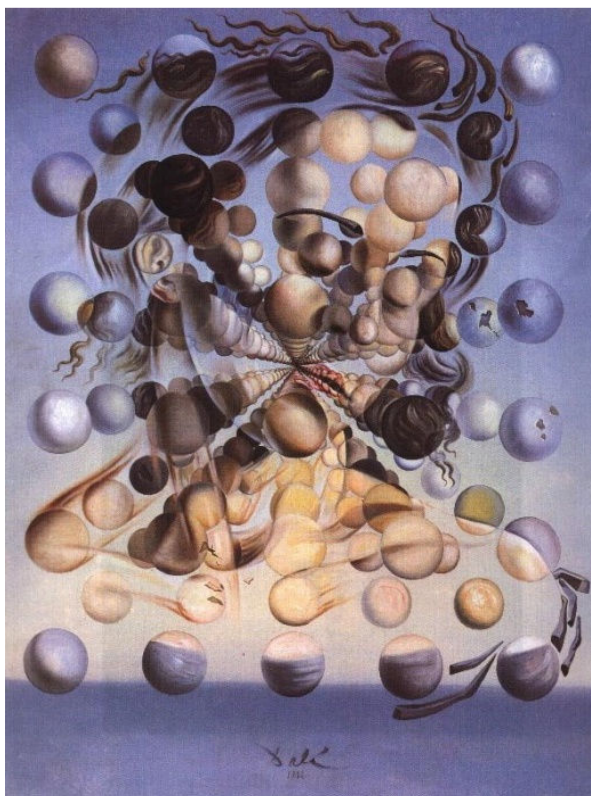




UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
PPGEduC

LUCIANA RIOS DA SILVA

***Érastes e Erômenos: representação social de adolescentes
sobre os afetos na relação professor-aluno***



Salvador Dalí, Galátea de Esferas, 1952

**SALVADOR – BAHIA
2009**

LUCIANA RIOS DA SILVA

***Érastes e Erômenos: representação social de adolescentes
sobre os afetos na relação professor-aluno***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – DEDC I da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas

**SALVADOR – BAHIA
2009**

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Silva, Luciana Rios
S581e Érastes e Erômenos: representação social de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno / Luciana Rios Silva. – Salvador, 2008.
157 f. : il.

Orientadora: Maria de Lourdes Soares Ornellas

Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)–
Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, 2008.

1. Relação professor-aluno. 2. Afeto. 3. Representação social. 4. Adolescentes. I. Ornellas, Maria de Lourdes Soares. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Departamento de Educação. IV. Título.

CDU: 37.015.3

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANA RIOS DA SILVA

Érastès e Erômenos: representação social de adolescentes sobre os afetos na
relação professor-aluno

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação
pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, pela seguinte banca examinadora:

Profª. Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas
Universidade Estadual da Bahia - UNEB
Orientadora

Profª. Doutora Mirian Santos Paiva
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Examinador interno

Prof. Doutor Augusto César Rios Leiro
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Examinador interno

Profª. Doutora Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade Estadual da Bahia - UNEB
Examinadora interna

Profª. Doutora Stela Rodrigues dos Santos
Universidade Estadual da Bahia - UNEB
Examinadora interna

Salvador, 23 de dezembro de 2008.

Dedico esse estudo ao meu lindo filho Dan,
por ser o singular motivo da busca por novos caminhos.

Aos adolescentes que
participaram dessa pesquisa, e todos os outros, desejando que
possam ser vistos como sujeitos do afeto e da cognição.

AGRADECIMENTOS

Com alegria agradeço a todos que de alguma forma estiveram ao meu lado durante a realização dessa pesquisa, em especial:

A professora orientadora Maria de Lourdes Soares Ornellas, por me acolher nessa trilha intelectual e acender a luz quando em alguns momentos tudo parecia escuro;

À professora Lynn Alves, pela sua doçura e disponibilidade em aceitar atravessar o atlântico para trazer suas colaborações;

Ao professor César Leiro, por mostrar-se sempre disposto a colaborar e por me fazer pensar sobre a juventude e adolescência;

À professora Stela Rodrigues por aceitar participar do meu processo de defesa;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, pelas aprendizagens, trocas teóricas e competência para iniciar o doutorado;

À UEFS, pelo apoio institucional na *ponte terrestre* entre Feira de Santana e Salvador;

À direção e professores da Escola Municipal Comendador Jonathas Teles de Carvalho, pelo acolhimento como pesquisadora;

Aos meus sujeitos adolescentes, razão dessa pesquisa acontecer;

À amiga Andrea Melo, pelo estímulo e ajuda nos momentos de prazer e desprazer;

À Flávia Mendes, amiga e colega de mestrado, pelas trocas e por tornar a minha caminhada menos árdua quando me ofereceu seu apoio e serenidade;

À Glória Gonçalves, colega do mestrado, pela escuta de palavras doces nos momentos em que a amargura parecia tomar conta de mim;

Aos amigos Fábio, Anita e Marcele por acreditarem que seria possível;

À Luciene, minha ajudante, pela confiança e por cuidar nas minhas ausências, daquilo que me
é mais precioso na vida;

Aos meus irmãos Rosane e Sandro, por acreditarem na conquista dos meus sonhos;

À minha mãe, pelo amor incondicional, apoio irrestrito nas horas de necessidade;

À Daniel, pelo companheirismo, apoio e pela presença mesmo na ausência.

Eu quero dizer
Agora o oposto
Do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu
Nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator...

É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

Raul Seixas

RESUMO

A educação contemporânea tem assumido um discurso de respeito às idiossincrasias e de valorização das singularidades. Entretanto, percebe-se, ao longo da história, que nossa vida afetiva tem sido sistematicamente negligenciada em função do aspecto cognitivo, nos mais variados ambientes de interação. No contexto escolar, essa situação se anuncia em resultados não satisfatórios, decorrentes de uma cisão entre aspectos cognitivos e afetivos. Este estudo investiga *as representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*. O *locus* de pesquisa é uma escola do município de Feira de Santana. Os objetivos investigatórios se delineiam na identificação dos afetos existentes no contexto escolar, enfatizando a relação professor-aluno e as implicações dessa relação no processo ensino-aprendizagem, além da investigação das representações sociais dos adolescentes sobre o afeto. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e constitui-se em um estudo de caso com elementos etnográficos, tendo como sujeitos 12 adolescentes alunos de 7ª e 8ª séries. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a observação, entrevista e desenho. Após a coleta de dados, todo o material foi analisado à luz da análise do discurso, tendo como resultado as representações sociais sobre os afetos, que se ancoram em: (des) prazer, (des) enlace, desejo de aprender, (in) validar o aprender, professor (in) completo.

Palavras-chave: Afetos, representação social, adolescentes, relação professo-aluno.

ABSTRACT

The contemporary education has assumed a discourse of respect to the idiosyncrasies and of valorization of the singularities. Nevertheless, along the history it was perceived that our affective life has been systematically neglected by the cognitive aspect, in the most varied environments of interaction. In the school context, this situation announces itself by the unsatisfactory results, due to a split between affective and cognitive aspects. This study investigates *the social representations of adolescents about the affect in the teacher-student relation*. The *locus* of research is a school of the municipality of Feira de Santana. The objectives of research are outlined in the identification of the existent affections in the school context, emphasizing the teacher-student relation and the implications of it in the teaching-learning process, besides the investigation of the social representations of adolescents about the affect. It is a qualitative approach kind of research and consists of a case study with ethnographic elements, having as subjects 12 adolescents, pupils in seventh and eighth series. By instruments of data collection, were used the observation, interview and drawing. After the data collection, the whole material was analyzed in the discourse analysis light, having as result the social representations about affects that anchor themselves in: (Dis) pleasure, (dis) union, desire of learning, to (in) validate the learning, (in) complete teacher.

Keywords: Affects, social representations, adolescents, teacher-student relation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 NAVEGANDO POR ENTRE O COGNITIVO E AFETIVO	22
2.1 Percurso histórico.....	24
2.2 O afeto	26
2.3 O afeto como elemento estruturante do sujeito.....	30
2.4 Lugar do afeto na Sociedade Contemporânea	37
2.5 Quem é esse sujeito adolescente?	40
2.6 Um laço entre o cognitivo e o afetivo.....	46
3 NA ROTA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	56
3.1 O nascimento da teoria	58
3.2 Em busca de um conceito.....	61
3.3 Ancoragem e Objetivação: do que se trata?	64
3.4 Abordagens da representação social	68
3.5 Opção pela abordagem processual	73
4 TRAVESSIA METODOLÓGICA	76
4.1 Estudo Etnográfico	80
4.2 Estudo de Caso	81
4.3 Descrevendo o Lócus da Pesquisa	83
4.4 Sujeitos	87
4.5 Instrumentos de coleta de dados	88
4.5.1 Observação	88
4.5.2 Entrevista em profundidade.....	90
4.5.3 Desenho	93
4.6 Análise dos dados	94
5 DESVELANDO OS DADOS.....	97
5.1 Categorias descritivas das observações	100
5.1.1 O arranjo espacial	100
5.1.2 A relação professor-aluno	102
5.1.3 O envolvimento dos sujeitos nas atividades propostas	104
5.2 Categorias descritivas das entrevistas	106

5.2.1 Sentido do estudo	107
5.2.2 Fazer na escola	110
5.2.3 Relação professor-aluno	112
5.2.4 Imagem do professor	114
5.2.5 Sujeito adolescente	118
5.2.6 Ensino e afeto	119
5.2.7 Semana de prova	121
5.3 Categorias descritivas dos desenhos	123
5.3.1 Interação	124
5.3.2 Aprendizagem	128
5.4 Categorias interpretativas	132
5.4.1 (Des)enlace	133
5.4.2 Professor (in)completo	136
5.4.3 (Des)prazer	140
5.4.4 Desejo de aprender	143
5.4.5 (In)validar o aprender	146
6 (IN)CONCLUSÕES	150
REFERÊNCIAS	158

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Roteiro de Entrevista

LISTA DE FIGURAS

MATEMA 1: Afetos prazerosos e desprazerosos	29
MATEMA 2: Nó Borromeu	32
MATEMA 3: Paradigma relacional	55
MATEMA 4: Representação Social e sua relação com o conhecimento	63
MATEMA 5: Representações sociais	67
MATEMA 6: Modalidades de ancoragem em representação social	73
TABELA 1: Níveis de teorização em psicologia social	59
TABELA 2: Distribuição do número de alunos matriculados em uma escola da rede municipal de ensino, no município de Feira de Santana, Bahia, 2008	85
DESENHO 1: S9	124
DESENHO 2: S6	125
DESENHO 3: S8	126
DESENHO 4: S5	127
DESENHO 5: S10	128
DESENHO 6: S3	129
DESENHO 7: S7	130
DESENHO 8: S2	131

Érastes e *erômenos* são termos de origem grega, inicialmente utilizados para definir uma relação pedagógica, comum em Atenas, em que as famílias destinavam a *paideia* (educação) de seus filhos homens ao que se denominava *érastes*, uma espécie de professor, que ficava responsável pela formação dos adolescentes, conhecidos como *erômenos*, até que já estivessem prontos para atuar na sociedade.

Lacan (1992) em O Seminário 8, *A transferência*, traz os termos *érastes* e *erômenos* para falar do Banquete de Platão e referir-se ao amor e à transferência, conceito este, de cunho psicanalítico que diz respeito à relação entre o analista e o analisante, mas que se for abordado no campo da educação, pode estar referindo-se à relação entre professor e aluno. O autor atribui, respectivamente, a estes termos, o papel de amante e de amado nas relações, considerando “o amante como o sujeito do desejo [...] e o amado como aquele que, nesse par, é o único a ter alguma coisa” (LACAN, 1992, p. 42), algo a que possa interessar ao amante.

Tomo de empréstimo os dois termos, *érastes* e *erômenos*, para me referir aos adolescentes, metaforizando sua condição, ora de amante ora de amado, nas relações que estabelecem no contexto escolar, essencialmente com os professores. Estar em uma situação de *érastes* (amante), como revela Lacan, é estar em busca de algo que nos falta e que supostamente se pensa poder encontrar no outro. Estar na posição de *erômenos* representa uma posição confortável, de ter supostamente algo a oferecer. Na relação entre professor e aluno, as posições ocupadas podem oscilar e, a depender do contexto, o papel de *érastes* e *erômenos*, pode ser vivido por um ou outro, a depender da dinâmica que permeia esta relação, com enlaces e desenlaces.

A educação está sempre presente, de forma direta ou indireta, na vida dos sujeitos, modificando-os em sua relação com o contexto social em que estão inseridos. A sociedade contemporânea tem exigido papéis sociais que se modificam constantemente, devido à sua própria dinâmica. Fala-se em cidadãos “singulares”, “críticos”, preparados para atuar em vários campos do saber e se atribui à escola, a função de formar esses sujeitos. É pertinente lembrar, que somos dotados de cognição e afeto, de razão e emoção e para contemplar o que nos tem sido imposto pela sociedade contemporânea, precisamos de fato, nos ver e sermos vistos como sujeitos idiossincráticos.

Entretanto, percebe-se que ao longo da história, nossa vida afetiva tem sido sistematicamente negligenciada pela cultura em que estamos inseridos. Se olharmos por um prisma hierárquico, podemos perceber que, em grande medida, é atribuído status de

supremacia às questões que envolvem o aspecto cognitivo, e relegado um patamar inferior, aos aspectos interligados aos afetos. Essa visão também se reflete no contexto escolar, e o lugar que deveria ser o nascedouro do respeito às singularidades, trabalha numa ótica de supressão do afeto, tratando de certa forma, os alunos como se fossem iguais.

O presente estudo aborda as representações sociais dos alunos, em relação aos afetos existentes na relação professor-aluno no contexto escolar de uma instituição pública situada no município de Feira de Santana. A escolha por esse locus de pesquisa se justifica por ser este meu local de trabalho, onde ensino e busco manter uma relação de amizade, de saber e confiança com os alunos, e sinto que há uma reciprocidade. Por esse viés, conseguimos estabelecer trocas não só afetivas mas também de conteúdos, informações e experiências que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. No entanto, noto que a maior parte das relações entre professores e alunos não se estabelecem no mesmo contexto de interação.

Ponto que o interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir das experiências de estágio no curso de magistério quando, para mim, se evidenciaram as negligências por parte da escola e seus sujeitos, sobre a vida afetiva dos alunos, fator que em minha opinião, pode colaborar para o fortalecimento das mazelas que habitam o ambiente educacional. Tímida, porém bastante observadora, costumava não me aproximar das pessoas, até que pudesse estabelecer uma relação de confiança, inclusive com os professores. Buscava alguma aproximação apenas com aqueles que demonstravam interesse por mim, quer tenha sido por questões pessoais ou por questões do campo teórico. Percebo hoje, que em toda a minha vida escolar, aprendia mais rápido quando mantinha uma boa relação com o professor da disciplina. Terminada a segunda etapa do ensino fundamental (8ª série), ingressei no segundo grau, fazendo a opção por um curso técnico de Magistério.

Durante o curso passei por três experiências de estágio em escolas públicas, que foram fundantes em minha vida pessoal e profissional. No primeiro ano, o estágio se constituiu apenas na observação de práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de ensino, numa classe de 4ª série. Considero não ter sido uma prática prazerosa, visto que não me agradava com as relações que aconteciam. Acostumada em uma realidade diferente da que me estava sendo apresentada, presenciei inúmeras manifestações de desrespeito aos alunos por parte de alguns professores, que se refletiam em descaso com sua aprendizagem, uso de palavras hostis o que, no meu entender, não cabiam em um ambiente educativo. De alguma forma, os

professores utilizavam seus conhecimentos e a posição que ocupavam como instrumentos de poder, ameaçando seus alunos e mostrando-lhes superioridade.

Algumas atitudes me levaram a refletir sobre o meu perfil como estudante e sobre os professores com os quais estava tendo contato. Imaginava que se estivesse no lugar daqueles alunos que observava, possivelmente não seria considerada uma boa aluna. Não acreditava que o professor precisasse parecer um carrasco, agindo com hostilidade para obter o respeito dos alunos. Mas, parecia andar na contramão da história, pois a maioria parecia agir desta forma, com um chicote na mão e a régua na outra. No final do estágio de observação, percebi que, assim como eu, os alunos se aproximavam mais dos professores menos hostis e que o ambiente das salas de aula destes era mais aprazível, com alunos mais participativos. Já na época me perguntava: por que isso acontece? O que leva os professores a agirem dessa forma? O que os alunos pensam sobre essa forma de relação?

No segundo ano, experimentei pela primeira vez, juntamente com uma colega, a plena docência, novamente com uma turma de 4ª série, que tinha alunos na faixa etária de 09 a 12 anos. O ideal e a proposta era que o professor regente permanecesse na sala enquanto nós, estagiárias, estivéssemos conduzindo as atividades educativas que tínhamos planejado. Mas não aconteceu desta forma. Para o meu espanto, tivemos que assumir sozinhas a sala como regentes, porque a professora, em acordo com a direção, decidira solicitar licença médica para realização de um procedimento médico.

Comecei a ver os fatos de uma forma mais crítica, imaginando que tipo de preocupação estava sendo destinada àquela classe de 4ª série, sendo entregue a duas estagiárias, ambas com apenas de 16 anos de idade, sem experiência e sem o preparo adequado. Em muitos momentos tivemos que contar com o nosso bom senso, tendo em vista a pouca formação, mas confesso que os alunos perceberam nossa falta de domínio sobre aquela situação. Estavam acostumados aos “maus tratos” e não sabíamos agir deste modo. Muitos se comportavam de forma que nos causavam constrangimentos, e até certos problemas com a direção da escola, que esperava de nós, uma posição que ainda não sabíamos adotar: a de professoras com “pulso forte”, que “controlasse” a indisciplina dos alunos. Foi uma experiência bem desagradável, porém me ajudou a perceber a necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre cada um daqueles alunos. No final, sentia frustração por ter a certeza de não ter conseguido chegar perto da maioria dos alunos. Foi de fato uma experiência angustiante, embora fundante para o meu crescimento como sujeito, como aluna e profissional. Penso que

esta vivência, repercutirá por toda a minha vida pessoal e profissional, devido às escolhas que surgiram a partir dela, inclusive a de fazer um mestrado em educação.

Já no terceiro e último ano de estágio, também trabalhando com uma 4ª série, mas desta vez sem companheira e em outra instituição, a situação me pareceu mais favorável. Como já possuía um pouco mais de experiência, conseguia identificar alguns aspectos que faltavam na relação professor-aluno e busquei trabalhar, apesar das dificuldades, na perspectiva de que pudesse alcançar a maioria dos alunos. Penso e sinto ter conseguido desenvolver um bom trabalho, pouco convencional aos olhos dos professores da escola, mas de qualidade, porque os alunos me “respeitavam”, conforme minha percepção e o depoimento dos professores da escola.

Desde esta época, por volta de 1992 a 1994, o meu interesse por um trabalho educativo que privilegiasse o sujeito nas suas interfaces era manifesto e latente. Conseguia perceber claramente, apesar da falta de conhecimento acadêmico, que os alunos aprendiam mais e melhor se fossem vistos como sujeitos que carregavam consigo, suas histórias permeadas de conflitos e afetos.

