha tido professores maravilhosos, que me ajudaram muito, também tenho influência, eu vou falar duma professora do meu filho que eu achei tão diferente aquilo, tão acolhedor, que tem que ser comentado, o meu filho se alfabetizou muito cedo. Na segunda escola dele, ele com seis anos, a gente fazendo aquela anamnese de mãe e tal, aquele questionário, respondendo ali até quando a criança entra na escola, eu coloquei ali tudo o que já sabia ler. E toda a vez que eu fazia esse bendito questionário, os professores, já era diferente o tratamento com ele. Ah, então você já sabe, vamos ter que mudar algumas coisas, não era assim tão maravilhoso. E essa professora foi incrível, primeira frase dela quando ela leu foi assim: então eu vou aprender muito e ela abriu os braços pro meu filho, aquilo pra mim eu não esqueci jamais, mudou pra mim também muita coisa, cada detalhe desse acolhimento dela eu trago pra minha prática, com os pais e com os meus alunos também. E aquilo ficou eternizado, eu acho, a palavra, pra mim.”

Professor 13: “Então, eu também tive várias professoras que marcaram, acho que todas as professoras que eu tive eu nunca esqueci, mas eu tive um professor no ensino médio, ele era professor de história, eu tinha 14/15 anos, adolescente, o nome dele era S., ele dava aula de história. E ele dava umas aulas assim, ele fazia a gente querer descobrir o mundo, sabe? Ele tinha uma história de vida maravilhosa e

ele despertava aquilo na gente. Eu saía da aula dele com vontade de viajar. E o que me marcou nele, eu acho, o professor tem que despertar isso no aluno. Não só aprender as coisas, mas despertar o interesse pelo mundo, por descobrir novas coisas e ele foi um professor que me despertou essa vontade.

Professor 14: “Bom, o meu também são duas professoras, a primeira é M., que trabalhou na prefeitura de [...], ela foi minha professora do primeiro ano e ela era muito, mas muito amorosa, eu tenho ela no Facebook até hoje, a gente se encontra até hoje, ela não mora mais em [...]. Ela comenta todas as minhas fotos da mesma maneira de como eu a conheci. Ela deixava bilhetinho, mandava beijo no caderno, muita gente pode achar errado, mas eu sou assim até hoje, eu sou assim com meus alunos, eu abraço, eu beijo, não é da minha sala, eu sou assim com eles. E eu tive alguns alunos que eu antes, fazem dez anos que eu tô na profissão, encontrando depois, tem até um aluno nosso do infantil que é do quinto, e a gente percebe que fez a diferença. Todas as vezes que eu tentei ir na forma da rigidez eu não consegui, então hoje eu não tento mais, eu vou pelo coração, pela emoção e acolho e beijo e abraço e faço tudo o que tem que ser feito porque assim eu consegui muito mais com eles do que na arrogância de querer mandar e ditar alguma coisa. E a outra professora foi a V., ela me deu aula na faculdade. A metodologia, a didática dela. A maneira que ela falava, era tudo muito encantador, assim, a forma de diversificar as aulas, de, nossa, ela me fez despertar, a M. me fez querer ser professora e hoje eu entendo isso, ela me fala até hoje que ela já sabia que eu iria ser professora e a V. me fez essa questão de abandonar caderno, de ser uma professora moderna. E eu encontro ela até hoje nos congressos e ela fala: a minha aluna. Ela me deu aula e continua da mesma maneira, falando calmamente, da mesma maneira. Então, foram as duas.”

Professor 15: “Bom, eu tava aqui pensando e eu tava até comentando com a S. que eu não tive nenhum professor que me marcou. Não tive, na minha história. Nenhum como vocês falam assim, nossa, esse me marcou. Não tive, não. Mas eu me lembro da primeira professora quando eu fui pra primeira série. Eu lembro que eu estudava em escola particular, então na minha sala tinha só nove alunos. E eu estudei, minha

vida toda, estudei eu e meu irmão na mesma sala. Porque na época, o G. fazia aniversário em julho e não podia entrar antes no Estado por causa da idade, minha mãe me empurrou junto com o G. pra primeira série. Eu lembro que eu entrei antes na primeira série. Eu lembro da V. que era muito carinhosa. Lembro de uma professora que eu tive no quarto ano, japonesa, G., eu lembro que eu gostava dela porque ela fazia muita coisa de arte. Ela fazia uns painéis lindos com a gente. Mas eu não me lembro de ter um professor que me marcou. Um professor que era, nossa, the best.”

Professor 16: “Eu tive dois. Eu estudei sempre na mesma escola. Eu entrei com 3 anos e saí com 17 dessa escola e era uma escola muito rígida. Eu lembro da escola, era matéria dada, aula estudada. Então, a gente tinha uma carga excessiva de atividades a serem feitas. E ainda assim eu tive alguns professores que me marcaram. Ao longo dessa caminhada, foi o professor de história, o P., porque a escola era rígida, mas ele fazia da aula dele um espetáculo. Ele era um negão enorme, com os cabelos tudo pra cima, assim, e era engraçado até no jeito de se vestir e de ser. E ele encenava e ele falava com um encanto. Eu sempre amei história, mas ele me fez gostar mais ainda. E eu acho que esse lado humano, essa questão, assim, de você ter o olhar, a percepção do outro, mesmo sendo homem, que é mais uma característica da mulher, mas ele não. E na faculdade, eu tive uma professora, a M., que também foi maravilhosa, eu fiz, em todos os anos da faculdade ela foi minha professora e na pós ela foi minha professora. E ela falava muito da escuta sensível, de você muitas vezes não querer expor só o seu eu, mas de você sentar, conversar, colher e ver realmente o que é necessário pra criança, né? É o que a A. falou. Com a minha turma eu procuro ser assim, claro que você tem que ter um lado mais enérgica, porque eles são crianças e precisam de regras e de limites. Mas a questão do beijar, do abraçar, do fazer que você tá ali, não só pra ensinar, mas também pra dar o sentimento que a maioria deles não tem. E essa professora, a gente desenvolveu até uma amizade. Ela foi defender a tese do doutorado, eu fui, eu ganhei uma bolsa de mestrado na PUC por causa dela, mas infelizmente não pude fazer, porque eu era funcionária da rede municipal de G. e lá eles não abriam mão, eu teria que ir terça e quinta e eles não permitiram. Mas, enfim, foi uma

professora que me inspirou muito e ainda tenho contato com ela, ela é uma professora maravilhosa.”

Professor 17: “O meu processo de escola no início da primeira série foi péssimo. Eu fugia da escola. A minha mãe me levava e quando ela chegava, eu já estava. Então, a minha primeira série foi terrível e eu não queria ir mais pra segunda. E aí, minha mãe, conversando na escola, ela descobriu uma sala onde eu poderia ficar e que a professora teria mais paciência poder sentar comigo pra me alfabetizar, completar a alfabetização do primeiro ano, na verdade o meu primeiro ano eu me alfabetizei com a minha prima, não foi na escola. E eu já fui com aquela intenção na segunda série, eu tinha oito anos, que eu ia sentar na fila dos fracos e que eu não ia aprender nada. E foi justamente o contrário. A professora me colocou na primeira carteira. E eu sempre muito alta, muito grande, muito magra, já tinha aquele complexo e ela falou: você vai sentar na frente. Já sabia da minha dificuldade e ela falou pra mim: eu vou te ajudar. E ali ela foi despertando e eu fui gostando e ela foi brincando comigo o tempo todo durante o meu processo de alfabetização. Todo o meu atraso de primeira série, eu consegui recuperar na segunda série. E eu lembro muito dela, Dona M., eu estudava em SP, era uma escola da prefeitura e ela era muito carinhos. Quando eu faltava, no dia seguinte, ela já ficava na porta esperando, a gente entrava com a sala, os professores não iam pegar no pátio, ela esperava na porta e já falava: por que é que você não veio? O que aconteceu? E assim, ela tinha um cuidado com todos, mas eu percebia que comigo ela tinha uma atenção maior. Então eu consegui aprender por causa dela e eu gostava da maneira como ela passava e ensinava. Aquela maneira calma, suave. Quando ela tinha que ser mais enérgica, até a maneira de ser mais enérgica era suave, na maneira dela falar comigo. E eu não tinha medo de ir pra escola mais. Só que saí eu queria estudar com ela pro resto da vida, não queria mais sair da segunda série. E eu queria que ela me repetisse pra eu ficar com ela porque eu amava, eu tinha paixão por ela. E foi a professora do magistério que eu também, foi a professora de psicologia, que daí já foi numa outra cidade, daqui do interior, que eu fiz pedagogia, é magistério. A professora M., do primeiro ano do magistério. E com o passar dos anos do ensino fundamental a gente vai vendo, adquirindo experiências e daí lá no magistério. Por, né, tá fazendo o primeiro ano do colegial e eu tinha que optar: ou fazia faculdade ou

fazia o magistério. E eu fui fazer o magistério. E eu descobri que eu gostava de estar ali, fazendo magistério, por causa daquela professora. Ela mostrou tão claro pra gente o que seria o magistério que eu me encantei com ela. A maneira que ela passava as atividades pra gente e por ser uma professora de psicologia, ela mexia muito com a nossa mente. E ela mostrava pra gente, assim, um lado humano de lidar com os alunos. Não era uma professora de decorar texto, de nada. Ela, no falar, chegava no dia da prova, a gente sabia tudo. Não era aquela professora decoreba. E eu tinha uma paixão por psicologia. E eu sempre pensava: eu vou fazer psicologia um dia, quando eu sair do magistério eu vou fazer psicologia. Acabei não fazendo, mas o meu filho faz hoje. Então tá suprindo o sonho. Eu tive a vontade de aprender mais, a maneira como ela passava a psicologia pra gente, de transportar isso pro aluno, né. Que a gente seria futuro professor. E ela sempre falava pra gente: tem professores aqui que não tem assim, não que não teria o perfil, mas que não tem assim, não seriam bons professores por não estar ali tão atentos ao que ela estava explicando e isso eu levo comigo até hoje. É o lado humano, é o lado carinhoso, é o lado do tocar. Ela tocava muito na gente. O lado do abraço. Ela fazia o dia do abraço e a gente achava estranho, né, professora de magistério fazer isso, era meio esquisito. E tinha uns que tinham aquela repulsa de chegar, nós éramos já adultos, né, aquela coisa de não chegar tão próximo. E até hoje, a gente encontra crianças e adulto que tem essa dificuldade de se aproximar. E eu levei isso comigo. Eu pensava: o dia que eu for professora, que eu me formar, eu vou pegar aquilo lá da professora lá da segunda série que eu aprendi e juntei com a professora de psicologia. Então eu procurei levar, né, durante esse meu tempo de professora. E a gente vai adaptando e é lógico que cada criança é de um jeito. E a gente passa isso pra eles e quando a gente não toca naquela criança, ela fica às vezes esperando aquele sorriso da gente, um olhar da gente, o dialogar, que ela dialogava muito com a gente. Ela era de sentar com a gente depois da aula e perguntar: o que aconteceu com você hoje? Você tá muito dispersa. Às vezes a gente achava que ela não tava prestando atenção, mas ela tava de olho em tudo o que tava acontecendo. Nós éramos em 60 alunos e ela sabia o nome dos 60. Alguns, é lógico, mantinham aquela distância, mas outros eram mais próximos, então, assim, eu tinha muita dificuldade de sentar muito perto pra perguntar. Ela não, ela fazia a gente questionar. E a maneira dela, a didática dela fazia a gente se apaixonar pela aula dela. Eu gostei de todas as matérias, mas psicologia foi a matéria que mais me