Nesse período, era comum ouvir de alguns professores que encontrei durante meu percurso: *“Deixem seus problemas atrás da porta e prestem atenção no que estou ensinando!!”*, mas já percebia o quanto era difícil agir assim, pela impossibilidade de separar o cognitivo do afetivo. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, tentei encontrar respostas para as minhas inquietações e obtive algumas indicações. Após concluir o curso, comecei a pensar nessa temática para desenvolver uma pesquisa de mestrado.

Professora do ensino fundamental desde a época em que concluí o magistério, venho trabalhando com crianças, adolescentes e adultos buscando unir os aspectos afetivos e cognitivos, numa vertente que evidencie a imbricação entre ambos. O presente estudo visa levantar algumas reflexões em torno da dimensão afetiva, uma questão que perpassa toda a história da humanidade e que pode ser referendada como um dos grandes enigmas da vida humana. Este tema, embora presente ao longo da história das sociedades e esteja ainda sendo amplamente discutido, é palco de muitas indagações e questionamentos, principalmente quando se trata da relação dicotômica (razão e emoção / cognitivo e afetivo) adotada por diversas instâncias, como a escola, embora algumas práticas já demonstrem perceber que sentir e pensar são ações que não se dissociam.

Esta pesquisa será desenvolvida tendo como base escritos de alguns teóricos que defendem a necessidade do enlace entre esses dois aspectos no campo educativo, a exemplo

de Wallon (2007), Piaget (1986, 1998) e Vigotski (1998, 2005), e traz como possibilidade de melhor entendimento desse enlace, alguns instrumentos de atuação da psicanálise, como a fala e a escuta, baseados nas s de Freud (1905, 1914) e Lacan (1992). São apresentados alguns conceitos sobre os afetos, que perpassam pela ótica da psicologia e psicanálise, levando-se em consideração a história do construto, baseada na visão de estudiosos que marcaram profundamente a história da humanidade. São feitas também pontuações acerca da importância dos afetos para o desenvolvimento humano, mas é fundante observar, que a maior parte das discussões tem, de forma intencional, seus eixos deslocados para o campo da educação, visto que se trata de uma pesquisa de cunho educacional.

Tendo em vista que o processo educativo é permeado por afetos, sejam estes prazerosos ou desprazerosos, torna-se fundamental seu entendimento, pois pode contribuir de forma significativa nas relações entre os sujeitos e conduzi-los a uma aprendizagem reflexiva e articulada com os diversos saberes, rumo à construção de uma escola que possa repensar o professor e aluno enquanto sujeitos históricos. Para realização deste estudo me proponho a investigar: **quais as representações sociais dos adolescentes sobre os afetos, na relação professor-aluno?**

A relevância desta problemática se pauta na busca à qualidade do processo ensino-aprendizagem, já que estamos vivendo numa escola em que o cognitivo impera nesse processo. Precisamos criar espaço para que o binômio cognitivo/afetivo seja reconhecido como fundamental no enlace entre professor e aluno, sujeitos que, além de sociais, são cognitivos e afetivos. Esses aspectos são estruturantes para o desenvolvimento dos sujeitos que fazem a escola e essa pesquisa se detém no afetivo, por entender que este aspecto é singular no processo de construção do conhecimento.

Como principal objetivo para execução da pesquisa, busco investigar quais as representações sociais dos alunos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno. Elejo como possibilidade de suporte ao encontro do primeiro objetivo, identificar os afetos existentes no contexto escolar, enfatizando as relações entre os alunos e professores, além de analisar as implicações dessas relações no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa terá como sujeitos, 12 (doze) adolescentes estudantes do locus da pesquisa, que moram nas proximidades da escola e que pertencem a uma camada da população desfavorecida economicamente. Como andaime teórico, utilizarei alguns conceitos que facilitam o entendimento sobre afetos e as suas vertentes pedagógica, psicológica e

psicanalítica, e a teoria das representações sociais. Sobre a metodologia, afirmo ser este um estudo de caso com alguns elementos da etnografia, tendo em vista se tratar de uma situação específica que diz respeito ao meu ambiente de trabalho. O presente estudo se delinea em seis capítulos, sendo que o primeiro é a introdução

O segundo capítulo, *Navegando por entre o cognitivo e o afetivo*, apresenta o conceito de afeto, sua origem e a forma como influencia o modo de ser dos sujeitos, a partir de alguns construtos de Freud e Lacan, como também de teóricos mais ligados à educação como Piaget, Vigotski e Wallon. Lanço uma discussão acerca dos aspectos cognitivos e afetivos que de forma equivocada, às vezes se estabelecem de forma dicotômica, e busco situar o papel do afeto na sociedade contemporânea, apresentando características de uma vida líquida, ou seja, de uma vida de incertezas, de posições volúveis a partir da reflexão proposta por Bauman (2007). Falo sobre os sujeitos da pesquisa enquanto adolescentes e concluo o capítulo defendendo a necessidade de interação do afetivo com o cognitivo para melhor desenvolvimento dos sujeitos, na relação professor-aluno e na sua aprendizagem.

O terceiro capítulo, *Na rota das representações sociais*, aborda a teoria das representações sociais, como um conhecimento socialmente construído, advindo dos construtos teóricos de Moscovici (1978, 2001, 2003). Apresento um breve histórico sobre a psicologia social e as influências que sofreu tanto da cultura norte americana, quanto da européia, bem como os aspectos gerais e específicos sobre as representações, a exemplo das suas dimensões e dos processos que as formam, a ancoragem e a objetivação. O capítulo também aborda as vertentes que complementam a teoria de Moscovici e que são difundidas por estudiosos como Abric (2001), a abordagem estrutural e Doise (2001) a abordagem sociológica. Por fim, esclareço minha opção pela abordagem processual pelo fato desta ver e perceber o espaço escolar como locus de construção do aprender.

O quarto capítulo, *Travessia metodológica*, relata o percurso metodológico delineado na pesquisa. Construo o objeto de estudo e busco justificar por meio de algumas construções teóricas baseadas em André (1996), Ludke (1986), Macedo (2000), o porquê desse estudo de abordagem qualitativa. Também apresento algumas características dos estudos de caso e dos estudos de cunho etnográfico, suscitando que a qualidade desse tipo de pesquisa está mais à cargo do pesquisador, visto que se constitui como o principal instrumento de coleta de dados. Faço uma descrição do locus de pesquisa, dos sujeitos, apresento os instrumentos de coleta utilizados e finalizo sinalizando a análise do discurso como técnica de análise dos dados.

A análise dos dados é apresentada no quinto capítulo, intitulado *Desvelar dos dados*, através das categorias descritivas que emergiram dos dados coletados através da observação, das entrevistas e dos desenhos. Para eleição das categorias descritivas, tomei como critério a presença freqüente das construções discursivas que demonstraram maior significação em relação ao objeto do estudo em questão. São apresentadas três categorias descritivas da observação, sete categorias das entrevistas e duas referentes aos desenhos. A partir do mergulho minucioso nas categorias descritivas, fizeram-se presentes as categorias interpretativas, em número de cinco, que constituem-se nas representações sociais dos adolescentes sobre os afetos, na relação professor-aluno.

No sexto e último capítulo, estão as *(In)conclusões*, onde retomo os achados da pesquisa, confrontando-os com o objeto de estudo, o problema e os objetivos propostos. Traço minhas impressões sobre o processo de pesquisa, revelando as facilidades e dificuldades encontradas ao longo do percurso, bem como anuncio algumas possíveis contribuições que esse estudo pode oferecer às práticas educativas que envolvam a relação professor-aluno. Discorro a respeito das representações sobre os afetos que se fizeram presentes nos discursos dos adolescentes, e as influências destas sobre a aprendizagem dos sujeitos. Por fim, falo sobre as possibilidades dos desdobramentos da pesquisa em direção a outras rotas, dando continuidade à construção do conhecimento.

Neste sentido, convido o leitor a percorrer as páginas do texto que ora lhe apresento, no intuito de deixar levar-se nesta viagem ao encontro das representações dos adolescentes sobre os afetos, na relação professor-aluno, onde ambos podem ocupar as posições de *érastes* e *erômenos*. Trago para essa viagem, uma mala simbólica com peças diferentes, arrumadas e desarrumadas, que revelam no *agalma*¹ da pesquisa, um brilho que reflete intensidade a depender do ângulo que cada um vê o objeto de estudo.

¹ *Agalma*, no sentido etimológico do termo, significa enfeite, ornamento. Entretanto, Lacan utilizou-se do vocábulo para se referir a algo mais profundo. “*Agalma* bem pode querer dizer ornamento ou enfeite, mas aqui, antes de mais nada, jóia, objeto precioso – algo que está no interior” (LACAN, 1992, p. 141).

Capítulo 2
Navegando por entre o cognitivo e afetivo

Navegar é preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".

Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo
e a (minha alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;
ainda que para isso tenha de a perder como minha.
Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Fernando Pessoa

Nesta escrita, aproprio-me metaforicamente do vocábulo *navegar* para abordar questões relacionadas aos aspectos cognitivos e afetivos na relação professor-aluno e evoco os versos do poeta Fernando Pessoa por conterem o movimento navegante com o qual esse enlace se evidencia neste estudo. Do ponto de vista etimológico, navegar significa o ato de viajar por mar ou por grandes rios, percorrer o mar em navio. A humanidade é marcada por grandes transformações históricas, sociais e econômicas geradas com o advento da navegação. Para muitas pessoas a navegação é uma arte, para outras uma ciência e há ainda aqueles que a utilizam como uma prática tecnológica. Qualquer que seja a visão, pode-se dizer que todos têm a mesma intenção: planejar e executar uma *viagem* desde seu ponto de saída até o ponto de chegada. Na busca de clarear meu entendimento, *naveguei* pela trilha teórica sobre o conceito de afetos à luz da psicanálise e psicologia, na tentativa de sinalizar possíveis caminhos que elucidem algumas questões que ficam no entorno da temática dos aspectos afetivos e cognitivos. É comum ouvir que ambos os aspectos estão envolvidos em uma dicotomia, pois se percebe que, na maior parte das vezes e nas mais variadas instâncias, *razão* e *emoção* são vistos como termos antagônicos, dado o contexto de base cartesiana em que

estamos inseridos, o qual prega, mesmo que às vezes de forma camuflada, que hora de pensar é hora de pensar e hora de sentir é hora de sentir. Por isso pergunto: será que, quando pensamos, não podemos sentir? Ou, quando sentimos, não podemos pensar? Percebo os dois aspectos como indissociáveis e complementares para o processo de desenvolvimento humano, navegando no mesm barco, na mesma água e na mesma direção.

2.1 Percurso histórico

A importância dos estudos no campo dos afetos é pautada no fato de os mesmos permearem todo comportamento humano. A preocupação a respeito dessa temática remonta há séculos, à antiguidade, quando filósofos gregos admitiram a separação entre a razão e a emoção e, em certa medida, estimularam o interesse pela natureza do ser humano. Historiadores da filosofia, como Sócrates, Platão e Aristóteles, nos permitem conhecer o berço das principais correntes de pensamento ou concepções teóricas que deram origem ao entendimento que se tem hoje sobre esse tema. No entanto, inicio minha breve viagem a partir da Idade Moderna, através dos construtos de Descartes.

Importante filósofo, físico e matemático francês, Descartes era considerado o fundador da filosofia moderna e o pai da lógica, a quem é atribuída a sentença historicamente conhecida “*Cogito, ergo sum*”, que significa “Penso, logo existo”, ou seja, existo porque penso. Ele foi responsável pela formulação da concepção de sujeito e da subjetividade, seus poderes e capacidades, e construiu um sistema filosófico que favoreceu as pesquisas acerca da humanidade, se pautando na teoria do dualismo psicofísico (corpo e mente), apresentando o ser humano como dotado de duas partes distintas: corpo (material) e mente (imaterial). Segundo Abbagnano (1982, p. 296), para Descartes “as emoções são modificações passivas causadas na alma pelo movimento dos espíritos vitais, isto é, pelas forças mecânicas que agem no corpo”. Ou seja, para o autor, a emoção diz respeito à alma pela sua relação com o corpo. Para ele, a razão é considerada o guia fundamental do homem e a identifica como bom senso. Os quatro fundamentos da doutrina de Descartes são apresentados de forma resumida:

1º o caráter originário do cogito como auto-evidência do sujeito pensante e princípio de todas as outras evidências; 2º o caráter universal e absoluto da razão que, partindo do cogito só com as suas forças pode chegar a descobrir todas as verdades possíveis; 3º a função subordinada quanto à razão da experiência (isto é, da observação e do experimento), a qual é útil apenas para decidir nos casos em que a razão apresenta alternativas equipotentes;

4º o dualismo de substância pensante e substância extensa, dualismo pelo qual cada uma delas se comporta segundo uma lei própria, sendo a liberdade a lei da substância espiritual, e o mecanismo a lei substância externa (ABBAGNANO, 1982, p. 112).

O autor afirma que, na filosofia contemporânea, permaneceram como característica do cartesianismo, sobretudo o 1º e o 4º fundamento, os quais dizem respeito à importância do pensamento lógico e da razão pura para este filósofo. Descartes chega a comparar o ser humano a uma máquina e, conseqüentemente, seu funcionamento possivelmente estaria sujeito às leis da mecânica como qualquer outro maquinário, como se não houvesse as peculiaridades humanas, como sentir, amar, sorrir, odiar, aspectos inerentes à natureza do homem e da mulher. Considerado um racionalista, via a razão como o guia fundamental do homem e a única fonte segura de conhecimento (ABBAGNANO, 1982, p. 793). Nesse contexto, pode-se pensar que a predominância do intelecto está diretamente relacionada com o fato de a razão representar, para Descartes, a mais alta faculdade da alma humana.

O pensamento cartesiano influenciou profundamente a filosofia e foi a base para o surgimento de algumas escolas filosóficas. Uma delas foi o empirismo inglês, que tinha como representante Locke (1632), com a teoria que destinava às pessoas a condição de *tábula rasa*, considerando que todo aprendizado se dava apenas pelo estímulo do meio e pela experiência. Outra escola filosófica foi o racionalismo alemão, que entendia a mente humana com capacidades inatas sem precisar necessariamente do meio para formular ideias. Tanto a teoria de Locke, que desprezava de forma equivocada a carga genética que pudesse vir a contribuir no aprendizado, quanto o racionalismo alemão, que não atribuía o valor necessário ao meio como facilitador da aprendizagem, podem ser consideradas fundamentais para as teorias pedagógicas do século XX.

Outro teórico a sofrer grande influência é Immanuel Kant (1785), filósofo muito ligado às questões da fé cristã, que segue a mesma linha de raciocínio de Descartes, quando demonstra a priorização da razão, embora já comece a perceber as questões da emoção. Em um trecho de uma das suas obras, a *Fundamentação da metafísica dos costumes*, Kant sustenta que é impossível o encontro da razão e da felicidade.

É fato, quanto mais uma razão cultivada se afadiga na busca dos prazeres da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento; donde acontece que, para muitos, e justamente para os mais experimentados no uso da razão, se eles são bastante sinceros para o confessar, surge um certo grau de *mesologia* ou, por outras palavras, de

ódio da razão (www.consciencia.org/kantfundamentacao.shtml, acessado em 24/01/08).

Percebe-se que, para Kant, ainda não há uma aproximação entre a razão e emoção, e sim uma espécie de hierarquia entre os aspectos cognitivos e afetivos. Também se faz muito interessante uma breve reflexão sobre a história da psicologia, visto que, inicialmente, a psicologia era apenas um ramo da filosofia e, por isso, era fortemente influenciada por esta, detendo-se num distanciamento entre a razão e a emoção. Para ilustrar, tomemos como exemplo os cientistas comportamentalistas que concentravam seus estudos apenas no que era exterior ao sujeito, relegando sua subjetividade ou algumas concepções cognitivistas que buscavam compreender o raciocínio humano apenas pela ótica da lógica.

O estudo das emoções começou a ser viabilizado, a partir do reconhecimento da psicologia como ciência que estuda o comportamento humano. Já no século XIX, estudiosos como Darwin (1809-1882) e Freud (1856-1939) demonstraram uma maior preocupação com a análise dos processos emocionais e afetivos dos sujeitos. Com sua teoria da evolução, Darwin inaugurou uma perspectiva em que as emoções seriam apenas respostas orgânicas aos estímulos do meio. Freud afirmava, através da psicanálise, que as reações emocionais estariam relacionadas com o inconsciente. Entretanto, apesar de ter sido alvo de estudo e preocupação de alguns teóricos, somente a partir do século XX deu-se início à percepção da importância dos processos afetivos, suas influências e conseqüências para o desenvolvimento humano.

Percebe-se, então, que a história do pensamento humano e sua inter-relação com os aspectos cognitivos e afetivos trilharam um longo percurso, até que se tenha percebido, segundo a psicologia, que o afeto é a base da vida psíquica, em que se agrupam os estados da alma, as reações cujas raízes mergulham no sentir, no pensar e no inconsciente. Graças ao afeto, podemos vivenciar em certa medida a condição humana, pois através dela nos ligamos uns aos outros, ao mundo e a nós mesmos. São as emoções que nos singularizam, é o nosso comportamento afetivo que nos diferencia uns dos outros e que desenha nossas idiosincrasias.

2.2 O afeto

As ações, expressões e pensamentos humanos não podem ser devidamente compreendidos se não forem considerados os afetos que os acompanham em todos os

momentos e em todas as situações. No nosso cotidiano, nas relações que estabelecemos com os outros, identificamos facilmente esses afetos, aos quais podemos atribuir um conceito inicial de reações elementares, com a possibilidade de serem descritas pela observação do comportamento dos sujeitos.

Os afetos decorrem de estímulos externos e internos (representações e fantasias) estando invariavelmente dirigidos a algo ou alguém. Sua manifestação pode ocorrer mais comumente diante de situações que representem interesse, curiosidade, expectativa perante uma situação agradável ou apreensão diante de uma situação desconhecida. Eles compreendem toda a gama de sensações vividas pelo sujeito, que podem ser prazerosas, como amabilidade, alegria e hilaridade, ou desprazerosas, como melancolia, antipatia, medo, ódio, ciúmes, inveja. Todas essas sensações derivam das relações de amor e de ódio, com as quais convivemos cotidianamente. Muitas vezes esses dois afetos se confundem, se mesclam, se fundem, e, então, amamos e odiamos uma mesma pessoa ou situação. Isso significa que vivemos em ambivalência², ou seja, com a presença de sentimentos opostos.

Comumente se fala em *afetividade* quando a intenção é se referir aos afetos nas relações, principalmente, no campo educacional, em que existe uma atuação mais efetiva da pedagogia e da psicologia. Podemos considerar, então, que a *afetividade* diz respeito a todo processo que envolve os afetos e as relações afetivas, no entanto, considero pertinente salientar que existe na maior parte das construções acerca do vocábulo uma adjetivação em relação ao prazer, ou seja, faz-se uma interligação deste termo com sentimentos e emoções que suscitam conforto, a exemplo de carinho, afeição, dedicação, acolhimento, etc. Tal postura, tendo em vista que aborda apenas o aspecto prazeroso, se distancia do conceito de afeto apresentado pela psicanálise, que se encontra no campo da ambivalência, ou seja, no campo do prazer e do desprazer.

Para a psicanálise, segundo Laplanche e Pontalis (2001), o termo *afeto*, que tem origem na psicologia alemã, exprime qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, que se

² Ambivalência: a coexistência, em um sujeito, de tendências afetivas opostas em relação a um mesmo objeto que induz à organização de certos conflitos psíquicos, que impõem ao sujeito atitudes completamente contraditórias. No advento de tais conflitos, o amor e o ódio constituem uma das oposições mais decisivas. A ambivalência também surgiria como um fator ligado constitutivamente a certos estágios da evolução libidinal do sujeito, em que coexistem, ao mesmo tempo, moções pulsionais contraditórias. Sejam, por exemplo, a oposição amor-destruição, atividade-passividade (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 32).

apresente sob a forma de uma descarga de energia maciça, ou seja, de energia pulsional³, a qual podemos caracterizar como sendo o quantum de investimento psíquico busca a satisfação na relação com o objeto. Baseados na teoria freudiana, os autores afirmam ainda que as variações dos afetos seriam reproduções de acontecimentos antigos de importância vital e eventualmente pré-individuais.

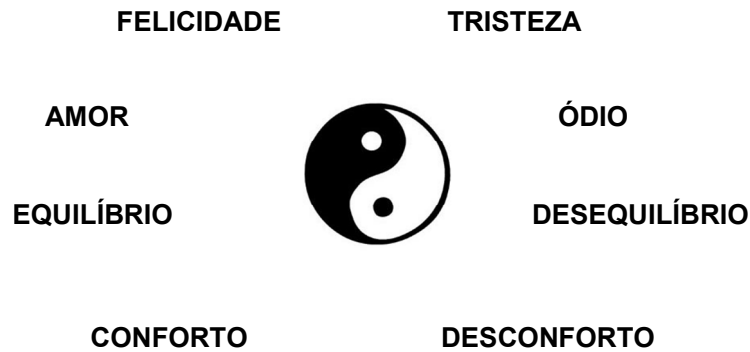
Nesta perspectiva, Chemama e Vandermersch (2007) corroboram, afirmando que o afeto é a expressão emocional, eventualmente reprimida ou deslocada, dos conflitos constitutivos do sujeito. Essa descrição também mostra a imbricação obrigatória do conceito de afeto com a pulsão, tendo em vista ser esta uma força constante, que parte de estímulos internos ao sujeito. Para esses autores, a noção de afeto é contemporânea ao nascimento da psicanálise, entretanto, é pertinente observar que o eixo central da psicanálise é a análise do sujeito do inconsciente, como revela Kupfer (2003, p. 39), quando nos informa que o interesse desse campo de estudo não é o desenvolvimento afetivo ou emocional das pessoas, mas “a constituição do sujeito do inconsciente”, e suas transformações ao longo da vida, em que os afetos e suas manifestações estão presentes. Freud (1915, p. 348), em *O inconsciente*, definiu afeto e sentimentos como correspondentes a “processos de descargas, cujas manifestações finais são percebidas como sensações”. Tal definição nos remete ao entendimento de que além do aspecto psíquico, os afetos também influenciam as reações físicas do nosso corpo (palpitação, calor, pupilas dilatadas, mãos trêmulas, sensação de bem-estar, entre outras).

Retomando a noção de ambivalência, Ornellas (2005, p. 233) define afeto como um conjunto de “fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza, etc”. O conceito elaborado pela autora pode ser metaforicamente representado pela figura do yin e yang⁴, que aparentemente demonstra oposição, mas que, a partir de uma análise mais aproximada, deixa ver a união e

³ Sobre energia, podemos considerar como sendo o quantum de investimento psíquico que tende a se descarregar imediatamente ou pode ser adiada. Em relação à pulsão, constitui-se em um conceito fundamental da psicanálise, destinado a dar conta, pela hipótese de uma montagem específica, das formas de relação com o objeto e da procura de satisfação. Como essa procura de satisfação apresenta várias formas, é conveniente falar de pulsões em lugar de pulsão. São 4 características comuns a todas as pulsões, definidas por Freud como sendo a fonte, o impulso, o objeto e a finalidade. Elas determinam a natureza da pulsão, de ser por essência parcial, assim como as suas diferentes transformações e seus diferentes destinos (inversão, desvio, recalçamento, sublimação, etc). (CHEMAMA E VANDERMERSCH, 2007, p. 320- 324).

⁴ Símbolo utilizado pela Filosofia Chinesa, que representa o princípio da dualidade.

complementaridade entre os opostos, numa ideia de movimento e reciprocidade, assim como a ambivalência dos afetos, que, em certa medida, legitima uns aos outros.



MATEMA 1 - Afetos prazerosos e desprazerosos

De acordo com o conceito apresentado por Ornellas (2005), os afetos podem se manifestar sob a forma de emoções ou sentimentos. As emoções possuem caráter efêmero e podem ser reconhecidas como aquelas expressões acompanhadas de reações intensas e breves do sujeito, como o choro, a gargalhada, a paixão. Elas possuem um cunho instintivo, pois revelam no estado fisiológico a manifestação da subjetividade através de componentes orgânicos. Para Goleman (1995, p. 303), “há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes”. Dessas combinações se origina uma gama intensa de sensações, que podem variar a cada sujeito e que dependem da percepção que cada um possui acerca do acontecimento.

Corroborando essa premissa, Wallon (2007, p. 121) nos esclarece que a emoção “é como que uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito”, ou seja, sua percepção está invariavelmente relacionada às suas vivências, história de vida e contexto socioafetivo. Sobre os sentimentos, podemos dizer que são mais duradouros, que são reações mais pensadas, de caráter mais psicológico e menos orgânico que as emoções. Como exemplos, podem ser citadas a amizade e a ternura, sentimentos que se constituem de forma mais permanente e estável, pressupondo um amadurecimento intelectual. Para melhor ilustrar as características dos sentimentos, este autor coloca que:

A criança solicitada pelo sentimento não tem no tocante às circunstâncias as reações instantâneas e diretas da emoção. Sua atitude é de abstenção e, caso observe, é com olhar distante ou furtivo que rejeita qualquer participação ativa nas relações que se tecem à sua volta [...] Parece fechar-se sobre si mesmo o circuito de suas impressões; muitas vezes absorta em chupar seu dedo, ruma-as dentro de si mesma (WALLON, 2007, p. 126).

Pode-se perceber que, em certa medida, a diferença estabelecida por Wallon entre emoção e sentimento considera que a primeira se manifesta de forma mais intempestiva, enquanto o sentimento supõe um pensar na ação. É imprescindível refletir que essas manifestações fazem parte de nossa vida psíquica e nos acompanham a todo momento e em todas as situações que vivenciamos. Isso implica, de forma contundente, o enlaçamento das nossas ações, expressões e pensamentos com os aspectos afetivos, ou seja, com nossos afetos, representados pelas emoções e sentimentos, sejam eles prazerosos ou desprazerosos.

2.3 O afeto como elemento estruturante do sujeito

É corrente a discussão sobre a importância do aspecto afetivo para a estruturação do sujeito. Teóricos como Freud, Lacan, Piaget, Vigotski e Wallon apresentam em seus construtos teóricos os fundamentos que justificam a necessidade do enlace entre os aspectos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento humano. As discussões sobre a temática perpassam diversas áreas de conhecimento, como a medicina, a neurociência, a biologia, a sociologia e a antropologia. No entanto, o recorte desta pesquisa está nos campos da pedagogia, da psicologia e da psicanálise, por ser este um estudo direcionado para a educação. Início a viagem sobre o afeto como elemento estruturante do sujeito através da perspectiva psicanalítica, apresentando Freud, seu criador e maior representante.

Em relação ao campo afetivo de uma forma geral, Freud considera a existência de um antagonismo em cada ser humano, um jogo constante entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, que pode conduzir a situações de prazer e desprazer, conforme nos revela em seu texto *Além do Princípio do Prazer* (1920), do qual segue um fragmento:

[...] é incorreto falar na dominância do princípio de prazer sobre o curso dos processos mentais. Se tal dominância existisse, a imensa maioria de nossos processos mentais teria de ser acompanhada pelo prazer ou conduzir a ele, ao passo que a experiência geral contradiz completamente uma conclusão

desse tipo. (<http://br.geocities.com/jacqueslacan19011981/textosf/alemdo-principiodeprazer.htm>, acessado em: 10/10/2008).

Através de sua fala, Freud afirma a existência de duas instâncias que permeiam os nossos processos mentais, os quais podem nos conduzir a situações de agrado e desagrado. Em sua teoria, recorreu a dois termos, cuja origem remonta à mitologia grega: *Eros* e *Thanatos*. *Eros* lembra pulsão de vida e lembra a sensação de prazer, que pode ser representada por sentimentos como amor, alegria e amizade, enquanto *Thanatos* liga-se à pulsão de morte e está além do princípio do prazer, por assim dizer, visto que se encontra representado por sensações com o ódio, luto, desprazer, fome.

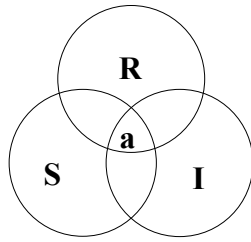
Muito empregado por Freud, *Eros* é o termo pelo qual os gregos designavam o amor e o deus do Amor. É termo que tem relação com as pulsões, designa o conjunto das pulsões de vida em oposição às pulsões de morte. Já *Thanatos* simboliza pulsões de morte, tem o caráter radical do dualismo pulsional. Também pode ser considerado símbolo das pulsões de agressividade e ou destruição (FREUD, 1989, v. XII, p. 252-258).

Ainda na perspectiva psicanalítica, cabe destacar Lacan, o estudioso que fez uma releitura das ideias freudianas. Como primeira intervenção na psicanálise, Lacan situa o Eu como instância de desconhecimento, de ilusão, de alienação, à imagem de Narciso⁵. Considera que o Eu é situado no registro do imaginário, juntamente com fenômenos como amor, ódio e agressividade. É o lugar das identificações, das relações duais, distinguindo-se do sujeito do inconsciente. Lacan fala sobre a divisão do sujeito, pois o Inconsciente seria autônomo com relação ao Eu.

Apresenta, também, o nó Borromeu⁶, para mostrar a articulação dos três registros essenciais com os quais explica o modo como o sujeito se estrutura psiquicamente: o real, o simbólico e o imaginário. Por meio do matema abaixo explicitado, Lacan buscou explicar por que os sujeitos se estruturam tomando como base esses três elos interligados, e, caso um elo seja desfeito, rompido ou cortado, os outros elos também se soltam, pois o nó se desfaz e a estrutura do sujeito fica comprometida. O simbólico pode ser representado pela linguagem, o imaginário pelas idealizações e o real encontra-se no campo do impossível.

⁵ Narciso: diz respeito a um mito grego, que conduz ao entendimento de um ser possui encantamento por si mesmo.

⁶ Desenho matemático advindo da topologia, representado por anéis enlaçados, que significam o real, o simbólico e o imaginário. Tratava-se também da figura inscrita no brasão de famílias dos borromeanos que assim selava sua indissolúvel amizade com outras grandes famílias italianas



MATEMA 2: Nó Borromeu

Em relação ao afeto e em uma releitura da linguagem freudiana de *Eros e Thanatos*, que representam a ambivalência nos processos mentais, Lacan constrói o conceito de *amódio*, construto para o qual faz a junção dos termos amor e ódio, considerando que esses dois sentimentos, embora opostos, estão sempre presentes e enodados no nosso psiquismo e permeiam todas as relações humanas que se tecem na cotidianidade.

Saindo do campo da psicanálise, abordo a epistemologia genética de Piaget, pela influência de sua teoria no campo educacional, no qual ficou conhecido principalmente pelo estudo da evolução do pensamento (teoria do desenvolvimento cognitivo), ao organizar o desenvolvimento em estágios, considerando que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, ou seja, “o desenvolvimento, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1986, p. 11).

Ao longo dos seus estudos, Piaget (1998) destaca o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral da criança. Considerava que, apesar de diferentes em sua natureza, os aspectos afetivos e cognitivos precisam ser vistos como inseparáveis em todas as ações simbólicas e sensório-motoras, pois se encontram presentes nas estruturas como forma de organização da atividade mental. Ele distinguiu seis estágios ou períodos de desenvolvimento, que marcam o aparecimento das estruturas sucessivamente construídas, as quais se apresentam de forma resumida na citação abaixo.

1º. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários [...] e das primeiras emoções. 2º. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância [...]. 4º. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. 5º. O estágio das operações intelectuais concretas e

dos sentimentos morais e sociais de cooperação. 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência) (PIAGET, 1986, p. 13).

Para Piaget, toda ação e todo pensamento comportam dois aspectos, um afetivo, representado por uma energia que se encontra na afetividade, e outro cognitivo, representado pelas estruturas mentais. Em outras palavras, para Piaget não existem estados afetivos sem elementos cognitivos e vice-versa. Corroborando essa ideia, La Taille (1992, p. 65-66) sustenta que

De fato, o dualismo afetividade/razão é fácil de ser compreendido quando os dois termos são entendidos como complementares: a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia.

Desta forma, na perspectiva piagetiana, pode-se dizer que o papel da afetividade é funcional para a inteligência, pois se constitui em fonte de energia para o pleno desenvolvimento do cognitivo. Embora o estudioso tenha priorizado a cognição nos seus estudos, vale ressaltar que atribuiu a devida importância às questões afetivas, visto que “afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” (PIAGET, 1986, p. 22).

Um outro autor enfatiza a importância das variáveis socioculturais para o desenvolvimento humano, o russo Vigotski (1896-1934), que destinou a maior parte de suas pesquisas sobre a aprendizagem para a área da pedagogia. Sua principal bandeira se sustenta na ideia de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, por isso, em sua teoria, a linguagem torna-se fator primordial para o desenvolvimento, por ser o produto e a expressão da cultura de uma sociedade e por ser através dele que se podem conhecer os modos de vida culturalmente elaborados.

Vigotski criticava em sua época a tendência de buscar explicações mecanicistas para a emoção, fato que, em sua opinião, trouxe sérias conseqüências para psicologia moderna, visto que não se conseguia compreender a relação entre o pensamento, os sentimentos e o desenvolvimento do corpo. Para Vigotski, as dimensões do afeto e da cognição estavam íntima e dialeticamente imbricadas, relacionando-se a vida emocional a outros processos

psicológicos, como a consciência e a formação do caráter, conforme ele mesmo esclarece quando afirma que a emoção está diretamente “relacionada com momentos da formação do caráter, ou seja, com processos de organização e formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade” (VIGOTSKI, 1998, p. 97).

Sendo assim, sob a ótica de Vigotski, Oliveira e Rego afirmam que “o papel da vida emocional na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética que estabelece com as demais funções e não por suas qualidades intrínsecas” (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19). Nesse ínterim, as vivências e trocas sociais são fundamentais para o entendimento dos processos envolvidos.

Vigotski postula ainda que os afetos integram-se ao funcionamento mental geral, mas a razão tem a função de regular os impulsos emocionais no homem adulto, não de forma repressora, que venha a anular ou extinguir os afetos, mas, pelo contrário: com o desenvolvimento, a razão se põe a serviço da vida emocional à medida que colabora na elaboração e refinamento dos sentimentos.

Vigotski considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de auto-regulação conduzidos pelo intelecto (OLIVEIRA, REGO, 2003, p. 27).

Ou seja, para Vigotski, o desenvolvimento emocional acompanha o desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito, a partir de suas experiências histórico-culturais, confirmando a interligação entre os dois aspectos: intelectual e afetivo.

Wallon também considera a afetividade aspecto estruturante do ser humano e concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico. Em sua teoria, a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento do sujeito e estende-se por etapas evolutivas. Para ele, “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante” (WALLON, 2007, p. 122). Inspirada em Wallon, Dantas (1992, p. 85) caracteriza a atividade emocional como complexa e paradoxal, pois ela é:

[...] simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica.

Para Wallon (1994), cada estágio da afetividade pressupõe o desenvolvimento de capacidades trazidas pelo amadurecimento físico (centros nervosos) e psíquico (níveis de relações e características sociais de cada idade) do sujeito. “Portanto, quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade” (ALMEIDA, 1999, p. 48). É interessante observar que a complexidade das relações afetivas está diretamente implicada com o desenvolvimento cognitivo de cada um. Nesse sentido, esta fala esclarece:

Poder-se-ia dizer, hipoteticamente, que a afetividade tende a tornar-se mais moral, libertando-se da vida orgânica por meio dos conflitos e das interferências que a racionalidade é capaz de suscitar. Wallon faz questão de salientar as influências do desenvolvimento intelectual sobre a vida afetiva e vice-versa, afirmando que ‘entre a emoção e a atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo’ (ALMEIDA, 1999, p. 49).

Deste modo, a teoria walloniana considera que a personalidade é constituída pela afetividade e pela inteligência e, conseqüentemente, a personalização depende do desenvolvimento das duas vertentes. Para os três cientistas – Piaget, Vigotski e Wallon – a razão e a emoção estão intrinsecamente ligadas. No entanto, dentre eles, Wallon foi quem mais demonstrou interesse no entendimento das complexas interações entre a emoção inicial da criança, a formação da inteligência e o estabelecimento dos laços afetivos e sociais. Por essa via, Almeida (1999, p. 51) pontua que:

Na obra Walloniana, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm função bem definidas e, quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. E, para Wallon, a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas.

Existem semelhanças e diferenças entre as teorias piagetiana, vigotskiana e walloniana. Considero que a principal semelhança entre elas seja o fato de que, para os três teóricos, a concepção do desenvolvimento intelectual do ser humano envolve-o como sujeito do processo, tendo nele participação ativa. As divergências mais gerais decorrem da diferença

de foco dos estudos de cada pesquisador. Entretanto, uma observação da trajetória intelectual deles revela que suas pesquisas, consideradas as convergências e divergências, que de alguma forma se complementam. Piaget (1998, p.41) em sua obra intitulada *Psicologia e pedagogia*, expõe:

A pedagogia de Wallon e a nossa terminaram por se tornar mais complementares do que antagônicas por a sua análise do pensamento ter enfatizado mais os aspectos figurativos, enquanto a nossa pôs em evidência os aspectos operativos.

Sobre os aspectos figurativos aos quais se refere, como tendo sido priorizados por Wallon, Piaget esclarece que são os instrumentos de conhecimento que incidem sobre os estados, referindo-se às questões que envolvem percepção afetiva. Sobre aspectos operativos, considera ser o “desenvolvimento espontâneo da inteligência, que conduz as ações sensório-motrices elementares, às operações concretas, e depois formais” (PIAGET, 1998, p. 42). Ou seja, pode-se inferir que os dois se propunham à análise genética dos processos psíquicos, no entanto, enquanto Wallon enfatizava e pretendia a gênese da pessoa, para Piaget a gênese está pautada na construção da inteligência.