marcou durante o magistério. Então eu levei essas duas professoras: a M. de psicologia e a professora M. da segunda série.

Questão 2 – Quais dificuldades desafiam o cotidiano do professor de hoje na construção de uma boa relação professor/aluno? Relate um episódio vivenciado por você (ou por um conhecido) que demonstre tais dificuldades.

Professor 1: “Acho que um dos desafios das dificuldades que eu percebi que eu tive que contornar foi quando eu comecei a dar aula na faculdade eu achei que a questão do compromisso era uma coisa muito tranquila e na verdade o compromisso é alguma coisa muito diferente de pessoa pra pessoa. Então tinha alunos que faziam o máximo e tinha alunos que falavam assim ó: Não, mas eu frequento a faculdade e o fato de eu estar aqui já me assegura que eu vou ter o meu certificado. Lidar com isso foi uma dificuldade grande, assim, conciliar cobrança com afeto, conciliar as conversas, às vezes acontecia algo e eu guardava, não era o momento de falar, eu guardava para uma ocasião que eles pudessem ouvir isso de uma maneira mais interessante que eles pudessem aproveitar, então essa foi a dificuldade de saber como cobrar, como pedir, como incentivar, como criar curiosidade, como seduzir e como trabalhar as coisas que aconteciam no seu momento certo. Então acho que esse foi um desafio bastante grande.”

Professor 2: “Eu escolhi pra relatar pra vocês o episódio de quando eu comecei na rede com EJA. Eu tive a oportunidade de conhecer a H. nessa etapa da minha vida e o maior desafio daquela ocasião foi encarar uma classe que se chamava multisseriada e com aquela classe multisseriada, entendendo que toda classe é heterogênea, mas que essa heterogeneidade ultrapassava as diferenças pessoais, que eram as diferenças de aprendizagem, diferenças de idade, diferenças de interesse e então nós tínhamos que dividir as salas em fileiras: as fileiras dos alfabéticos, as fileiras dos não alfabéticos porque ali nós podíamos atender mais as necessidades de cada segmento. Então a minha dificuldade maior era ter cartas na manga para atender essas necessidades porque havia alunos que terminavam as atividades com muita rapidez e eu tinha que ter lá uma caixinha com textos, uma caixinha com jogos de matemática, uma caixinha com livros, com jornais, revistas,

para que a sala pudesse estar lá, estar presente e não desistir. E para sair dessa dificuldade eu contei com a ajuda dos próprios alunos que foram marcantes para que toda sala pudesse entrar num passo comum. Então acho assim, que o maior desafio nessa construção da boa relação foi atender, enquanto professora, as diferentes necessidades de aprendizagem daquele agrupamento, que não era só de aprendizagem, mas tinha a questão das idades. Eu tinha senhorinha de 60 anos e tinha adolescente de 18 anos. Então atender os interesses das faixas etárias foi dançar bastante.”

Professor 3: “Eu assino totalmente em baixo dessa fala da H. porque assim eu ia falar de outra coisa, de um fato ocorrido, mas ouvindo vocês, a gente sabe do sofrimento de vocês em sala de aula e creio que o nosso aqui fora não é menor, ou não é maior. Talvez seja igual. Nós trabalhamos com essas crianças desde 2008, 2009, e felizmente a gente já vê assim muito progresso no comportamento deles, na postura deles, no sentimento deles. Só que a gente enxerga também que existe assim um desequilíbrio muito grande de forças, a força fora é imensamente maior que a nossa, a questão de valores, né, de amor, como a A. falou que eles não tem. Eles são carentes em excesso, e amorosíssimos quando eles tem oportunidade pra isso e a gente vê assim muito progresso. O caso da M., por exemplo, que ela citou do aluno, a gente está vendo, está escrito, está claro o progresso dele. E em outras situações também. Então eu só queria dar uma palavra de alento pra vocês, existe progresso. Nós já conseguimos, com a ajuda de vocês, lógico. E não se desesperem. Pode não aparecer como a J. falou que ela pode não ver a plantinha germinar, mas ela vai germinar. E eu sempre digo, um que a gente consiga já é um sucesso imenso nessa comunidade, tá. Eu parabenizo todos vocês.”

Professor 4: “Eu vejo assim... contemplo todas as falas aqui e na posição que eu estou hoje, fora da sala de aula que eu consigo ver o todo. É, a gente se preocupa com essas crianças e eu estou vendo que eles são reprodutores daquilo que eles vivenciam e o quanto é difícil para os pais que chegam e dizem eu não sei o que fazer. Então hoje a gente lida com mais uma questão que é pais que não sabem ser pais. Essa é a grande dificuldade. Então a gente recebe esses meninos assim. Nesse desafio.”

Professor 5: “Tentando ser mais breve eu começo assim com a fala do Alexandre Garcia que ele falou assim, professor tem que ser professor, ele falou assim, professor não é educador, não tem que levar o nome de educador e de pedagogo, o que você é? Eu sou pedagoga. O que você é? Eu sou educador. Ele falou assim que a educação é de casa. O professor não ter vergonha de falar assim que é professor. Então eu gostei muito e coloquei no meu Face e compartilhei esse vídeo. Eu achei que professor tem que ser realmente professor, não tem que ter vergonha. Só que hoje, o professor não tá sendo valorizado, em sentido nenhum. Então você pega uma sala de aula de muita violência. Especialmente aqui e vários lugares que o professor não tá sendo valorizado então os alunos querem, e logicamente todo mundo é gente, mas o professor hoje em dia tá deixando de ser gente. Por quê? Deixou de ser gente por quê? Porque não tem mais respeito com o professor, não existe respeito com o professor. Então nós como professor nós temos que agir de que maneira? Pegando a parte afetiva, mas nós não podemos esquecer que nós também temos que dar a parte dos conteúdos que é cobrado pra gente. Nós temos que dar o conteúdo e nós temos que ser afetivos e nós temos que ser psicólogos, nós temos que ser pais, mães, temos que ser tudo. Isso aí fica complicado, a carga do professor é realmente muito complicada. Então o que é que eu faço como professora? Eu sou uma pessoa de oração, eu coloco todos os dias os meus alunos na mão de Deus desde que eu cheguei aqui pra dar aula nessa escola, eu rezava de madrugada por cada aluno e eu colocava na mão do Senhor. Senhor, toma conta desse aluno, porque eu não conseguia, eu não conseguia dar aula com este aluno. Vários alunos eu não conseguia dar aula. Então o que eu falava Senhor, então eu tenho a oração da bênção litúrgica: o Senhor te abençoe e te guarde, o Senhor te mostre a tua face e conceda a tua graça. Eu comecei a rezar por esses alunos de madrugada. Eu falei assim, Senhor, o que eu vou fazer? Eu sou uma pessoa que eu rezo pelos meus alunos, eu abraço, eu beijo porque eu gosto deles. Eu falei, gente eu exijo de vocês porque eu amo vocês, eu quero, eu gosto de vocês. Quando eu cheguei aqui a minha visão pra vocês, eu tinha vontade de matar vocês, ir em cima de vocês, olhar pra vocês, não, mas hoje não, hoje eu olho pra eles, e eu digo, meu Deus eu amo esses alunos, porque eles são carinhosos e eles querem esse afeto. Então não tem como você olhar, pô, eu sou mãe, eu sou avó. Então não tem como olhar pra eles e falar assim... Tem vez que eles vêm em cima de mim e começam a

mexer no cabelo. Dá vontade de agarrar e beijar. E eu beijo mesmo, eles vêm em cima de mim e eu vou em cima deles e beijo, vocês estão entendendo? Mas a cobrança em cima de nós professores. Então ou você, bem... Aqui você tem que trabalhar tudo, as atividades, tem que trabalhar amor, tem que trabalhar o conteúdo, tem que trabalhar tudo. Então fica complicado pra gente e a violência aqui é uma coisa que eu vi muito nessa escola. Eles são muito violentos, é tudo na base do... sabe, eu sou assim não adianta, me bateu eu bato também. Então é aquela coisa, eu não to nem aí. Então você explica pra eles, eu faço aquele momento de oração na sala todos os dias. Eu falo: gente não pode ser assim, você tem que respeitar o outro. Faço os combinados, mas infelizmente, essa é a dificuldade de você ter que fazer tudo ao mesmo tempo e tem que dar conta do seu serviço. Tem que dar conta de tudo.”

Professor 6: “Bom, realmente a maior dificuldade é mesmo a indisciplina. Então o que que eu faço... sempre tá conversando, tá mostrando pro aluno que não é só ele que tem problema, que todos nós temos problemas. Mas assim, a gente não pode deixar aquilo afetar a sala de aula, afetar o andamento das atividades porque tem perda, ele tem algo pra aprender, tem as perdas que ele sofre e nós temos que continuar aí o nosso caminho. Então, eu não desisto nunca do aluno, não desisto da turma e tô sempre atrás de um meio, de um caminho, né, pra ta tentando amenizar porque nós não vamos resolver o problema do aluno, nós vamos resolver os problemas, mas nós vamos fazer assim um caminhar, a indisciplina é o maior desafio mesmo porque não é só ele, o aluno não é único ali. Ele tem toda a família por trás, ele tem a parte social dele, chega aqui na escola ele encontra com outras famílias, então todo mundo junto ali, e realmente é ter jogo de cintura, é tentar ver os dois lados, é ver e assim não deixar desandar o caldo.”