A importância dos aspectos afetivos e suas dimensões para o desenvolvimento humano é uma preocupação eminente que visa, dentre outros fatores, demonstrar o enlace entre razão e emoção, entre o cognitivo e o afetivo. Os estudos acerca dessa temática vão além da área de interesse da psicologia e da pedagogia, envolvem também a neurociência. Em um estudo intitulado de *O erro de Descartes* (1996), Damásio advoga serem as emoções indispensáveis para a nossa vida racional e questiona o legado cartesiano, rompendo com a ideia de um corpo separado da mente. Para ele, a mente é fruto do cérebro, pois o que se passa nas suas estruturas são operações mentais, o que leva a um entendimento de que a razão não é independente do corpo e das emoções. O autor afirma que:

É provável que as estratégias da razão humana não se tenham desenvolvido, quer em termos evolutivos, quer em termos de cada indivíduo particular, sem a força orientadora dos mecanismos de regulação biológica, dos quais a emoção e o sentimento são expressões notáveis (DAMÁSIO, 2007, p. 12).

Damásio defende ainda o estudo neurobiológico em paralelo com a investigação psicológica, em numa abordagem integrativa das emoções e da razão. Descreve experiências com pacientes que sofreram lesões cerebrais e que por conta delas tiveram seus

comportamentos alterados. Relata que pessoas lesionadas que perderam a ligação entre a zona emocional do cérebro (a parte pré-frontal) e a zona racional (o neocórtex) continuam espertas e rápidas no seu raciocínio, mas perdem a capacidade de se relacionar com outras pessoas e de tomar decisões, ou seja, apresentam-se com suas atividades emocionais reduzidas. Este fato o levou a estabelecer relações entre as áreas do cérebro responsáveis pelo raciocínio, pela tomada de decisões e pelas emoções.

2.4 Lugar do afeto na sociedade contemporânea

São evidentes as alterações na sociedade contemporânea em todos os âmbitos, principalmente nas questões culturais, que se manifestam através dos comportamentos e das condutas dos sujeitos. A sociedade atual se caracteriza pelo consumo e pela cultura narcísica⁷ que, num processo de retroalimentação, como num movimento circular, nos incita a consumir demasiadamente, assumindo como ideários os princípios do sucesso e da beleza. Sem perceber, somos produtos e produtores de identidades volúveis.

Aos poucos, o sujeito do cogito, inaugurado pela modernidade a partir de Descartes, aquele que acreditava ser capaz de, pela razão instrumental, conhecer a natureza e toda a humanidade, vai se perdendo e se vendo órfão de suas verdades absolutas e de suas certezas, as quais se diluem à medida que a sociedade se desenvolve. Os homens e mulheres contemporâneos produzem e vivem mudanças de valores, de noção de família, educação, religião, nação, entre outros. Vêm perdendo suas referências devido a essa volatilidade e assumem como *verdades* o mercado e a moeda, buscando muitas vezes, encontrar sua identidade nas imagens e representações propostas pela mídia, nas quais o poder do ter é superior ao ser.

Nessa ótica mercadológica, os desejos são transformados em necessidades que precisam ser prontamente atendidas, a fim de alimentar a sensação de uma prometida felicidade promovida pelo consumo. Daí se diz que vivemos numa sociedade descartável, em

⁷ O narcisismo descreve a característica de personalidade de paixão por si mesmo. Em psicologia e psiquiatria, o narcisismo excessivo é reconhecido como um estado patológico e recebe o nome de *Transtorno de personalidade narcisista*. Indivíduos com o transtorno julgam-se grandiosos e possuem necessidades expressivas de admiração e aprovação por outras pessoas. Os termos "narcisismo" e "narcisista" são frequentemente utilizados como pejorativos, denotando vaidade ou egoísmo.

que as trocas são feitas por conta de uma espécie de saturação e da constante busca pelo novo, acarretando em gradual perda da capacidade criativa. Essa necessidade de renovação também atinge a relação entre as pessoas, pois há uma nova forma de pensar, de julgar, de se relacionar, de se casar ou não, de viver a família, a natureza, a cultura e a história.

Bauman (2007) apresenta o conceito de vida líquida⁸ para caracterizar a sociedade na qual estamos vivemos. Para o autor, uma sociedade “líquido-moderna” é aquela em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação das formas de agir em hábitos e rotinas. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não mantém a mesma forma por muito tempo. Aprofundando essa ideia, este autor considera que:

Numa sociedade líquido-moderna, as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades. As condições de ação e as estratégias de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem uma chance de aprendê-las efetivamente (BAUMAN, 2007, p. 7).

A subjetividade passa a ter uma nova configuração. A existência, entendida como ser-com-os-outros, vai se esgarçando. O sujeito contemporâneo se sente angustiado porque possivelmente vive uma liberdade excessiva e está em suas mãos a tarefa de dar direcionamento à sua vida. Os valores não são os mesmos, os comportamentos são outros. Demonstram, na maior parte das vezes, um vazio, como se o desamparo, a angústia, a solidão, sintomas inerentes aos sujeitos, deixassem de ser estruturantes para se tornarem traumáticos, conduzindo à depressão, ao medo do outro, etc. Tais sintomas deixam marcas no desejo de viver com qualidade e dignidade de uma parcela representativa de crianças, homens e mulheres. O autor afirma que:

O mercado agora atua como intermediário nas cansativas atividades de estabelecer e cortar relações interpessoais, aproximar e separar pessoas, conectá-las e desconectá-las, datá-las e deletá-las do diretório de texto. Altera as relações humanas no trabalho e no lar, no domínio público assim como nos mais íntimos domínios privados. Reorienta e redistribui os destinos e itinerários das buscas existenciais de modo que nenhuma delas possa evitar a passagem pelos shoppings centers (BAUMAN, 2007, p. 116).

⁸ “A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante [...] é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes” (BAUMAN, 2007, p. 8).

Pela fala do autor supracitado, parece que nossas vidas estão sendo regidas pelo mercado e, nesse contexto, é claramente perceptível que a *vida líquida* é uma vida de inconsistências e em constante condição de incerteza, o que leva o sujeito a “neutralizar” seus sentimentos, permitindo a instalação do “nada sentir” ou da volatilidade dos sentimentos, em troca de prazeres instantâneos que acabam desembocando no vazio. Um buraco se instala no campo afetivo, no cognitivo e no corpo desse sujeito.

A impressão é que o sujeito contemporâneo tornou-se incapaz de fazer investimentos afetivos. Cada um vive sua vida de forma individualista e permanece numa relação somente até quando estiver conseguindo extrair algo de interessante para si mesmo. Sobre esse contexto, Freud (1917) observou que em situações profundas de dor, quer física ou psíquica, o sujeito retrai-se totalmente dos estímulos externos, assumindo uma postura narcísica defensiva.

Ao situar o sujeito na sociedade contemporânea, pode-se refletir sobre a situação que nos leva a ter problemas no campo das relações humanas. Uma possível explicação para as dificuldades encontradas talvez se ancore na nossa falta de competência em manter vivas as tradições, a partir do momento em que se confundiu singularidade com individualidade, e a busca de soluções sociais, que deveria ser um trabalho coletivo, passou a ser realizada individualmente, tamanha a descrença nas soluções sociais. O resultado disso é que valores como solidariedade, fraternidade e igualdade se diluem, restando o império de nossa própria imagem, refletida no espelho narcísico.

Os valores instituídos na contemporaneidade são aqueles relacionados à competitividade e à obtenção de sucesso e prazer a qualquer preço. Urge a necessidade de resgatar o espaço de convivência, da afetividade e da ética do cuidado, como bens imprescindíveis a uma vida digna, e que os sujeitos possam se olhar e revelar suas diferenças e idiossincrasias, retomar a escuta e a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de afetar-se com o luto expresso pelo outro, repensar sobre a reformulação de uma sociedade na qual se possa viver os conflitos de forma respeitosa, enlaçando os afetos prazerosos e desprazerosos, encontrando um jeito novo de ser e estar na família, na escola, no trabalho e no lazer, a partir de um sentido para além do princípio do prazer.

2.5 Quem é esse sujeito adolescente?

Sapato 36

Eu calço é 37!
 Meu pai me dá 36!
 Dói, mas no dia seguinte,
 Aperto o meu pé outra vez.
 Eu aperto outra vez.
 Pai eu já estou crescidinho,
 Pague para ver que eu aposto.
 Vou escolher meu sapato,
 E andar do jeito que eu gosto.
 Por que cargas d'água você acha que
 Tem direito de afogar tudo aquilo
 Que eu sinto em meu peito?
 Você só vai ter o respeito que quer,
 Na realidade,
 No dia em que você souber respeitar
 A minha vontade!
 Meu pai, meu pai!
 Pai, já estou indo-me embora.
 Eu quero partir sem brigar,
 Pois eu já escolhi meu sapato
 Que não vai mais me apertar.

Raul Seixas e Cláudio Sampaio (1977)

O autor se utilizou da poesia para relatar os conflitos de um jovem tentando firmar sua identidade diante do pai e do mundo. Para aqueles que convivem com adolescentes, essa situação parece bem familiar, retrata a tentativa de caminhar só, de demarcar seu espaço, de impor sua opinião, de abandonar o corpo infantil e assumir-se como adulto em formação, que tem o mundo a conquistar.

Adolescência, juventude, puberdade são termos que se aproximam, mas guardam diferenças entre si. Juntos constituem um conceito biopsicossocial que envolve áreas de conhecimento da ordem da biologia, psicologia, psicanálise, pedagogia, sociologia, antropologia, dentre outras. Comumente, os termos *juventude* e *adolescência* são tratados como sinônimos, entretanto, em pesquisas desenvolvidas pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), existe claramente uma distinção entre ambos no que se refere aos aspectos social, cultural e emocional.

Para o termo *juventude* se atribui um sentido que engloba uma coletividade e se refere a um segmento populacional que faz parte de uma determinada sociedade. É utilizado quando se aborda esta categoria a partir de um ponto de vista sociológico ou antropológico, como

representante de um contexto sociocultural. A juventude tem sido considerada não apenas como uma faixa etária, mas também como um processo nas sociedades (WAISELFISZ, 2004), tendo em vista que é alvo de preocupação no sentido de preparar os jovens para assumir papéis sociais.

Já o termo *adolescência* é demarcado cronologicamente e nos conduz a um aspecto mais relacionado ao plano individual (WAISELFISZ, 2004). É principalmente utilizado por psicólogos, pedagogos e psicanalistas, referindo-se a esta fase da vida como marcada por intensas mudanças nos âmbitos fisiológico, socioafetivo e intelectual. Para a OMS (Organização Mundial de Saúde), a adolescência compreende sujeitos na faixa etária de 10 a 20 anos. Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), no Brasil, compreende a faixa que varia entre 12 e 18 anos de idade. Para esta pesquisa, embora tenham sido considerados alguns aspectos que perpassam questões sociológicas, pela abordagem das representações sociais, o enfoque foi direcionado à *adolescência*, por se tratar de um estudo que tem a psicologia, a pedagogia e a psicanálise como bases para fundamentação teórica.

A adolescência é discutida como uma época de grandes transformações biológicas, psicológicas e sociais, que abrangem o sujeito em sua relação com o próprio corpo, sua inserção no mundo adulto e o seu reconhecimento social. Consiste em uma transição entre o ser criança e tornar-se adulto, implicando a saída de uma situação heterônoma, quando ainda se estabelece uma relação de dependência, para a autonomia, quando assume novos padrões de relacionamento consigo mesmo e com os outros a sua volta, buscando consolidar sua identidade.

Para Aberastury e Knobel (1992), no adolescente, a construção da identidade adulta implica uma série de perdas relacionadas à infância, como o corpo infantil, os cuidados dos pais durante a infância, a condição de criança de um modo geral. Durante o trabalho de elaboração dessas “perdas”, que são vivenciadas como verdadeiros processos de luto⁹, no sentido psicanalítico do termo, por vezes, os adolescentes se veem obrigados a usar mecanismos de defesa, exteriorizando seus conflitos e seus modos de elaboração através de

⁹ O termo *luto* designa ao mesmo tempo o fato de perder um ente querido e a reação a essa perda. Essa reação se caracteriza por um afeto doloroso, uma suspensão do interesse pelo exterior e uma inibição. Freud define luto como a reação à perda de uma pessoa amada ou de uma abstração colocada em seu lugar, a pátria, a liberdade, um ideal, etc. O trabalho de luto é desencadeado quando “a prova de realidade mostrou que o objeto amado não existe mais e prescreve a exigência de retirar toda a libido dos vínculos que a retêm a esse objeto”. Desinvestir o objeto permite reconduzir a libido ao eu, a fim de poder, em seguida, ser capaz de desejar um outro objeto. Todo luto pode ter uma função maturativa (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 235-237).

comportamentos anti-sociais e distúrbios depressivos, a exemplo de isolamento ou violência. Muitas vezes usam o próprio corpo para expressar e tentar dar conta de seus conflitos, imprimindo-lhe marcas de singularidade, como tatuagens, *piercings* etc., na tentativa de encontrar sua identidade.

O adolescente encontra no universo social e cultural em que está inserido exigências em relação a mudanças de comportamentos para as quais muitas vezes ainda não está preparado. Há uma confusão de papéis, pois, não sendo mais criança e não sendo ainda adulto, tem dificuldade em se definir nas diversas situações de seu contexto social. A adolescência precisa ser percebida à luz das mudanças sociais, culturais e biológicas, inclusive sob a influência da maturação do sistema endócrino, que ocasiona, de forma metafórica, uma “guerra de hormônios” que desencadeia mudanças corporais a partir da puberdade. Tais mudanças, na maior parte dos casos, são vividas com muita ansiedade, porque os adolescentes ainda se encontram com uma mentalidade infantil e um corpo que lhe parece novo, do qual ainda não detém o controle.

Para Freud (1989, p. 213), na fase da puberdade, a sexualidade irrompe no nível genital, exigindo do adolescente uma reformulação de seus mundos interno e externo. Ocorre um “abandono do auto-erotismo para a efetivação do encontro com o objeto”, podendo este fato ser entendido como surgimento dos primeiros enlances amorosos. A escolha do objeto de amor fora do espaço familiar foi descrito pelo autor como sendo um trabalho psíquico importante e doloroso pelo qual passa o adolescente, pois implica desligamento das figuras parentais.

Em suas obras, Freud faz menção à adolescência através do termo *puberdade*. Para ele, esta se apresenta como “herdeira afetiva” (GURFINKEL; PENACCHI, 1993) dos primeiros anos infantis, ou seja, como o momento de reorientar o que ficou das vivências afetivas nas relações constituídas na infância. Sobre este período da vida humana, considera ocorrer que ao mesmo tempo em que:

[...] as fantasias claramente incestuosas são superadas e repudiadas, completa-se uma das conquistas mais significativas, mas também mais dolorosas da puberdade: a ultrapassagem da autoridade dos pais, único processo que permite o surgimento da oposição entre velha e nova geração, tão fundamental para o progresso da civilização (FREUD, 1989, p. 213).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o “distanciamento” ou desligamento das figuras parentais, como disse Freud, caminha na intenção de o adolescente encontrar sua

própria identidade, através do fortalecimento de sua autonomia, e na reconstrução dos seus valores. Corroborando essa perspectiva, a visão de Piaget (1986) sobre a adolescência se pauta na formação e consolidação da personalidade dos sujeitos, tendo em vista que essa fase se caracteriza pela elaboração das operações formais e do pensamento hipotético-dedutivo, necessários para a cooperação, organização autônoma das regras de convivência e dos valores. Para o autor, pela personalidade em formação, o adolescente “coloca-se em igualdade com seus mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita” (PIAGET, 1986, p. 66).

Este teórico considera que abordar a discussão sobre a adolescência apenas pelo âmbito da puberdade não esgota as questões pertinentes a essa fase da vida, embora considere importante a preocupação com as transformações pubertárias, visto que “a maturação do instinto sexual é marcada por desequilíbrios momentâneos, que dão colorido afetivo” (PIAGET, 1986, p. 61), característico deste período de desenvolvimento psíquico. Para ilustrar essa ideia, ele observa:

Quando se reduz a adolescência à puberdade, como se o impulso do instinto de amar fosse o traço característico deste último período do desenvolvimento mental, só se está atingindo um dos aspectos da renovação total que o caracteriza. Certamente, o adolescente descobre em certo sentido o amor. Mas é importante constatar que, mesmo nos casos em que este amor encontra um objeto, é como se fosse a projeção de todo um ideal em um ser real [...] (PIAGET, 1986, p. 68).

Em sua concepção, essa fase é fortemente marcada pela socialização, e seus sistemas hipotético-dedutivos assumem mais a forma de uma hierarquia de valores afetivos do que a de um sistema teórico. Nesse ínterim, a família, como toda instituição social, apresenta aspectos positivos, enquanto núcleo afetivo, de apoio e solidariedade, mas, para o adolescente, é comum que se destaquem apenas os aspectos negativos, como a imposição de normas e finalidades rígidas, que podem gerar conflitos e ambigüidades, afetos que consideram desprazerosos.

Empenhando-se na busca de sua identidade adulta, o adolescente tenta substituir aspectos da sua identidade familiar por aspectos de outra que, embora considere singular, geralmente tem como fonte a coletividade em que se insere, ou seja, o grupo, a turma ou a *tribo* (vocábulo utilizado pelos jovens para designar grupo de pessoas que possuem valores ou costumes em comum). Nesse sentido, essas instâncias tornam-se a possibilidade de criar

múltiplas identificações, favorecendo o desenvolvimento autônomo dos sujeitos em relação às figuras parentais. Alberti (1996) afirma, entretanto, que, embora pareça paradoxal, o sujeito adolescente ainda precisa muito de seus pais, mesmo quando os critica e/ou demonstra querer separar-se deles, por considerar a existência do imenso abismo entre ambos.

A adesão dos adolescentes aos grupos ou às tribos facilita o processo de independência em relação aos pais e permite novas identificações que conduzem a novas configurações e reestruturações da personalidade. Nesse momento, em geral, assumem diferentes identidades, que podem ser vistas como transitórias, ocasionais ou circunstanciais, ao passo que permanecem ligados a uma história pessoal e à cultura familiar, que poderá levá-los a conflitos entre a independência desafiadora e a dependência regressiva.

Muito se fala sobre a adolescência como sendo um período de crise, ao qual se costuma chamar de *aborrecência*. Considerar a adolescência como crise que passa com a idade, na qual o normal é ser *anormal*, pode conduzir a um viés muito simplificado na interpretação de alguns fenômenos advindos do mundo contemporâneo, sinalizados por desvios de comportamentos, que podem eclodir em patologias como a anorexia e/ou a bulimia, encontradas com frequência em sujeitos pertencentes a essa faixa etária. No que tem de volúpia, transitoriedade e renovação, a adolescência é extremamente permeável ao tecido sociocultural. Isso significa que reflete e assume as características da sociedade na qual está inserida, ou seja, a exclusão social, o imediatismo das relações, a sedução das imagens estatizantes, o consumo desenfreado, dentre outros modelos dos quais nada temos a nos orgulhar.

Em algumas situações, na escola, por exemplo, o estereótipo atribuído ao comportamento adolescente, como sendo aquele que cria problemas, que incomoda pela ambivalência, traz as marcas de nosso encontro com o outro, e muitas vezes nem nos damos conta disso. Tem feito parte da nossa cultura adolescente a fluidez nas relações através, do fenômeno do *ficar* ou do *pegar*¹⁰, a banalização do bem-estar do próximo fazendo uso do *bullying*¹¹, a valorização excessiva da comunicação midiática, quando o que mais parece importar é a exibição de um “eu” fabricado, que enfatiza o consumo, a estética corporal e a

¹⁰ *Ficar* ou *pegar* são modalidades de relacionamento amoroso, nas quais, segundo os adolescentes, não existe apego. O *ficar* pode se repetir com o mesmo parceiro, enquanto o *pegar* se restringe a apenas um encontro e pode acontecer várias vezes na mesma oportunidade (uma festa, um show), com parceiros diferentes. Tal conceito foi retirado dos dados coletados em uma pesquisa sobre o “ficar na escola”, desenvolvida pelo NEARS (Núcleo de Estudo sobre o Afeto e Representação Social).

¹¹ *Bullying*: fenômeno que designa um comportamento agressivo e anti-social por parte de jovens, principalmente nas escolas, que se caracteriza pela repetição, pelo desequilíbrio de poder entre a vítima e agressor e pela ausência de motivos que justifiquem os maus-tratos.

exterioridade, a busca nos bens de consumo, das identidades individuais ou grupais... enfim, são características que nos incomodam enquanto pais e educadores, que nos angustiam por não sabermos como lidar, mas que, sem nos darmos conta, partem de nós mesmos, na condição de referência para os jovens e de cidadãos partícipes de uma sociedade dita do conhecimento.

Outeiral (2003) ainda nos chama atenção para um fenômeno pertencente aos tempos atuais, a *adullescência*¹², para o qual se atribui o conceito de pessoa imbuída de cultura jovem, mas com idade suficiente para não o ser. Geralmente entre os 35 e 45 anos, os *adulscientes* não conseguem aceitar o fato de estarem deixando de ser jovens. Para o autor,

Hoje a adolescência se alonga cada vez mais, ocorrendo, inclusive, a *adullescência*, termo, que designa o ideal de *ser adolescente para sempre*, com adultos tendo condutas adolescentes e faltando padrões adultos para os ‘verdadeiros’ adolescentes se identificarem (OUTEIRAL, 2003, p. 87).

Diante dessa exposição, o autor nos convida a buscar respostas para algumas inquietações que dizem respeito a situações como essa, a exemplo de “Como ficam os adolescentes tendo de lidar com modelos identificatórios inadequados e/ou com adultos que querem ser adolescentes? Onde encontrar modelos adultos suficientemente bons?” (OUTEIRAL, 2003, p. 105). Por não saber como lidar com esse contexto, embora esteja imersa nele, a escola perde espaço entre os adolescentes, por não lhes apresentar mais a “imagem ideal”. São perceptíveis as dificuldades vivenciadas nela, em especial pelos professores, visto que, em muitos casos, não conseguem identificar o lugar do qual seu aluno lhe fala, um lugar que é de passagem, de descobertas, de conflitos e anseios, mostrando-se cada vez mais distante. Kupfer (2007) traz uma discussão muito interessante quando nos fala sobre o paradoxo presente no discurso educacional: de um lado o fracasso e a falência de sua abrangência e de seus métodos; do outro uma contraditória supervalorização da escola como meio de ascensão social. O que se espera disso? Que os adolescentes não percebam tal contradição? Podemos considerar essa crença como irrealizável, dada a perspicácia dos sujeitos e as denúncias do próprio sistema escolar, através das relações instituídas. A autora ainda coloca que:

¹² Segundo Outeiral, este conceito foi publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 20 de setembro de 1998, e representa a mistura, em inglês das palavras *adult* (adulto) e *adolescent* (adolescente).

O fracasso escolar vivido por muitos [adolescentes] pode ser pensado então como a emergência, a visibilidade de uma articulação entre um sintoma social e um sujeito. Pensar que o fracasso escolar seja um sintoma social não seria de todo desarrazoado, e tal pensamento faria uma convergência com a ideia de um fracasso escolar produzido pelas relações que se dão no interior da instituição escolar (KUPFER, 2007, p. 130).

Ou seja, torna-se de fundamental importância estarmos atentos para as relações que se estabelecem no contexto escolar do adolescente, se a preocupação se pauta na qualidade do processo ensino-aprendizagem. A habilidade de lidar com esse adolescente está diretamente relacionada às possibilidades subjetivas do professor, que vão muito além de suas capacidades pedagógicas ou de todo seu conhecimento de conteúdos. Sua posição é importante perante o adolescente, visto que sua função social lhe permite atuar dentro e fora dos muros escolares, pois, servido como referência, molda personalidades e colabora na formação de cidadãos.

2.6 Um laço entre o cognitivo e o afetivo

Na tentativa de delinear historicamente o processo pedagógico instalado no Brasil, fiz uma breve visita às principais tendências pedagógicas encontradas na história da educação brasileira, percebendo em alguns momentos a existência de dois extremos: ora uma valorização acentuada dos aspectos cognitivos, ora dos aspectos afetivos.

Na primeira tendência, conhecida como tradicional, a autoridade do professor é inquestionável e as relações são verticalizadas, pois os alunos assumem postura passiva diante daquele que está no comando. É marcada ainda por um ensino de caráter enciclopédico, em que se busca a transmissão de conhecimentos sistematizados logicamente, dando ênfase ao intelecto, deixando de lado questões afetivas.

Devido ao acesso de uma população cada vez mais diversificada, a tendência tradicional começou a mostrar-se ineficaz. Exigia-se uma educação que se preocupasse mais com os métodos e com a forma de transmissão e, a partir da crítica aos métodos tradicionais, surge um movimento em prol de uma pedagogia nova, a corrente escola-novista. Nessa tendência, marcada pelo que se chamou de renovação educacional, prima-se pela participação do aluno no processo, atribuindo-lhe o *status* de sujeito e, conforme nos esclarece Saviani (2006, p. 9), “o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa caberia aos alunos”.

Entretanto, instalou-se no contexto educacional uma espécie de “psicologização” do ensino, que se caracterizou pelo “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 2006, p. 10). Esse fato trouxe conseqüências negativas concernentes à qualidade da educação destinada principalmente às camadas populares, visto que a escola torna-se o único veículo de conhecimento elaborado. Essa tendência exacerba os métodos e a forma de transmissão, que se voltam ao desenvolvimento psíquico, ou seja, voltam-se, demasiadamente, aos aspectos afetivos.

Surge então o período militar e instala-se no campo da educação a pedagogia tecnicista, caracterizada por uma prática pedagógica objetiva e operacional. Tinha como meta a eficiência, a racionalidade e a produtividade, voltadas para os interesses mercantilistas e da sociedade industrial. “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2006, p. 12). Portanto, mais uma vez, instala-se na educação brasileira uma preocupação eminente com os aspectos de origem cognitiva, em face oposta às questões afetivas.

Com a queda do regime militar, houve uma abertura política, que favoreceu maior visibilidade para a pedagogia libertadora de Paulo Freire¹³, que buscava desenvolver uma educação crítica, a serviço das transformações sociais, a partir da valorização do contexto do educando. Freire acreditava que a educação seria o meio para superação das desigualdades, e sua prática estava voltada para uma relação dialógica e horizontal entre os sujeitos do processo. Essa tendência retoma alguns aspectos da pedagogia nova, como podemos observar na fala de Freire (1996, p. 145):

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

¹³ Vale ressaltar que suas idéias já tinham sido colocadas em prática, no governo de João Goulart, entretanto, com o golpe de 64, Freire foi considerado subversivo, preso e depois exilado.

A partir dessa tendência, chegamos ao que se chama de construtivismo, o qual busca explicar como a inteligência humana se desenvolve através das ações mútuas entre o sujeito e o meio. A prática pedagógica no construtivismo é subsidiada pela aprendizagem significativa, que se dá por meio de uma valorização do contexto e dos conhecimentos prévios trazidos principalmente pelos alunos. Nessa lógica existe uma relação dialógica entre professor e aluno, que se torna sujeito de sua aprendizagem, pois é visto com a subjetividade que lhe é inerente enquanto pessoa. É nessa perspectiva que visualizo o enlace entre os aspectos afetivos e cognitivos, também por meio da escuta.

É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da cognição. Assim também se pode deduzir que, sem afeto, o interesse, a necessidade e a motivação nesse processo não seriam despertados. Embora tenha sido alvo de inúmeras pesquisas, ainda hoje se faz presente nas escolas uma espécie de duelo entre o afetivo e o cognitivo. A impressão é que a escola caminha por uma perspectiva, pela qual, para que uma pessoa tome decisões corretas, é necessário que se livre ou se desvincule dos próprios sentimentos e emoções, deprezando ou até anulando sua subjetividade. A esse respeito Saltini (2008, p. 57) coloca:

Ao falarmos da inteligência e da aprendizagem, precisamos nos referir também, e sempre, à emoção, às ligações e às inter-relações afetivas. Seria impossível entender o desenvolvimento da inteligência sem um desenvolvimento integrado e convergente cada vez maior de nossos interesses e amores por aquilo que olhamos, tocamos e que nos alimenta a curiosidade.

Entretanto, como aspecto indispensável à reflexão das atividades que são desenvolvidas no contexto escolar, faz-se necessária a análise das relações entre professor e aluno. Pensar numa relação construtiva, que promova o processo ensino-aprendizagem, é pensar em uma relação lastreada pela reciprocidade e pelo respeito. Certamente esta não é uma tarefa fácil, visto que, ainda hoje, as influências de uma prática verticalizada, que caracterizava a educação como uma ditadura, em que o professor mandava e o aluno obedecia, o professor sentia-se o detentor absoluto do saber e o aluno considerado uma *tabula rasa*, ainda freqüentam os corredores das nossas escolas.

Não está se falando em manuais de como o professor deve se comportar em sua prática, mas em como, sendo ele uma das peças-chave do processo, é importante que assuma

uma postura reflexiva, diante de si mesmo e dos seus alunos, que busque ressignificar a forma como se vê, como se compreende para perceber cada aluno como ser único e singular. É comum que as reações sentimentais do professor variem em função de cada aluno, de acordo com seus êxitos escolares, seu comportamento e seu modo de ser. Porém é indispensável a reflexão sobre o fato de que todas as suas atitudes sentimentais no âmbito profissional interferem nas metodologias utilizadas, com o risco de alterá-las, e podem provocar no aluno comportamentos mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

“Na prática pedagógica que coloca frente a frente o educador e o aluno, podem surgir atração ou repulsão como resultados do confronto entre os dois caracteres” (MARCHAND, 1985, p.18). A atração ou repulsão presentes na relação professor-aluno precisam ser vistas como manifestações do próprio processo de conhecer, visto que convivemos com afetos prazerosos e desprazerosos. Por exemplo, o mesmo trabalho proposto na sala de aula, explicado da mesma forma a todos os alunos, pode ter diferente repercussão na consciência de cada um, devido ao inconsciente, às vivências e às reações afetivas que a presença do professor desencadeia.

É importante buscar conhecer o aluno e valorizar sua subjetividade para melhor acompanhar o seu desenvolvimento, trabalhando com o meio mais adequado para o alcance dos objetivos propostos. O professor precisa estar próximo do seu aluno, demonstrando camaradagem e acolhimento sem dispensar dele atitudes de respeito e responsabilidade. Consoante a essa ideia, Kupfer (2003, p. 44) afirma que quando um “educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos absolutos, fechados e inquestionáveis”.

As palavras desta autora nos remetem à ideia de que as formas de ensinar e de se chegar ao aluno podem ser, às vezes, mais importantes que o conteúdo a ser explicado. A transmissão de um ensinamento supõe um comportamento favorável do professor e adequado a cada aluno, visto que cada um tem suas necessidades e expectativas. É interessante observar que o comportamento dos alunos funciona como um reflexo da relação que este possui com seu professor. Se o professor agir com indiferença, como se todos os alunos fosse iguais, certamente terá como resposta o mesmo comportamento do aluno, não conseguirá atraí-lo, à medida que não estabelece com ele uma relação empática. Se o contrário acontece, se o professor consegue manifestar interesse por seu aluno, o processo educativo torna-se mais envolvente e o professor torna-se presente não apenas na classe, mas também no coração e na

vida do aluno. Ações com baixo investimento afetivo estimulam atitudes adversas como as de que temos tido notícias nas escolas: altíssimos índices de violência, gravidez indesejada, uso de drogas, abandono, evasão, etc.

Em uma classe, o professor deveria ter tantos comportamentos e métodos educativos quanto o número de alunos da mesma. Em virtude disso, deve entender a educação como uma obra contínua e original, porque as soluções que deram certo com um aluno podem não suscitar o mesmo resultado com outro. Além disso, “não esqueçamos que nossa atitude pode, pelas reações de oposição que desencadeia, impelir o aluno a fazer exatamente o contrário do que se lhe quer ensinar” (MARCHAND, 1985, p. 105). Para uma aproximação, é preciso rejeitar a posição de detentor absoluto do saber e de poder que o seu lugar seduz.

Uma possível articulação para o melhor entendimento das questões envolvidas na relação professor-aluno talvez esteja entre a psicanálise e a educação. Mas o que os saberes psicanalíticos podem dizer ou fazer para avaliar e contribuir nas relações professor-aluno?

Antes de tentar esboçar respostas ao questionamento, é pertinente se ter clareza de que, muito por conta das descobertas psicanalíticas, a exemplo do inconsciente¹⁴, se pensa na impossibilidade de uma prática que articule a pedagogia e a psicanálise. Isso porque “[...] o inconsciente introduz em qualquer atividade humana o imponderável, o imprevisto, o que desvanece, o que nos escapa [...]” (KUPFER, 2006, p. 97). Na educação, embora tenhamos a subjetividade como lastro de todo processo, as técnicas metodológicas nos incitam à ordem e à previsibilidade. Em se tratando do inconsciente, como bem coloca a autora, não temos como manter qualquer tipo de controle. Entretanto, como a psicanálise não pretende apresentar nenhum receituário sobre o que se deve fazer na escola, sua importância se dá muito mais no campo da análise e da escuta do que se tem feito e as conseqüências disso.

Para o educador, a psicanálise colabora para o entendimento de que não pode ter controle sobre os efeitos que produz nos alunos, tendo em vista os mecanismos do inconsciente. Pode também ajudar na formulação de uma prática que propicie a sistematização dos saberes dos alunos sem usar necessariamente de uma conduta pedagógica inflexível e fechada. “A Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática

¹⁴ Inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalçados. O inconsciente freudiano pode ser admitido como um “lugar psíquico” particular, que deve ser concebido não como uma segunda consciência, mas como um sistema que possui conteúdos, mecanismos e, talvez, uma “energia” específica (LAPLANCHE; PONTALIS, 1998).

educativa” (KUPFER, 2006, p. 97), a partir do momento em que esse professor se perceba como sujeito em formação, sujeito da incompletude. A esse respeito, esta autora destaca:

Já é sabido que os professores não podem ser psicanalistas em sala de aula, porque o inconsciente não pode ser lido fora do enquadre montado para isso [...]. Aos professores, cabem, porém, ações de importância significativa. Para todos, vale a aposta de que ali há um sujeito do desejo, para quem aprender é mais do que assimilação de conteúdos, é busca para dizer o que não pode ser dito inteiramente, mas que ainda assim insiste em dizer (KUPFER, 2003, p. 51 e 52).

A psicanálise pode ajudar o professor na relação com os alunos no sentido de fazer as leituras das entrelinhas, daquilo que não foi dito, mas está exposto. Os instrumentos de trabalho da psicanálise são a fala e a escuta, e é pela escuta cuidadosa do mal-estar, dos afetos, desafetos, do ruído e do silêncio, que se pode acreditar numa possível articulação entre a psicanálise e a educação. “Essa psicanálise que escuta o discurso e lê a realidade é que buscamos como possibilidade de articulação no cotidiano da escola” (CEREZER, 2003, p. 58). É importante ratificar que a escuta aqui posta não se refere apenas ao ato de ouvir, mas está ligada aos atos de olhar, de perceber, de analisar, de pensar.

Articular a psicanálise e a educação é um grande desafio. O fato de a psicanálise se oferecer como um importante fundante instrumento da escuta é o que nos possibilita, muitas vezes, contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor na sala de aula em relação ao ato educativo na atualidade (CEREZER, 2003, p. 58).

Esse mal-estar, diz respeito às relações desprazerosas entre professor e aluno, que interferem nas dimensões afetivas e cognitivas de ambos, gerando um clima de insatisfação que se instala no cotidiano escolar. Esse mal-estar não é dito, mas é sentido; é como se alunos e professores estivessem num embate, participando de forças opostas, ora em silêncio, ora em manifestação de vozes que se traduzem muitas vezes em conflitos de ideias e formas de ver o sujeito do desejo. Embora não seja uma tarefa fácil, a escuta pode se constituir numa medida para ajudar a solucionar o problema do mal-estar nas escolas, pois envolve a fala e o diálogo, estimulando a relação de transferência entre o professor e o aluno. Sobre o conceito de transferência, Freud (1989, v. VII, p. 113) afirma:

São novas edições, ou fac-símiles dos impulsos e fantasias que são criados e se tornam conscientes durante o andamento da análise; possuem, entretanto,

essa particularidade, que é característica de sua espécie: substituem uma figura anterior pela figura do médico. Em outras palavras: é renovada toda uma série de experiências psicológicas, não como pertencentes ao passado, mas aplicadas à pessoa do médico no momento presente.

Ou seja, a transferência acontece quando o paciente transfere para seu analista afetos e vivências de outros momentos, compartilhando fatos de sua vida com aquele que julga possuir um saber capaz de ajudar na resolução de problemas, aquele que Lacan nomeou de “sujeito suposto saber” (Ss)¹⁵.

No seminário que tem por tema a transferência, Lacan (1992) introduz o estudo com a retomada de um texto filosófico: *O banquete*, de Platão. Esse texto refere-se a um banquete entre filósofos, no qual o tema central era o *amor*¹⁶. A partir dessa temática, Lacan apresenta a transferência como um amor genuíno e, diferentemente da noção de repetição de um protótipo infantil apresentada por Freud, acredita que encontramos na pessoa amada o objeto que perdemos desde sempre, objeto que buscamos a vida inteira e que, portanto, nos é precioso. Esse objeto que o sujeito acredita ter encontrado na pessoa amada é o *agalma*, que diz respeito ao objeto que nos captura, a algo do outro que nos apreende e nos fascina, nos deixando enamorados.

A transferência foi inicialmente detectada e discutida na relação psicanalítica, mas pode ser muito bem observada no campo educativo, visto que se trata de um “fenômeno que permeia qualquer relação humana, o que nos autoriza a substituir a expressão relação ‘analista-paciente’ pela expressão ‘relação professor-aluno’”(KUPFER, 2006, p. 88).

Laplanche e Pontalis (1998, p. 670) apontam ainda que:

Foi o encontro das manifestações da transferência em psicanálise, que permitiu reconhecer noutras situações a ação da transferência, quer esta se encontre na própria base da relação em causa (hipnose, sugestão) quer nela desempenhe, dentro de limites a apreciar, um papel importante (médico-doente, mas também professor-aluno...).