Professor 7: “Falar das dificuldades... Eu peguei uma sala agora de 5ª série, eu peguei essa sala em maio. Então eu já cheguei assim já fiquei sabendo da fama da sala, enfim, vamos lá dentro. Enfim, a minha maior dificuldade com o 5º ano é quanto ao comportamento das crianças. Assim, não digo que eles não tem aquela dificuldade específica na aprendizagem, mas é o comportamento, o desrespeito com o professor, as brigas, as provocações entre eles que agora deram uma cessada,

inclusive eu to levando música na sala de aula duas vezes na semana no sentido de relaxar, acalmar as crianças. E aos poucos eles tão aderindo. Até já deu uma amenizada nas brigas, o W. da Justiça Restaurativa já foi lá na sala, já tivemos a conversa com eles, já fizemos novos combinados, enfim pra eles terem essa consciência de que precisa uma mudança no comportamento, porque realmente tá muito complicado. Tem momento assim que eu me sinto assim perdida, às vezes como eu já havia falado, vários momentos eu tenho que parar pra conversar com eles a respeito desse comportamento. E é uma preocupação maior porque eles tão saindo da 5ª série, estão indo pra 6ª série. Então não pode chegar lá na 6ª série com esse comportamento, com essa falta de respeito, e que aos poucos, está em passos lentos. Eu acredito que até o final a gente tenha aí uma porcentagem assim, dentro do esperado, né, e que eles se conscientizem que o decorrer da escolaridade vai até o final que precisa ser mudado.”

Professor 8: “Então, a minha dificuldade eu acho que tá anexa às dificuldades dos colegas aqui, né. Dentro da fala aqui dos professores, sobretudo da V. e do F., eu vejo uma dificuldade de lidar com o socioconstrutivismo do Paulo Freire. Acho uma literatura muito romântica, mas eu vejo a escola hoje não a zona do conflito, mas a zona entre o conflito. Você pega, por exemplo, a instituição família degradada, eu sempre faço pesquisas com meus alunos dentro da sala, já fiz com todas as salas, inclusive, na jornada e 10% dos alunos moram com pai e mãe juntos, 10%, ou seja, é um número muito pequeno. Muitos moram com outros pais, com vó, o pai tá preso, o pai tá não sei aonde, morreu etc. Então isso, a escola, ela tá nesse fogo cruzado, não é zona de conflito, mas é uma zona, uma gaza, de um lado Palestina, de outro, usando meu exemplo aqui de Geografia, do outro, Israel. Então é, eu vejo essa dificuldade de lidar com o socioconstrutivismo que eu vejo é muito romântico, muito bonito, mas ao mesmo tempo, nós temos de um lado a escola inchada, as crianças vindo sem formação, muitas vezes sem família, corroborada com questões do governo – bolsa-família, eu acho isso importante, mas ela vai inchando a escola, a criança sem preparo e nós temos que dar conta disso, não sei como. Estamos trabalhando pra isso, vamos chegar num ponto aí. Espero que seja breve.”

Professor 9: “Bom, até pra não repetir muito a fala dos colegas é muito bacana a gente ouvir assim que todo mundo tem o mesmo comprometimento. A dificuldade de

muitos são em comum e a gente vê muito na fala do pessoal a preocupação em conseguir. E eu penso muito nisso, né. E como você é pai é difícil desvincular o ser humano do professor e daquela pessoa enquadrada no segmento da sociedade. Tem momentos que você é um só, que você é tudo um só e muitas coisas a gente acaba transportando como você lidaria com o seu filho. Então tem essa situação da degradação social, tem o fim da instituição familiar, antigamente existia um modelo do quadro familiar, hoje não tem, são várias formas de se ter uma família, até as formas de se compor um casal e eu procuro olhar muito isso, o que é que eu tenho que fazer, o que que eu posso fazer, o que que vai dar e dentro disso a gente vai tentando seguir em frente nem que seja um passo, mas é que tem dia que até esse passo é mais difícil. E tem dia que você pensa que não vai dar passo e acaba dando dois. Mas acho que a dificuldade mais é isso, que a nossa formação como professor não é desse jeito, aí algumas vezes nós temos que ser melhores formados como pessoas e como a gente vai formar os alunos como pessoas, dentro de alguns quadros? Então, o difícil é isso, é você reaprender todo dia e se reinventar todo dia, que aí você pega uma situação específica de um aluno e acha que é... opa, descobri a fórmula secreta. Chega no dia o quadro parecido, aquela fórmula já não serve, você já tem que fazer diferente, então a dificuldade que tem mas acaba sendo um desafio. É legal ver isso em todo mundo, que é exatamente a gente ficar reinventando fórmulas aí, mas sempre tentando dar um passinho pra frente, né.”

Professor 10: “Bom, a minha maior dificuldade esse ano que eu tenho três sextos anos é... eu acho que desde que eu cheguei aqui eu me preocupo muito com isso, mas esse ano assim, é o Ser. Eu sou professora de Língua Portuguesa, é muito importante, mas eu tive aí de fevereiro a junho praticamente me preocupando com isso, com a maneira deles, e não de se comportar, com eles, mesmo porque nossa eles chegaram muito agressivos, resolvendo tudo, não tinha como pelo menos eu chegar e dizer assim olha gente vou dar aula. Não dava, não dava, não dava. Eu consegui agora, depois do recesso que eu pelo menos tenho conseguido trabalhar um pouco do que deveria ser trabalhado, que eu consegui fazer com que eles parassem não pra prestar atenção em mim, mas pra se respeitar, olha o nosso espaço, os nossos colegas. Então assim, é um trabalho que é difícil porque assim, eu cheguei aqui querendo fazer tudo, então assim foi muito difícil pra mim entender que eu não ia mudar o mundo, que eu plantaria sementes, que talvez eu nem veria

essas sementes, não chegaria a colher, mas assim é um processo vagaroso, lento, é trabalhoso. Então essa ainda é a minha maior dificuldade, é aceitar esse mundo, essa realidade deles que é muito fora, realmente nós somos os E.T.s aqui. É muito fora entender isso e lidar com isso também. Mostrar que olha, dá pra ser diferente, pode ser diferente, que por mais que você fale tem que respeitar o colega, ele não acha que tem que respeitar o colega. Eu vou meter a mão na cara dele sim porque é assim que eu vejo todo mundo resolver tudo. E estranho é você que quer conversar. Então a minha dificuldade ainda é essa.”

Professor 11: “Eu na verdade eu tenho um sonho. Eu dou aula de Matemática e meu sonho é que as crianças se interessem pela matemática. Porque eu vejo todo mundo falando de tudo, menos da Matemática. E eu vim assim com esse objetivo, trazer algo diferente. E eu to com dificuldade. Ainda tem vários alunos que não se interessam, vários. Mas é um desafio pra mim. Então eu vou tentar até o final do ano conquistar pelo menos 80% da escola, dos alunos que eu dou aula. Porque mais do que dificuldade é um sonho que eu tenho de mudar a cabeça das crianças a partir de criança mesmo, porque depois que cresce é difícil você gostar de uma coisa, mas se ela já viu interesse desde criança acho que vai ser bem mais fácil.”

Professor 12: “Eu também acho que me identifiquei com todos, mas eu acho que o pior de tudo, o mais difícil pra todo mundo que tá aqui, não só aqui nessa região, mas em toda é a falta de amor. Eles vêm pra escola sem amor, daí a carga do professor fica gigante. Por isso quando a V. falou que a escola tá tomando mais coisas do que dá conta, é verdade. Até devido por essa falta de amor. Então eu não tenho o que dizer. Essa falta de amor que eles vêm de casa é a minha maior dificuldade. Daí eu tenho que me desdobrar aqui, com certeza, todos nós aqui, mas mil pedacinhos pra cada um deles. Pra chegar no conseguir ensinar além de tudo, além da escola, além da aprendizagem dentro da escola, o fora, o obrigado, o abraço no amigo, o como você fala com a sua mãe e com o seu pai, então eu acho que isso, a nossa profissão fica um pouco mais árdua, mais ainda árdua.”

Professor 13: “A dificuldade... eu me identifiquei com quase todas as dificuldades. Eu acho que todo ano é uma dificuldade nova, mas como vou falar desse ano que é o ano que eu to que é, que foi uma grande dificuldade que eu encontrei que assim,

minha sala bem difícil por comportamento, não pelo aprendizado nada, que a A. se assustou que não tinha quase alfabético, no meu não tanto isso, mas pela disciplina, pela falta de respeito dos alunos, e assim eu me vi em situações que eu nunca me imaginava nunca passar, mas aí o que me assim, o que me dá uma angústia é de não conseguir prender a atenção deles. Eu acho que assim, ai, não sei, parece que os alunos, a V. que algumas vezes falou, e é verdade, eles vem pra escola pra fazer qualquer coisa, menos para estudar. Eles não tem interesse, não tem interesse em aprender, não tem interesse em ouvir uma história, não tem. Daí eu fico assim, tem que plantar bananeira pra chamar a atenção deles até descobrir um assunto, alguma coisa que envolve pra chegar no objetivo porque assim, como minha turma é primeiro ano eu fico pensando, né. Até eu antes sair de férias eu tava pensando meu Deus meus alunos não vão aprender ler, não vão aprender a escrever, o que que eu vou fazer? E aí quando a gente voltou das férias e eu fui fazer o diagnóstico eu vi que eles avançaram então eu vi que tá funcionando, eu to fazendo alguma coisa que tá dando certo. Não sei ainda o que é, mas vamos ver até o final do ano, como vai ser. Tô tentando.”

Professor 14: “Bom, a minha dificuldade mais recente desse ano foi a minha sala também que eu quase me descabelei quando eu cheguei aqui e descobri que tinha 20 alunos quase não alfabéticos no 3º ano. Então lidar com isso, questão de uma atividade pra um, atividade pra outro, da logística mesmo da sala de aula e uma dificuldade que vem, eu acho que eu to acostumada a trabalhar nesta região como mostrar pros alunos que o meio em que eles vivem tá errado, que não é você que é o E.T. pra eles, né. Porque pros nossos alunos nós que não apanhamos do marido que estamos errados porque a mãe dele apanha todo o dia no mesmo horário. Ter uma profissão, trabalhar, ser responsável tá errado porque o pai e a mãe dele não trabalham, dá tudo o que ele quer e que ganha de maneira ilegal. Então essa é a minha maior dificuldade porque são 33 alunos normalmente que pensam de um jeito e você tá ali pra mostrar pra ele que todo mundo que ele convive está errado. Então essa é a minha maior dificuldade como entrar na cabecinha dele e mostrar pra eles sem afetar outras questões que a gente sabe que tem. Então é mostrar pra ele; uma coisa que eu uso muito é exemplo, então eu chego pra eles eu conto, ai aconteceu isso, ai o meu filho ficou com o meu marido porque tá doente, meu marido cuida, meu marido ajuda. Então aquilo vai entrando na cabeça deles, mas a gente percebe

pelo rostinho deles que nossa, mas o marido da professora ficou com o filho, uma coisa que pra eles não existe, que eles nem tem pai, a maioria deles não tem pai. Então eu tento sanar essa dificuldade através dos meus exemplos, do exemplo de outras professoras e... mas é muito difícil.”