¹⁵ “Lacan utiliza esta nomeação para explicar que o sujeito (paciente) atribui um saber a seu analista. Um saber a respeito do gozo: um saber que o sujeito acredita necessitar para superar seus problemas” (ORNELLAS, 2005, p. 55).

¹⁶ Amor, segundo a psicanálise, diz respeito ao sentimento de apego de uma pessoa por outra, com frequência profundo, até mesmo violento, mas cuja análise demonstra que pode ser marcado pela ambivalência e, sobretudo, que ele não exclui o narcisismo. O sujeito pode, com bastante frequência, passar a odiar o que se amava; também pode ter sentimentos mesclados, sentimentos que unem um profundo amor e um ódio não menos poderoso pela mesma pessoa: esse é o sentimento mais estrito que é possível dar à noção de ambivalência (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 33).

Partindo do princípio de que “o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (KUPFER, 2006, p. 88), enquanto em uma relação transferencial, o analisante vê no analista aquele que poderá provê-lo emocionalmente e liberá-lo da dor, alguém em quem deposita todos os afetos ternos e esperanças além das hostilidades, revivendo transferencialmente a relação original, ou seja, a relação parental em uma relação pedagógica. Segundo Morgado (2002, p.87),

[...] ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original.

Pode-se inferir, então, que transferir é atribuir um sentido especial à figura determinada pelo desejo. Na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à pessoa do professor. Dessa forma, o conteúdo a ser ensinado deixa de ser o centro do processo pedagógico, e a figura do professor e sua significação para o aluno é que passam a ser a chave para o aprendizado. Não podemos esquecer que a transferência é um processo inconsciente, portanto, não escolhemos racionalmente amar ou odiar esse ou aquele professor ou transferir sentimentos bons ou ruins dependendo da situação. A transferência é algo que acontece sem que nos demos conta, quando o desejo inconsciente busca ligar-se a “formas” (professor, analista) para esvaziá-las de seu valor real e colocar ali o sentido que nos interessa.

Se um aluno, por algum motivo consciente ou não, não se sente à vontade com determinado professor, não consegue autorizá-lo a lhe ensinar algo, não gosta do seu jeito, sua postura, sua voz, com certeza haverá dificuldades em aprender conteúdos que emanem desse professor, ainda que possam parecer interessantes ou necessários. Neste caso, o aluno pode ter transferido algo negativo para a figura desse professor, que passou a ocupar um lugar de recusa em sua psique, um lugar que nunca foi da pessoa real do professor, mas que, por alguma razão, passa a ocupar, devido à transferência do aluno.

Em contrapartida, o professor também transfere conteúdos a seus alunos. A esse conjunto de reações inconscientes do professor/analista à pessoa do aluno/analizando, Freud deu o nome de contratransferência. As influências dos alunos sobre os sentimentos inconscientes do professor são frequentes e resultam nos mais variados tipos de comportamentos e reações por parte de quem ensina. Morgado (2002, p. 99) observa que, se a

“transferência do paciente/aluno é a reedição inconsciente de clichês estereotípicos de relação, a contratransferência é a resposta inconsciente do analista/professor aos efeitos por ela produzidos em sua psique”.

Um professor, por mais que não queira, pode desenvolver maior afinidade com determinado aluno, tendo mais paciência e atenção ao ouvir suas posições, percebendo-o com os olhos do sucesso, estimulando-o a crescer, ao passo que, com outro aluno, pode desenvolver uma relação de distanciamento, de recusa, de não envolvimento. Em uma relação transferencial, alguém é investido de uma importância a partir da qual emerge o poder sobre uma das partes. Na relação professor-aluno, este poder pode ser utilizado ou não, em prol da aprendizagem do aluno, fato que legitima os enlaces ou desenlaces entre ambos. A escuta do ambiente transferencial da sala de aula é muito importante para ampliar a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem, não só do ponto de vista cognitivo, mas também do afetivo.

Para Ornellas (2005, p. 55),

É nesse ambiente que ocorre a escuta da relação professor-aluno, vista como um campo de condutas humanas que, no espaço escolar, se configura sob a nomeação de disciplina ou (in) disciplina escolar, constituindo, na atualidade, uma das preocupações mais emergentes do professor.

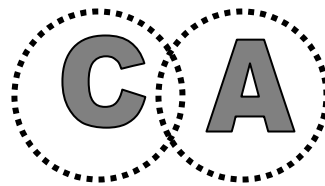
Além da indisciplina, outros impasses que permeiam o contexto educacional podem ser amenizados a partir do melhor entendimento da relação professor-aluno, como a baixa aprendizagem, a evasão escolar e a repetência. Podem-se também atingir questões que estão fora do contexto da sala de aula e dizem respeito às questões relacionais dos alunos com seus pares, visto que, a partir da relação com os professores, podem ressignificar sua forma de ser e estar no mundo.

A afetividade, assim como a inteligência, não permanece estática: ambas evoluem ao longo do desenvolvimento, e, à medida que o sujeito se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Urge uma educação afetiva, voltada às necessidades sociais que nos cercam, comprometida com a busca de possíveis soluções para as dificuldades que atravessamos, sobretudo na forma de sermos e sentirmos, sem prejuízo da racionalidade. A esse respeito, Morin (2006, p.23) diz que a racionalidade

[...] deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do

mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências.

Nesta citação, o autor também ratifica a impossibilidade de se dissociar a razão da emoção. O ser humano aprende a falar, pensar, agir e a sentir por meio da cultura e da interação com os outros. Portanto, a linguagem e a interação social possuem papéis fundamentais para o desenvolvimento do sujeito, que age de acordo com os conceitos culturalmente construídos, que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também seus afetos, prazerosos ou desprazerosos. Por isso podemos dizer que a imbricação entre o aprendizado e os afetos começa desde o nascimento e deve se prolongar por toda a vida, cabendo aos sujeitos valorizar o enlace entre os aspectos afetivos e cognitivos para o seu desenvolvimento. É possível que esse casamento se constitua numa aliança em que o princípio seja pautado no paradigma de intersecção, em que os sujeitos possam estar imbricados, conforme o matema que segue:



C: Cognitivo A : Afetivo

MATEMA 3: Paradigma relacional

Nesse paradigma, a intersecção representa o entrosamento e complementaridade entre os aspectos cognitivos e afetivos. Cabe à escola, através de seus atores, uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, ainda hoje fincadas no cartesianismo, e sobre a necessidade de se encontrar um *agalma* na relação professor-aluno, para que *Erastês* e *Erômanos*, ou seja, professor e aluno – ou vice-versa – encontrem espaço para trocas dialógicas, em busca do crescimento de todos.

Capítulo 3
Na rota das representações sociais

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
 Como desencantá-la?
 É a senha do mundo.
 Vou procurá-la.
 Vou procurá-la a vida
 Inteira no mundo todo.

Se tarda o encontro,
 Se não a encontro,
 Não desanimo, procuro sempre.
 Procuro sempre, e a minha
 Procura
 Ficará sendo a minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

Ao ler o poema de Drummond, a ideia de representação social me veio fortemente à tona, pois se trata de um conceito que ora se ausenta, ora se presentifica, motivando uma busca incessante do objeto do conhecimento, através da palavra. Em seus escritos, Serge Moscovici¹⁷, criador da Teoria das Representações Sociais, nos faz refletir sobre isso, com o título escolhido para o capítulo inicial de um livro publicado em 1976 – “Um conceito perdido” – e com a fala a seguir:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria das nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos... Mas se a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é. Há muitas boas razões pelas quais isso é assim... (MOSCOVICI, 1978, p. 40).

Uma das razões a que se refere este autor, e talvez a mais consistente, é o fato de a representação social ocupar uma posição híbrida, na qual se cruzam conceitos de origem

¹⁷Serge Moscovici é psicólogo social francês, co-fundador e diretor do Laboratório Europeu de Psicologia Social, da Academia Européia das Ciências e das Artes, da Academia Russa das Ciências e membro Honorário da Academia Húngara das Ciências.

sociológica, como a cultura e a ideologia, e conceitos de origem psicológica, como as imagens e o pensamento, o que pode legitimá-lo como um conceito eminentemente *psicossociológico*. Entretanto, antes de maiores discussões sobre representação social, torna-se pertinente o conhecimento dos percursos que deram origem a essa teoria.

3.1 O nascimento da teoria

Desenvolvida inicialmente nos Estados Unidos como uma subdisciplina da sociologia, a psicologia social norte-americana se aproximou mais da psicologia, o que caracterizou, na visão de alguns teóricos, sua redução ao estudo do indivíduo, negligenciando o social e coletivo. No texto *Representações sociais: a teoria e sua história*, Robert Farr (1995) apresenta um histórico que revela o contraste entre a tradição de pesquisa europeia e a tradição americana, em torno da psicologia social moderna, que começou com o fim da II Guerra Mundial¹⁸. Acreditando que os fenômenos coletivos eram regidos por leis distintas dos fenômenos individuais, os principais teóricos anteriores à II Guerra classificaram os fenômenos humanos em dois níveis: o nível do individual e o nível do coletivo. Para ilustrar suas ideias, o autor revela o posicionamento de alguns teóricos como Wundt (1900), Durkheim (1898), Le Bon (1896) e Freud (1896).

Wundt distinguiu psicologia fisiológica de “*Volkerpsychologie*”, explicando que os objetos de estudo aos quais se dedicava (religião, linguagem, mito, mágica, entre outros) e considerava fenômenos mentais coletivos, não poderiam ser explicados em termos do indivíduo, pois eram produtos de uma comunidade ou povo e emergiam da interação desses indivíduos. Durkheim distinguiu *representações coletivas* de representações individuais, explicando que as primeiras não poderiam ser reduzidas às últimas, pois os fatos sociais só poderiam ser explicados em termos de outros fatos sociais. Le Bon fez distinção entre o indivíduo e as massas, contrastando a racionalidade daquele com a irracionalidade destas. Sua ênfase era na diferença entre as ações dos sujeitos nos aspectos individuais e em multidão. Farr (1995) considera que foi Le Bon, pela maneira que concebeu o coletivo, quem preparou o campo para a individualização da psicologia social.

Le Bon também ajudou a estabelecer o elo entre a psicologia social e a psicopatologia. Este elo se fortaleceu entre os franceses, para os quais a hipnose era uma forma de influência

¹⁸ Período da II Guerra: 1939 a 1945.

social. Essa ideia foi alvo de críticas dos psicólogos sociais da era moderna, inclusive de Freud (1896), que tratou o sujeito clinicamente e desenvolveu uma crítica psicanalítica da cultura e da sociedade.

Freud, assim como Wundt, estava interessado na cultura e, como Le Bon, nas formas de influência social, mas se distinguiu ao conseguir fazer a inter-relação entre os dois campos. Buscando explicar os fenômenos de massa para os quais Le Bon e outros tinham chamado a atenção, Freud revisou sua teoria da mente numa direção explicitamente social, passando do nível coletivo para o nível individual, fazendo a distinção entre id, ego e superego. As ideias apresentadas confirmam a distinção instalada, entretanto, Moscovici entende que individual e coletivo se relacionam e vê na psicologia social o meio de operar a síntese entre os dois níveis.

Na intenção de iluminar o percurso da psicologia social, Farr apresenta, ainda de forma mais objetiva e sintética, através do quadro a seguir, o posicionamento de outros teóricos:

TABELA 1: Níveis de teorização em psicologia social¹⁹

NÍVEIS DE FENÔMENOS			
Teórico	(a) Individual	(b) Intermediário	(c) Coletivo
WUNDT	Psicologia Fisiológica		<i>Völkerpsychologie</i>
DURKHEIM	Representações individuais		Representações coletivas
LE BOM	O indivíduo		A multidão
FREUD	Estudos clínicos	Ego, id e superego	Crítica psicanalítica da cultura e da sociedade
MEAD	Mente	Self	Sociedade
McDOUGALL	Instintos		Mente do grupo
F.H. ALLPORT	Comportamento de indivíduos		Comportamento institucional: opinião pública

A psicologia social de tradição norte-americana, na visão de Moscovici (1978), se mostrava ineficaz para dar conta das relações informais e cotidianas da vida humana, visto que se detinha demasiadamente nos processos psicológicos individuais, não valorizando aspectos sociais e coletivos. Na tentativa de superar o individualismo ou psicologismo que havia se instalado na psicologia social, devido à influência norte-americana, o autor supracitado, em direção completamente oposta, buscou a tradição sociológica de Durkheim,

¹⁹ Fonte: Farr (1995, p. 42).

um dos fundadores da sociologia moderna, que considerava erro qualquer tentativa de explicação psicológica aos fatos sociais, pois, para ele, como já foi explicitado, fatos sociais só poderiam ser explicados por meio de outros fatos sociais.

Durkheim, se mostrando hostil à psicologia do indivíduo, defendia a separação da sociologia da psicologia, tornando-se o principal responsável pela coexistência das duas formas alternativas da psicologia social, a sociológica e a psicológica. O posicionamento deste sociólogo fez com que se tornasse praticamente inevitável que, “quando Moscovici propôs que se estudassem as representações sociais, esse novo campo fosse classificado como uma forma sociológica e não psicológica da Psicologia Social” (FARR, 1995, p. 36).

Nem o individualismo da psicologia social norte-americana nem a sociologia durkheimiana eram suficientes ou adequadas para os propósitos de renovação Moscovici, que buscava situar a psicologia social num ponto ótimo entre a psicologia e as ciências sociais, sem adentrar demais em uma área ou em outra, a fim de tornar a ciência social mais adequada ao mundo moderno.

Farr (1995) considera que existe uma clara continuidade entre os estudos das representações coletivas de Durkheim, e o estudo mais moderno de Moscovici (1978) sobre representações sociais. A esse respeito, este autor pontua que o conceito de representação coletiva elaborado por Durkheim era adequado para a época e a cultura que foram palco de sua criação e que, entretanto, na sociedade contemporânea, marcada pelo dinamismo e mobilidade, tal conceito não se configurava como pertinente, pois se delineava como uma forma estável e homogênea de compreensão coletiva, incompatível com a sociedade contemporânea. A esse respeito, Madeira (2005, p. 205) acrescenta:

Segundo Moscovici, as representações sociais são estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea, que se constroem no âmbito das interações e das práticas sociais. Constituem uma forma de conhecimento – o saber do senso comum – construída nas relações grupais e intragrupais, tendo como finalidade conhecer, interpretar, fazer-se entender e reconhecer, como também agir sobre o mundo. Integram tanto a experiência e a vivência dos sujeitos que a constroem quanto sua história e sua cultura.

Tendo Durkheim como fonte inspiradora, é fundante perceber o caráter inovador que Moscovici atribuiu à sua teoria, à medida que, conforme descreve Madeira, contempla o mundo em movimento, construído na relação permeada pela cultura e pela história.

Émile Durkheim, utilizou, como objeto de investigação, práticas religiosas de povos primitivos (ou menos complexos) para desenvolver o conceito de *representação coletiva*, com o qual buscava interpretar os “fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade” (SÁ, 1993, p. 21). Para Durkheim, as representações individuais (objeto da psicologia) têm por substrato a consciência de cada um, por isso apresentam caráter efêmero e inconstante, perdendo o sentido na coletividade, diferente das representações coletivas, que são exteriores aos sujeitos e não podem ser explicadas em termos individuais.

Já as representações coletivas (objeto da sociologia) têm como essencial a sociedade em sua totalidade. A esse respeito Moscovici observa:

Compreende-se que tal representação seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua. Ela tem por função preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Ela é coletiva por isso, e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais (2001, p. 47).

A descrição das representações coletivas feita por Moscovici confirma a emancipação de sua teoria, que visualizava uma “sociedade pensante” (MOSCOVICI, 2003), na qual os sujeitos não eram apenas processadores de informação, conforme a noção norte-americana, ou apenas “portadores” de ideologias ou crenças, de acordo com uma visão puramente sociológica. Numa perspectiva psicossociológica, são pensadores ativos que interagem entre si e produzem e comunicam suas próprias representações sobre os diversos âmbitos em que estão envolvidos.

3.2 Em busca de um conceito...

A partir do estudo *La Psycanalyse: son image et son public*²⁰, desenvolvido na Europa em 1961, Moscovici tenta decifrar como a psicanálise é vista pelos sujeitos que não têm aproximação com ela e apresenta o conceito da teoria das representações sociais:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também

²⁰ Tese de doutoramento de Serge Moscovici.

ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Refletindo sobre as representações, de acordo com as características apresentadas por Moscovici, constata-se que a terminologia *social* é utilizada por ser essas representações um conhecimento que tem por finalidade elaborar e mediar comportamentos, além de estabelecer a comunicação entre os sujeitos. A teoria das representações sociais recebe contribuições de outros pesquisadores que buscaram conceituá-las. Para Jodelet, por exemplo, tais representações se constituem em:

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (2001, p. 22).

Entretanto, é pertinente reconhecer que, embora sejam de naturezas diferentes, as representações são alimentadas pelo conhecimento advindo das ciências. Na mesma linha de raciocínio e complementando o conceito, Abric (2001) considera que a representação social é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social. Ou seja, é um conhecimento que surge da interação entre o individual e o coletivo.

Para Ornellas (2001), a representação social, enquanto conhecimento do senso comum, é constituída e compartilhada socialmente sobre coisas, pessoas e objetos. Para a autora, o sujeito constrói em seu cotidiano, de forma individual e coletiva, imagens e conceitos que são próprios de cada um e ao mesmo tempo compartilháveis. Essa ideia corrobora e justifica a utilização da terminologia *social* para as representações definidas por Moscovici, que, com suas pesquisas, consegue superar algumas lacunas deixadas por Durkheim.

A teoria das representações sociais toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2003, p. 79).

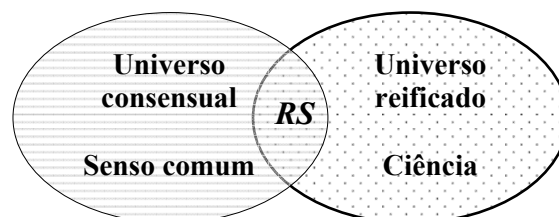
Quando Moscovici propõe seu novo conceito, quer não apenas se distanciar de Durkheim, mas também explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Em seus estudos, além de utilizar métodos convencionais de pesquisa, recorre às informações que circulavam na sociedade a respeito do seu objeto de estudo, através dos meios de comunicação de massa, defendendo com isso a ideia de que as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos.

As representações sociais possuem duas faces interdependentes como duas páginas de uma folha de papel: uma face icônica e outra simbólica. “Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 1978, p. 46).

$$\text{REPRESENTAÇÃO}^1 = \frac{\text{Figura}}{\text{Significação}}$$

Segundo Sá (1993), da mesma forma que se trata a sociedade como um sistema econômico ou político, Serge Moscovici também considera a existência de um sistema de pensamento, em que coexistem duas classes distintas: os universos consensuais e os reificados. O autor esclarece que os universos consensuais, “correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana” (SÁ, 1993, p. 28), ou seja, referem-se às “teorias” do senso comum.