Professor 15: “O maior desafio atual comigo como professora é saber lidar com o que o nosso aluno traz de fora, porque muitas vezes o problema não é com a gente enquanto professor, não é com a escola em si. Mas é a bagagem com que o aluno traz com ele. Às vezes a gente enquanto professor acaba tendo um ganho, mas acontece algo lá fora que põe a perder tudo o que você veio construindo com esse aluno. Às vezes você consegue grandes coisas, mas acaba acontecendo alguma coisa na vida. Então é saber lidar com essa história, como que esse aluno traz. Muitas vezes histórias muito pesadas pra criaturas tão novas. Às vezes eu comento com as meninas, eu com quase 30 anos não vivi na minha vida, ainda, certas situações que os nossos alunos já convivem e já vivem. Eu com 30 anos não me imagino numa situação dessa. Então eu acho que esse é o grande desafio, lidar com essa sociedade hoje, onde os valores de família se perderam, onde valores que muitas vezes nossos pais nos deram, nossas famílias nos deram, nossos alunos não tem mais esses valores. Seja na escola particular, onde as crianças tem financeiro, mas muitas vezes não tem o afeto. Que eu trabalhei em escola particular e você tem assim outros tipos de problemas, mas que no fundo acaba sendo a mesma coisa. Aqui nossos alunos não tem o financeiro, não tem afeto. Então, acho que é saber lidar com isso. O que eles trazem pra escola e muitas vezes nós como escola não temos o amparo pra poder conseguir ajudar esse aluno. Uma vez eu tava vendo uma entrevista e, ele é até famoso, esse filósofo fala isso. A escola está pegando pra si muitas coisas e tá dando conta é de nada. Tá vindo muita coisa pra escola, mas a gente tá sem saber o que fazer. E outra coisa que eu me vejo, que é um grande desafio, que eu comento com as meninas é assim... às vezes a gente acaba se esforçando muito com esse aluno que não sabe, e aquele aluno que tem capacidade, o que a escola tá fazendo também pra melhorar, pra fazer com esse aluno que pode, que ele tem capacidade, que ele é um bom aluno, que ele se esforça. O que é que a escola tá fazendo por esse também? Porque muitas vezes eu me vejo nisto, a gente enquanto professor, a gente se esforça muito pra aquele aluno que é o problema, a gente se esforça muito com o problema e a gente

esquece daquele outro, aquele que é o bom aluno, aquele que sabe, que... a escola devia se esforçar um pouco por esse. E às vezes a gente enquanto professor falha com esse que também é o bom. E tem sido esquecido. E esse aluno que é o bom? Às vezes eu enquanto professora me vejo nisso. Às vezes eu me descabelo, a gente chega em casa faço atividade para aquele que não aprende, para aquele que não faz. Mas e aquele que faz? Eu posso fazer mais por ele. A gente acaba se esquecendo. Eu acho que esses são os dois maiores desafios que o professor tem na vida dele. Lidar com o que o aluno traz, a história de vida e aquele aluno também que é bom, o que a gente pode fazer por ele, pra ele avançar ainda mais.”

Professor 16: “Uma dificuldade que eu tive também foi com uma criança em específico, não foi aqui, mas ele era com problema assim, os pais eram da vida do crime e acabaram morrendo num acidente. Ele foi pra um abrigo onde sofreu abuso e aí o pai adotivo o conheceu porque foi fazer um trabalho social e acabou se apaixonando por essa criança e acabou adotando. Esse pai é muito rico e ele foi estudar numa escola particular bem conceituada aqui em São José e as outras crianças não estavam acostumadas ao comportamento dele. Ele falava palavrão, ele batia demais, ele é soro positivo, tinha uma questão bastante complicada. Então pra mim foi muito difícil, fiquei dois anos com ele porque ele repetiu, mas assim, as conquistas que eu tive com ele ao longo desses dois anos foram imensas porque o primeiro ano ele não aprendeu a parte pedagógica, a parte do conhecimento em si, mas o comportamento como criança, como pessoa ele melhorou muito. Ele passou a perceber o outro, ele passou a respeitar o outro, passou a respeitar limites e nesse processo todo, a mãe adotiva engravidou de gêmeos, aí foi uma outra ruptura muito grande na vida dele. Ele tinha acabado de ser adotado, de repente a mulher se vê grávida de gêmeos. Aí teve que ter todo um outro trabalho com ele porque ele queria matar as crianças de tudo quanto é jeito porque ele era muito agressivo. Então foi assim, foi um trabalho árduo, porém positivo porque eu vi ele crescendo e evoluindo e respeitando e adquirindo valores que ele não tinha. Isso pra mim foi muito bom, de ver o lado humano da criança, não só você ensinar o conhecimento, é muito pouco. Numa sociedade você não vai ser cobrado só disso. Isso é só uma parcela. Com o tempo ele vai conseguindo, ele vai agregando ao que ele já tem. Mas é enquanto pessoa. Respeito pelo próximo, né. Então eu acho que isso foi muito árduo pra mim.”