No universo reificado, é que se “produzem e circulam a ciência e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1993, p. 28). A síntese desse pensamento pode ser percebida no matema a seguir:



MATEMA 5: Representação Social (RS) e sua relação com o conhecimento (FIGUEIREDO et al, 2007, p. 184).

A dinâmica da sociedade contemporânea tem permitido que os conhecimentos científicos, pertencentes ao universo reificado, cheguem cada vez mais rápido ao universo consensual, tornando a ciência um conhecimento comum. Entretanto, o processo de transformar palavras e ideias não familiares em algo familiar e usual demanda um investimento de energia. Para atribuir a função familiar ao novo, Moscovici (2003) considera necessário pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória: a ancoragem e a objetivação.

3.3 Ancoragem e objetivação: do que se trata?

Trata-se dos dois processos formadores das representações sociais. Pode-se dizer que ancoragem é o processo de adequação de algo que nos é desconhecido a um paradigma de categoria preexistente em nosso pensamento. Em outras palavras, é quando trazemos para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado, transformando o que é estranho em algo familiar. “No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Quando atribuímos um nome, possibilitamos a avaliação e comunicação sobre o fato ou objeto. Pode-se dizer, então, que ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, com a finalidade de formar opiniões e de facilitar a interpretação das características.

Na ancoragem, representamos o não usual em nosso mundo familiar, fazendo com que o novo objeto da representação ganhe sentido; o que era novidade passa a ser parte integrante e pertencente do sistema de pensamento ou de outras representações. Em termos simplificados, pode-se dizer que a ancoragem se concretiza no momento em que uma identidade social foi atribuída ao que não era identificado.

Nóbrega (1990, p. 20-21) descreve três condições estruturantes para organização do processo de ancoragem: a) *atribuição de sentido* acontece quando o enraizamento de um objeto e sua representação em um grupo ou em uma determinada sociedade estão inscritos em uma “rede de significações”, na qual são articulados e hierarquizados os valores já existentes na cultura; b) a *instrumentalização do saber* confere um valor funcional à estrutura da representação e contribui na construção das relações sociais através da “interpretação e da gestão da realidade pelos grupos e indivíduos”, transformando o novo em algo útil; e c) o *enraizamento no sistema de pensamento*, que é a “incorporação social da novidade atrelada à

familiarização do estranho” e é quando o novo entra em contato com o que já existia em termos de modalidade de pensamento e permite novas interpretações da realidade.

Ancorar, portanto, é “duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo” (SÁ, 1993, p. 34). É ter um elo entre o fenômeno e a realidade, encaixando-o ao familiar via processo de denominação/classificação. A ancoragem proporciona um certo conforto na aceitação do estranho, do diferente, do não conhecido.

A objetivação, o outro processo formador da representação social, é, segundo Moscovici (2003, p. 71), o ato de “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, reproduzir um conceito em uma imagem”, ou seja, é tornar concreto o que para nós é abstrato. “A objetivação faz com que se torne real um esquema conceitual [...] é reabsorver um excesso de significações materializando-as” (MOSCOVICI, 1978, p. 110-111), e desse modo, distanciando-se das mesmas. Para Sá (1993, p. 34), “é a função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, naturalizá-lo”.

No processo de objetivação, os elementos constituintes da representação adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade vista como natural, ou seja, transformam em objeto o que é representado, e ocorre a “coisificação” (MOSCOVICI, 1978, p. 112) do pensamento. A escolha desses elementos constituintes é feita através da mediação entre valores e crenças de um grupo social, o que contribui para que seu acolhimento ou não seja feito de uma forma social e não individual.

Assim como no processo de ancoragem, Nóbrega (1992) também considera que a objetivação envolve três etapas: Na primeira, denominada *construção seletiva*, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção, quando são retirados os elementos que formam os fatos do senso comum. Esse processo de seleção e reorganização dos elementos da representação ocorre, como já foi explicitado, de acordo com as normas e os valores grupais.

A segunda etapa da objetivação, a *esquematização estruturante* ou núcleo figurativo, corresponde à organização dos elementos constituintes das representações em um padrão de relações estruturadas. Sobre esse aspecto, maiores esclarecimentos podem ser encontrados a partir da teoria do núcleo central, que será abordada mais adiante. A última etapa da objetivação, a *naturalização*, confere realidade plena ao que era uma abstração, quando os conceitos se constituem em entidades autônomas, adquirindo materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens ou metáforas.

Os processos de objetivação e ancoragem colaboram na percepção dos conteúdos das representações sociais e dos seus elementos constitutivos, a exemplo de informações, imagens, crenças, valores, opiniões, ideologias, etc, garantindo aos sujeitos condições de se apropriarem das novidades que os desafiam.

Nesta lógica, pode-se afirmar que os processos de objetivação e ancoragem gestam em uma representação um núcleo figurativo, um sistema de interpretação da realidade e de orientação de comportamentos, o que permite compreender como o sujeito se posiciona sobre determinado objeto (ORNELLAS, 2001, p. 41).

Com base na fala desta autora, podemos dizer que a objetivação e a ancoragem são processos que se complementam e que colaboram entre si. E na medida em que a objetivação presentifica a realidade, a ancoragem lhe dá significação. Saliento que nessa pesquisa, durante a análise dos dados coletados, são identificados esses dois processos que formam as representações dos adolescentes sobre os afetos. A objetivação é apresentada através das categorias descritivas e a ancoragem através das categorias interpretativas, as quais revelam as representações de fato.

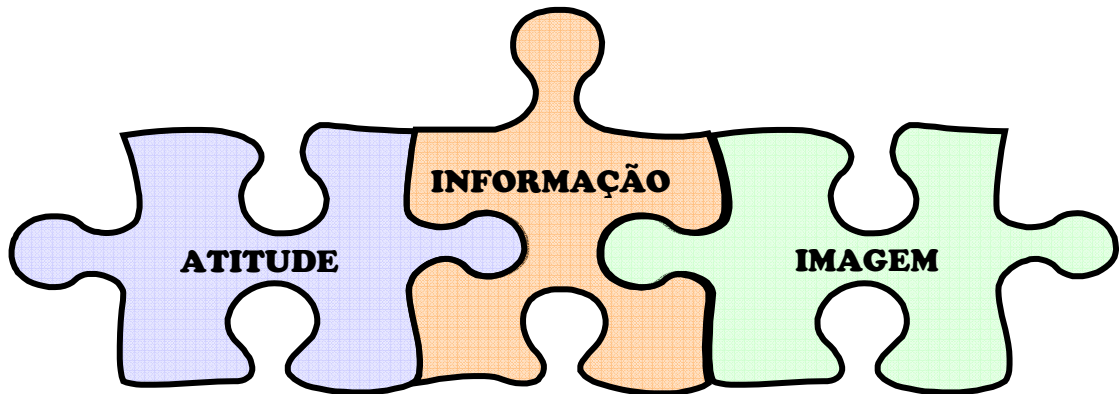
Em seus escritos, Moscovici, frequentemente, confere grande importância ao papel da comunicação social na Teoria das Representações Sociais. Nóbrega (1990) considera que a comunicação social é responsável pelo modo como se forjam as representações sociais, assim como se determina a formação do processo representacional. Sobre esse aspecto, a autora ainda diz:

Moscovici enfatiza a importância da comunicação social na formulação de um novo olhar sobre os fenômenos analisados pela psicossociologia. Para ele a comunicação social é relevante, sobretudo, enquanto condição determinante na formação do pensamento e representações sociais, quando a especificidade de uma abordagem original das cognições, e ainda, no papel mediador entre os níveis interindividuais e o universo consensual instituído (NÓBREGA, 1990, p. 9).

Dessa forma, as representações sociais não podem ser vistas como uma forma análoga ao conhecimento científico. Elas se apresentam como um conhecimento, ou uma forma de saber, que se diferencia através dos seus modos de elaboração e de suas funções. São construções distintas e ambos podem ser entendidos como processos de aprendizagem, sem

necessariamente passar por uma hierarquização, visto que foram historicamente construídos para fins específicos.

Moscovici (1978) afirma que uma representação é constituída em três dimensões: *atitude*, *informação* e campo de representação ou *imagem*. Essas dimensões fornecem-nos uma ampla visão do conteúdo e do sentido das representações e estão interligadas, uma complementando a outra, como ilustra o matema a seguir:



MATEMA 5: Representações sociais

A *atitude* destaca a “orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 1978, p. 70) e é expressa em forma de avaliação, conduzindo a uma tomada de posição em relação ao fenômeno, seja ela favorável ou não. Os diversos componentes afetivos que fazem parte de qualquer representação se articulam sobre essa dimensão avaliativa, imprimindo às representações um caráter dinâmico. Moscovici afirma ainda que a atitude é a mais freqüente das três dimensões nas representações sociais, porque, segundo o autor, uma pessoa se informa e representa alguma coisa, depois de ter adotado uma posição (atitude) em relação ao objeto.

A *informação* “relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). É, portanto, a dimensão que investiga o conhecimento do grupo social acerca do objeto. O *campo de representação* é a imagem formada a respeito do fenômeno social, que indica o conjunto representado, mesmo que não esteja sistematizado ou organizado. O matema 05 revela metaforicamente através da simulação de quebra cabeça, a existência dos três elementos, que se encontram e se encaixam.

A Teoria das Representações Sociais²¹ se encontra no centro de um debate interdisciplinar intenso e tem sido muito utilizada em pesquisas nos mais variados âmbitos, sobretudo na saúde e na educação. Em sua maioria, os estudos buscam evidenciar o conhecimento social que orienta as práticas de uma dada população, que a utiliza para interpretar seus problemas e justificar suas práticas sociais. No campo educacional, em pesquisas que abordem os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de crianças e adolescentes, a atenção do pesquisador deve ser ainda mais aguçada, visto que seus esquemas de compreensão da realidade são construídos socialmente em uma perspectiva maturacional, tal como recomenda a Teoria das Representações Sociais.

3.4 Abordagens da representação social

Com o aprofundamento dos estudos sobre representação social, a teoria vem sendo continuamente enriquecida e desdobra-se em três correntes teóricas complementares: a abordagem processual, a abordagem estrutural e a sociológica, que podem ser representadas respectivamente por Moscovici (Paris), Abric (Aix-en-Provence) e Doise (Genebra). Vale ressaltar que essas três abordagens não se veem como antagônicas, mas se complementam na visão de Moscovici . De acordo com Doise (2001), essas abordagens são esforços de aplicação e aprofundamento, em que suas características se tornam mais interessantes de acordo com o objetivo que se tem ao pesquisar.

A primeira vertente, a abordagem processual, representada por Moscovici, que desenvolveu seus estudos juntamente com Jodelet, implica-se como um campo estruturado de significações, saberes e informações, que se preocupa com a construção da representação, sua gênese e seus processos de formação (ancoragem e objetivação), considerando a historicidade e o contexto de produção. Trabalha com os aspectos constituintes da representação: informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos. Sobre as representações, Macedo (2000, p. 80) observa:

²¹ No Brasil, o interesse por essa teoria teve início na década de 1970. Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas e publicadas e alguns pesquisadores se destacam no cenário nacional, a exemplo de Pedrinho Guareschi (PUC-RS), Mary Jane Spink (PUC-SP), Celso Pereira de Sá (UERJ), dentre outros. Na Bahia, em Salvador, foi recentemente inaugurado na UNEB - Universidade Estadual da Bahia o NEARS – Núcleo de Estudo em Afetividade e Representação Social, coordenado por Maria de Lourdes Soares Ornellas. Esse núcleo também enlaça o GEPA-RS, um grupo de pesquisa ligado ao CNPq, liderado pela mesma pesquisadora.

Trata-se de um conteúdo cognitivo concreto de um ato pensado, que se liga simbolicamente a alguma coisa... As representações sociais não correspondem literalmente nem ao real, nem ao ideal, tampouco a parte subjetiva do objeto ou a parte objetiva do sujeito: as representações sociais são um produto da relação estabelecida entre essas instâncias. Ela nasce de um processo relacional entre essas instâncias referenciadas. É uma construção onde figura e sentido aparecem duplamente.

Enquanto para Durkheim, em sua teoria das representações, o coletivo tinha o poder de nivelar as diferenças; para Moscovici (2003, p. 79), a Teoria das Representações Sociais parte da diversidade entre os sujeitos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. “Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”.

Como conhecimento do senso comum e dotadas de saberes socialmente elaborados e compartilhados, as representações estão orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal, em um processo em que sujeito e realidade se transformam. Em pesquisas que se utilizam dessa abordagem, a coleta é feita através de metodologias múltiplas: entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos e imagéticos.

A abordagem estrutural das representações sociais, também conhecida como “*teoria do núcleo central*” (SÁ, 1996), começou a ser desenvolvida em 1976, por Abric. Essa abordagem é mais centrada na dimensão cognitiva da representação social, não tem como intenção substituir a grande teoria, mas, ainda segundo aquele autor, inferir proposições que contribuam para que a Teoria das Representações Sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa.

Ele considera, ainda, que a abordagem estrutural ou teoria do núcleo central, embora seja uma teoria menor do que a proposta por Moscovici, traz muitas contribuições para o refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais. Junto a Abric no desenvolvimento da teoria, pode ser encontrado o Grupo de Midi, nome pelo qual é conhecido o conjunto de pesquisadores do sul da França, na região do Mediterrâneo, pertencente à Universidade de Provence, também chamada de Escola de Aix-en-Provence.

A teoria do núcleo central deriva suas características mais marcantes da prática experimental, o que possibilita efetivamente uma complementaridade à teoria moscoviciana, visto seu caráter objetivo, característica negada pelos críticos à teoria de Moscovici. Existem críticas em relação às experimentações laboratoriais sobre representações sociais, visto que

não conseguem contemplar todos os aspectos que envolvem os sujeitos e objetos. Estudiosos argumentam que a própria natureza dos fenômenos estudados em representação social é incompatível com metodologias laboratoriais. Segundo tais críticos,

Somente a coleta, tratamento e interpretação das expressões verbais das representações, extraídas por meio das entrevistas e questionários ou presentes em documentos e veículos de comunicação de massa, bem como a observação sistemática das práticas que as representações originam ou das que se ensejam, poderiam dar conta de tais fenômenos (SÁ, 1996, p. 59).

As colocações dos críticos podem ser justificadas pelo caráter subjetivo que possuem as representações sociais, fato que remete ao entendimento de que as representações não podem ser estudadas apenas em laboratório, através de métodos experimentais. Segundo essa abordagem, estudada como um núcleo estruturante, os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detectados por meio da associação livre de palavras²². Sobre núcleo central, pode-se dizer, segundo Abric (citado por SÁ, 1996, p. 67), que é “um subconjunto da representação, composto de um ou mais elementos, cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”, em outras palavras, arruma os elementos da representação, atribuindo-lhes sentido. A principal característica do núcleo central é a resistência a mudanças.

A teoria do núcleo central procura contemplar aparentes contradições que possam existir nas representações, visto que são regidas por um sistema interno duplo formado pelo sistema central e pelo periférico, ambos com papéis específicos e complementares. O sistema central é caracterizado por estar ligado à memória coletiva e à história do grupo, por ser estável, coerente e rígido. O sistema periférico é marcado pela integração das experiências e histórias individuais, pela flexibilidade e acolhimento às contradições, ou seja, pode-se pontuar que o sistema central é normativo e o periférico funcional. Assim, a abordagem estrutural revela que a combinação dos aspectos presentes no núcleo periférico e central configura o coração da representação.

Ornellas (2001, p. 44) apresenta a sistematização de Abric, em relação às funções das representações sociais, as quais compreendem:

²² Quando se pede para pessoas atribuírem livremente palavras que lhes façam lembrar de determinado fato, objeto ou pessoa.

1. **Funções de saber**, que permitem compreender e explicitar a realidade, bem como a troca social, a transmissão e a difusão do saber, necessárias na comunicação social;
2. **Funções identitárias**, que definem a identidade permitindo preservar a especificidade dos grupos, desempenhando um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos membros, sobretudo nos processos de socialização;
3. **Funções de orientação**, que guiam comportamentos e práticas, definindo o que é lícito e tolerável ou inaceitável dentro de um determinado contexto social;
4. **Funções justificatórias**, que justificam a tomada de posição e os comportamentos.

Tais funções se complementam e oferecem a teoria uma forma de funcionamento dinâmico e conceitual.

A terceira abordagem, a sociológica, tem como precursor Doise. Os estudos desenvolvidos a partir dessa abordagem objetivam encontrar o princípio organizador das representações a partir de uma perspectiva sociológica. O projeto da psicologia societal de Doise implica a articulação das análises individuais com as sociais, valorizando para isso, em grande medida, o papel da psicologia social, considerando-a uma “ponte para outros ramos do saber, sobretudo atualmente, quando a psicologia tem se desinteressado dos fatos sociais, focalizando os fenômenos biológicos” (DOISE, 2000, p. 30).

Para uma melhor compreensão dos jogos sociais, este autor considera necessária a superação da clivagem entre as análises feitas pela psicologia individualista, que aborda apenas o sujeito, e as análises econômicas e sociológicas, preocupadas em contemplar a sociedade. Nessa perspectiva, pontua que:

[...] os estudos sobre as representações sociais, iniciados por Serge Moscovici (1961), me parecem atualmente fornecer o quadro mais estimulante para construir uma psicologia societal imbricando o estudo dos sistemas cognitivos no nível do indivíduo, no estudo dos sistemas relacionais e sociais (DOISE, 2000, p. 30).

Para ele, o objetivo da psicologia social é mostrar, através da articulação entre o nível do sujeito e a ordem social, como este sujeito dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e como as dinâmicas sociais orientam o funcionamento desses processos, ou seja, enfatiza as relações entre processos sociais e cognitivos e as inserções sociais dos sujeitos.

Considera que “as representações são princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduo e grupos” (DOISE, 2000, p. 30), e seu estudo remete a três hipóteses

importantes. A primeira é que as representações sociais se constroem nas relações de comunicação que supõem uma base de referência comum entre os sujeitos. A segunda hipótese refere-se à natureza das tomadas de posição pessoal em relação a algum aspecto. Referente a esta hipótese, ele esclarece que a Teoria das Representações Sociais deve explicar de que forma e por que os sujeitos se diferenciam entre si nas relações que mantêm com essas representações. A terceira hipótese considera a ancoragem das tomadas de posição em outras realidades coletivas, a exemplo das “hierarquias de valores, as percepções que os sujeitos constroem das relações entre grupos e categorias e as experiências sociais que eles partilham com o outro” (DOISE, 2000, p. 30).