Professor 17: “Bom, eu vou colocar a dificuldade da minha própria sala que eu trabalho esse ano. No início do ano a gente foi escolher as salas. Eu trabalho com o 5º ano e é uma sala onde eu tenho vários níveis de alfabetização, mas em especial um aluno que é a preocupação de todos, não só eu como professora, mas da escola e ele é uma criança que além da aprendizagem também tem o problema social, da família e isso é mais difícil resgatar e como, a minha dificuldade, como eu vou chegar a alfabetizar esse menino, como eu vou chegar até ele porque existia uma série de situações em que eu não conseguia me aproximar dele também, que ele não permitia. E a minha dificuldade era essa porque a gente não encontra isso nos livros, a gente não encontra em lugar nenhum, nem na internet, em lugar nenhum. A gente precisa descobrir os caminhos pra chegar. E como descobrir? A gente escuta a fala de um, escuta a fala do outro, mas eu estou com ele ali o tempo todo. E como chegar até ele? E assim, a gente vai buscando, né, os caminhos e o próprio aluno também vai demonstrando pra gente. Não é fácil, a dificuldade é grande, mas hoje eu vejo sim a proximidade que a gente consegue ter com ele e a mudança de comportamento que ele já teve do início até agora e já é. Eu vejo as pessoas falando então, puxa vida, eu ainda tenho muito a fazer por ele e eu ainda tenho essa dificuldade, ainda existem muitas dificuldades, mas pelo menos ele já conseguiu avançar um pouco. Ele já não está mais no início como ele estava. E eu tenho certeza de que ele vai levar isso pra vida também. Ele não vai esquecer. Porque quando ele falta eu pergunto pra ele porque que ele faltou e ele fala pra mim e o dia que eu faltei ele também pergunta “por que que você não veio?”. Então assim, sente a falta. Essa dificuldade é difícil porque a gente tem uma sala, tem que atender a todos, mas a minha dificuldade maior era com esse menino. Como eu vou chegar até ele. Então é um processo longo por estar no 5º ano, tem toda uma trajetória dele e às vezes é só aqui que ele tem isso. Família infelizmente a gente não tem, não podemos contar e é o que ele tem, o que ele aprende é aqui. Então ele vai aprender o social, ele vai aprender o lado humano, ele vai aprender se alfabetizar, vai ser aqui. A vida, infelizmente, a gente não sabe o que vai acontecer com ele, mas a minha parte eu procuro, sabe, fazer o meu melhor e, apesar das dificuldades, às vezes nortear os caminhos pra chegar até ele, é de tentar fazer o melhor pra ele. E eu vejo que a mudança que ele teve, o interesse que ele tá tendo agora em querer aprender. E isso eu já falei pra mim, nossa eu agradeço muito a

Deus por ter me dado essa sabedoria e esse discernimento de tentar descobrir esse caminho. Eu acredito que ainda deve ter outros que eu ainda não descobri. Mas até o final do ano, se Deus quiser, eu descubro.”

Questão 3 – Na sua opinião, que alternativas podem ajudar a responder os desafios e dificuldades do professor de hoje?

Professor 1: “Então, eu penso que a questão, ela tá muito mais, ela tem mais força na questão do vínculo e da sedução. Eu acho que esse é o grande nó que a gente lida hoje.”

Professor 2: “É acolhimento, inclusão e trabalho coletivo.”

Professor 3: “De forma bastante geral, amor e um olhar assim, bem diferenciado sobre cada aluno.”

Professor 4: “Respeito às diversidades.”

Professor 5: “Eu uso a palavra que eu ia usar, colaboração de todos. Todos colaborarem e cada um fazendo a sua parte. E fazendo a sua parte. Ou seja, colaboração de todos. A gente precisa disso.”

Professor 6: “Bom, é ajuda mútua, né. Porque assim como vocês precisam da gente, nós também precisamos de vocês, precisamos da família, precisamos do próprio aluno também querendo mudar, né. Todo mundo.”

Professor 7: “Pra mim é o comprometimento de todos em equipe. E muita determinação e, principalmente afeto.”

Professor 8: “Eu vou ser metafísico aqui. Fé, esperança e amor.”

Professor 9: “Pra não ficar repetitivo é bom senso e esforço de todas as partes.”

Professor 10: “Bom, eu, pra mim é o vínculo porque eu só consigo assim.”

Professor 11: “Eu acho que perseverança. Não podemos desistir desses alunos.”

Professor 12: “Eu acho que o que não pode faltar nunca é fé. Fé no nosso trabalho, na nossa equipe, no nosso aluno. Fé.”

Professor 13: “Eu acho que pra melhorar precisa de dedicação da gente e da valorização. E também tudo o que vocês falaram, eu concordo.”

Professor 14: “Eu acho o trabalho em equipe, trocar ideia com as parceiras e o respeito entre aluno, colega de trabalho, professor.”

Professor 15: “Eu acho também que falta o comprometimento. Eu acho que a escola tá muito mais comprometida do que a família, mas eu acho que a gente como professor, tá faltando valorização. A gente ser visto como profissional. É valorização.”

Professor 16: “Eu acho que é importante também a parceria com as famílias, mas de uma forma efetiva. Não só eu vou me comprometer sem que haja comprometimento.”

Professor 17: “Eu coloco como determinação pra superar.”