A abordagem sociológica diferencia-se da perspectiva habitual de estudos sobre cognição social porque,

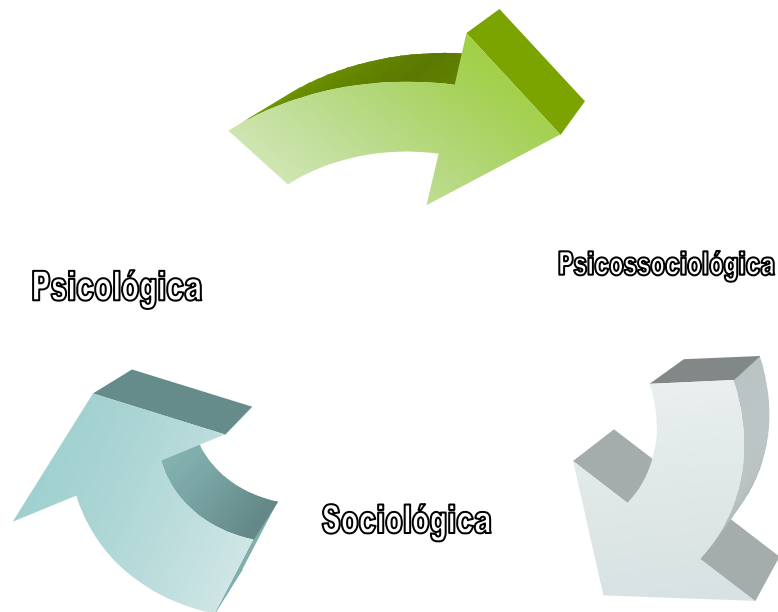
[...] em vez de colocar o desenvolvimento cognitivo como uma condição necessária para o controle das regulações sociais, mostra como de fato a atualização de princípios sociais organizadores dá lugar a um crescimento das competências cognitivas (DOISE, 2001, p. 303).

Esta perspectiva insere a compreensão da representação social através do funcionamento dos sistemas e metassistemas²³ cognitivos que definem, orientam e normatizam as formas de agir, sentir, decidir, perceber o outro e o mundo. Pode-se afirmar a existência de duas instâncias de sistemas cognitivos: uma que estabelece as conexões entre valores e atitudes, e outra que avalia a possibilidade de inserção social das hipóteses e conclusões advindas da primeira instância.

O fundamento básico de seu estudo está na análise das influências das determinações sociais nos processos de ancoragem. Doise (2000) propõe uma análise da ancoragem das representações sociais a partir de uma classificação em três modalidades: a) psicológica, b) psicossociológica, e c) sociológica. Na primeira modalidade, a psicológica, crenças ou valores gerais organizam as relações simbólicas com o outro; na perspectiva psicossociológica, os conteúdos das representações sociais direcionam a maneira como os sujeitos se situam simbolicamente nas relações sociais, nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido; e a terceira e última modalidade, a sociológica, diz respeito à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto. Essas

²³ Neste caso, “o metassistema é constituído de regulações sociais, regulações normativas que controlam, verificam, dirigem” (DOISE, 2000, p. 302).

modalidades se apresentam de forma dinâmica, conforme pode ser representado pelo matema a seguir:



MATEMA 6: Modalidades de ancoragem em representação social

Para articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, o autor supracitado considera necessário recorrer a quatro níveis de análise, a fim de facilitar a compreensão. O primeiro nível focaliza o estudo dos processos intra-individuais, que diz respeito à maneira pela qual os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O segundo nível descreve os processos interindividuais e considera os sujeitos intercambiáveis. O terceiro nível, o posicional, leva em conta as diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais e analisa como suas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis. O quarto nível, o ideológico, fala sobre sistema de crenças, representações, avaliações e normas sociais. Sobre este nível, Doise (2000, p. 28) afirma que as produções culturais e ideológicas de uma sociedade ou de um determinado grupo “não somente dão significação aos comportamentos dos sujeitos, dos indivíduos, como também criam ou dão suporte às diferenciações sociais em nome de princípios gerais”.

3.5 Opção pela abordagem processual

Pela natureza do objeto esta pesquisa opta pela teoria moscoviciana, através da abordagem processual. Essa abordagem facilitará o entendimento da diversidade de conceitos

presentes nos discursos dos adolescentes, o que em certa medida representa o processo de construção das suas representações sociais. A opção por esta concepção se sustenta no fato de a representação social ser uma forma do conhecimento socialmente elaborado, partilhado e construído e chegar ao homem a partir de sua prática. Elas se distinguem de outros paradigmas por sugerir a existência de um pensamento social resultante das experiências práticas, crenças e trocas de informações presentes na vida cotidiana.

É interessante refletir sobre o fato de que representar alguma coisa é reconstruí-la, retocá-la, transformá-la com nossas marcas. Madeira (2005) nos conduz ao entendimento de que o objetivo da teoria das representações sociais é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade, valorizando as singularidades e idiosincrasias. Como se elaboram no cotidiano das sociedades,

As representações sociais devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão (JODELET, 1989, p. 41).

Analisando o que traz Jodelet, uma das grandes contribuições da Teoria das Representações Sociais, como proposta para se compreender a construção social da realidade, é enlaçar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. É interessante observar que tanto Moscovici como Jodelet têm ampliado o interesse sobre a dimensão dos afetos nas pesquisas sobre representação social, comprovando que essa é uma dimensão singular no desenvolvimento dos sujeitos e na construção das representações sociais.

No tocante a esta pesquisa, a importância de se conhecer quais as representações sociais que os adolescentes têm sobre os afetos na relação com os professores, ancora na vertente de estas representações constituírem-se em um amplo campo de possibilidades de enlaçamento entre o cognitivo e o afetivo, entre a fala e a escuta, entre professores e alunos. Também, na perspectiva de possibilitar um repensar das práticas pedagógicas presentes no contexto em questão. Em relação à metodologia que conduzirá a pesquisa, é interessante observar que, para Macedo (2000, p. 81),

Levando em conta o interesse da etnopesquisa em relação ao dispositivo potente das representações sociais, tem-se que na abordagem desta especificidade sócio-cognitiva, o sujeito é considerado um produtor de sentido, ele exprime nas suas representações o sentido que ele dá à sua

experiência no mundo social. Ademais, o caráter social da representação emerge da utilização de sistema de códigos e da interpretação fornecida pela sociedade, ou da projeção de valores e de aspirações sociais.

Escutar o adolescente e as diversas linguagens que utiliza para falar de si não é uma tarefa fácil. O processo metamorfósico do seu corpo, fala e atitudes revelam o quanto as representações também podem sofrer mudanças. Buscar entender quais as representações sobre os afetos na relação professor-aluno, torna-se um desafio, visto que as instituições educativas, de um modo geral, sempre foram vistas como o lugar da ordem, da disciplina, do aprendizado, sublimando o espaço do sentir.

A escola é um singular espaço de construção de relações afetivas que acontecem entre todos os seus atores: aluno, professor, funcionário, etc., e embora a sala de aula seja historicamente representada como *locus* de aprendizagem, no qual o cognitivo tem *status* privilegiado, é principalmente nela que ocorrem as trocas afetivas entre professor e aluno. Ornellas (2005, p. 36) pontua: “as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico, que envolve tanto racionalidade quanto afetividade e emotividade”. Nesse contexto, mesmo diante da visão estereotipada que se tem da sala de aula, não podemos perder de vista que ela se torna palco na construção das representações sobre afetos.

Capítulo 4
Travessia metodológica

Inquisitorial (1965)

Tenho medo da imaginação
 E de todas as travessias,
 Onde me possa superar a correnteza do rio.
 Sinto medo de mim solto às divagações,
 Onde não me determino.
 (Mas que faria se já não fosse outono
 E já não estivesse na outra margem do rio)?

Dou graças aos que passaram
 E submergiram. Bendigo os que se comprometeram
 Com o erro, para que eu não tivesse
 De vacilar quanto ao lugar do vau
 Para atravessar este rio
 Da existência, tão largo, tão humano
 e extensamente largo,
 E arrancar o fruto do outro lado.

José Carlos Capinan

Pela leitura desses versos, percebo que o poeta retratou sentimentos de angústia que parecem ter saído das suas entranhas, numa combinação de palavras que desperta o real simbólico e o imaginário, conduzindo o leitor a uma reflexão em que a *travessia* não tem limites. O título atribuído ao poema está relacionado ao termo *Inquisição*²⁴, comumente conhecido pelo rigor, dureza e crueldade aos quais, com ou sem razão, pessoas consideradas hereges eram submetidas. Penso que esse nome se justifique pelo fato de sua autoria ter ocorrido numa época tormentosa da história brasileira, a década de 60, período em que muitos perderam o controle sobre a *correnteza* de suas vidas e desejavam se encontrar no *lugar do vau*²⁵.

Estabelecendo uma relação das palavras do poeta, que retratam um momento de sua vida, com o processo de desenvolvimento de uma pesquisa e nesse momento de maneira específica o método, podemos compará-lo a uma *travessia* que se apresenta ora branda, ora agitada, proporcionando ao navegador ou pesquisador, momentos que oscilam entre o conforto da serenidade e a angústia do medo. É certo que, para definir uma *travessia* como

²⁴ Tribunal eclesiástico onde eram julgados e punidos os crimes contra a fé católica.

²⁵ Lugar de conforto, parte de um rio onde se pode andar a pé ou a cavalo, e em certa medida se pode ter o controle sobre a correnteza.

branda ou agitada, se depende de aspectos como a *correnteza* e, em certa medida, da forma como o navegador se comporta ao conduzir a nau.

O presente capítulo aborda a metodologia do trabalho utilizada neste estudo e tem como proposta apresentar a *travessia* desse barco que se configura como a pesquisa, a qual buscou aproveitar da melhor forma os movimentos da *correnteza*, que se revelaram como o processo investigatório, conduzido pelo pesquisador/navegador.

Considero pertinente uma breve retomada do objeto de pesquisa para o melhor entendimento do método adotado. Busco estudar, no cotidiano escolar, as relações entre professor e aluno, mais especificamente o lugar dos afetos nestas relações, pela perspectiva do aluno. Compreendendo a relevância de o aspecto afetivo interagir com o cognitivo e a impossibilidade de ambos se dissociarem, não só no contexto escolar, mas em todos os âmbitos da vida humana. Interessa-me investigar o posicionamento dos alunos através das suas representações sociais sobre a relação professor-aluno, por sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da ideia já fundamentada de que o conhecimento tem uma base compartilhada entre o cognitivo e afetivo e considerando que as representações sociais se elaboram enquanto saber prático que vai além do aspecto cognitivo, pontuo que os afetos tornam-se passíveis de ser objeto de pesquisa ancorada nos conceitos teóricos metodológicos das representações sociais. Para melhor entendimento da construção do objeto de pesquisa em representação social, Sá (1998, p. 25) relata algumas decisões necessárias:

Em primeiro lugar, precisamos decidir como enunciar exatamente o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos em um primeiro momento, uma contaminação pelas representações de objetos próximos a ele. Em segundo lugar, precisamos decidir quais serão os sujeitos [...] em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conteúdo e a estrutura da representação. Em terceiro lugar, precisamos decidir o quanto do 'contexto sócio-cultural' e de que natureza [...] levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação.

Segundo este autor, as decisões cruciais para a construção do objeto se resumem primeiro no anúncio preciso do objeto, segundo na escolha dos sujeitos e terceiro na contextualização sociocultural desses sujeitos, para que se favoreça uma percepção das representações de fato. Entretanto, cabe ressaltar que se faz necessário esclarecer como a

pesquisa será conduzida, quais métodos e técnicas serão utilizados, para que se comprove sua viabilidade.

A análise do quadro conceitual sobre as representações sociais conduz ao entendimento de sua eficácia em contemplar e explicitar alguns fenômenos que permeiam o contexto educativo com suas peculiaridades e complexidades. Nessa teoria, desenvolvida por Serge Moscovici, o senso comum assume um lugar diferenciado daquele ocupado na ciência tradicional, funcionando como aliado no desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender questões subjetivas, principalmente aquelas relacionadas ao convívio humano. Para Sá (1998, p. 21),

Os fenômenos de representação social ‘estão espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são por natureza difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação pessoal.

A caracterização trazida por este autor esclarece, portanto, a impossibilidade de captação direta, completa e definitiva por parte da pesquisa científica dos fenômenos de representação social, visto que, conforme admite o mesmo autor no intuito de exercitar nossa humildade científica, “as realizações da ciência são simples aproximações da realidade” (p. 22). É também nesse contexto que se encontram as representações sociais sobre os afetos, objeto desta pesquisa, e onde busco elucidar *quais as representações sociais dos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*.

Como esta investigação se pauta na ênfase ao cotidiano escolar e à subjetividade existente nesse espaço, faço a opção pelo desenvolvimento da pesquisa numa abordagem qualitativa e como um estudo de caso com elementos da etnografia. Tal opção se deu pela adequação do objeto e do problema de pesquisa à sua natureza, fato que se mostrou pertinente através de uma revisão bibliográfica, apresentada em seguida como justificativa pela opção.

A pesquisa qualitativa foi utilizada inicialmente pela antropologia e sociologia, ganhando espaço em outras áreas como psicologia e educação. Lüdke e André (1968, p. 11-13) apresentam as características desse tipo de abordagem de pesquisa descritas por Bodgan e Biklen (1982):

1 - A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento [...] 2 - Os dados

coletados são predominantemente descritivos [...] 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...] 4 - O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] 5 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...].

Ou seja, segundo as autoras, a pesquisa qualitativa envolve a descrição a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, prioriza mais o processo que o produto e retrata a perspectiva dos sujeitos. Outras questões, como a falta de exploração de um determinado tema na literatura disponível ou a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua quase totalidade, também são elementos que tornam propício o emprego de métodos qualitativos. Em se tratando deste estudo, a característica mais pertinente diz respeito à questão descritiva mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo e a busca pelo entendimento dos fenômenos na perspectiva dos participantes da situação estudada.

Outra característica desta abordagem, que sugere sua adequação na área das ciências humanas, é o fato de se apresentar mais flexível e capaz de se adaptar ao contexto da pesquisa, valorizando os aspectos subjetivos, a partir da já comentada interação entre o pesquisador e o pesquisado. Entretanto, vale ressaltar que uma pesquisa não pode ser apenas objetiva ou subjetiva, existe um misto de objetividade e subjetividade. É objetiva no momento em que precisa atender critérios e rituais que pertencem à cientificidade, para ser legitimada enquanto ciência. E subjetiva, na medida em que o “elemento pessoal se torna central tanto no encaminhamento do processo investigador, quanto no entendimento do fenômeno” (RODWELL, 1994, p. 126).

A partir de um breve levantamento sobre as pesquisas na área das ciências Humanas, pode-se constatar que, entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se as do tipo etnográfico e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando espaço na área de educação, pelo potencial em atender as expectativas de questões ligadas à escola, fator que ratificou a minha opção.

4.1 Estudo etnográfico

Oriundo da antropologia, o estudo etnográfico envolve um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX, que prioriza não somente a forma como os fatos se revestem, mas o sentido que possuem. A pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente pela imersão e envolvimento

direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que lhe possibilita uma reconstrução dos processos e das relações que configuram os fenômenos.

Na escola, esse contato promove uma aproximação com as nuances do cotidiano escolar, fato que induz ao entendimento dos mecanismos que envolvem as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo, por parte dos agentes da pesquisa. O processo de investigação da dinâmica da sala de aula pode se pautar na observação das situações de ensino-aprendizagem, do material didático utilizado pelo professor, bem como do material produzido pelo aluno, considerando a história pessoal de cada sujeito, suas vivências e origem sociocultural, além das condições específicas em que se dá a apropriação do conhecimento.

O estudo etnográfico tem como cerne os valores e significados culturais dos sujeitos pesquisados, buscando compreendê-los em sua própria dinâmica, sem tentativa de enquadrá-los nos valores e concepções do pesquisador que, por sua vez, assume uma postura crítica de leitor e de intérprete. Entretanto, como se trata de um processo subjetivo, em que a presença do elemento pessoal é fortemente registrada, negar a neutralidade do pesquisador é um imperativo, visto que possui suas próprias vivências, o que pode justificar determinados pontos de vista, além de ser revestido por afetos, ora de prazer, ora de desprazer.

Fonseca (1999, p. 59) considera que um dos critérios para se classificar uma pesquisa como sendo etnográfica é o número reduzido de sujeitos contemplados nos dados, o que pode significar fazer uma análise intensiva de poucas pessoas. Para a autora, o “tamanho restrito do universo é justificado pela natureza qualitativa da análise e, para isso, citam-se precedentes na literatura antropológica”. A literatura antropológica subsidiará o pesquisador na escolha dos critérios para elaboração dos instrumentos.

4.2 Estudo de caso

Largamente utilizado por aqueles que pretendem saber como e por que certos fenômenos acontecem, o estudo de caso possibilita a captação de múltiplas realidades e permite ao pesquisador da educação “retratar situações vividas no dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 1996, p. 52). Para que isso ocorra, algumas condições precisam ser atendidas tanto por parte dos sujeitos da pesquisa quanto do pesquisador. Em relação aos sujeitos, precisam desenvolver uma boa aceitação ao

pesquisador, que deve demonstrar sensibilidade e atenção às relações que se estabelecem no campo, facilitando sua aceitação.

O estudo de caso é também bastante utilizado por pesquisas que se dedicam a estudar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida, ou ainda quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um determinado contexto. Apresenta-se como um grande colaborador no entendimento dos problemas da prática educacional, pois pode fornecer informações de grande valia que estimulem medidas de natureza e ordem práticas e políticas. Pode também oferecer ao leitor a possibilidade de, por meio de sua própria experiência, ampliar ou confirmar sua compreensão do fenômeno apresentado na pesquisa. Isso não quer dizer que o pesquisador deva eximir-se de um posicionamento sobre o problema estudado. Pelo contrário, tem como compromisso apresentar seu ponto de vista, já que possui, além das informações coletadas, o aporte teórico que lhe subsidie fazer as análises necessárias.

Segundo André (1995), o estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ampla de uma unidade complexa, permitindo a descoberta de aspectos novos do problema estudado, ao mesmo tempo em que demanda do pesquisador uma consistência teórica que lhe permita movimentar-se sem regras fixas ou critérios muito bem definidos, ou seja, o pesquisador deve estar muito bem fundamentado em suas bases teóricas para que sua pesquisa atenda aos rigores científicos propostos pelo estudo de caso etnográfico. Aborda a síntese das ideias de vários autores sobre as possibilidades do estudo de caso etnográfico, que deve ser utilizado:

[...] (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 1995, p. 51-52).

Com base nas descrições apresentadas, a presente pesquisa se constitui em um estudo de caso, dado o fato de se tratar do estudo de uma realidade específica. Em relação aos elementos etnográficos, um dos fatos diz respeito à imersão no ambiente escolar dos sujeitos,

locus da pesquisa, por ser este também meu local de trabalho. Nesse tipo de pesquisa, suscita-se que o pesquisador torne-se o principal instrumento de coleta e análise dos dados, por isso a qualidade da pesquisa está diretamente relacionada com sua sensibilidade e preparo. “Quanto maior experiência e mais aguçada sensibilidade, mais bem elaborado será o estudo” (ANDRÉ, 1995, p. 54). Cabe-lhe, portanto, a grande responsabilidade de, além de dominar o instrumental teórico-metodológico para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, ter bom senso para canalizar sua criatividade, intuição e ética no contato com os sujeitos da pesquisa e na elaboração do relatório final.

4.3 Descrevendo o *locus* da pesquisa

A pesquisa será desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, no município de Feira de Santana. A opção por esse *locus* se justifica por ser ele meu local de trabalho como professora e por essa escola ser considerada, pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Feira de Santana, uma referência em qualidade de ensino. Em fevereiro de 2008, a escola completou cinco anos de existência, com uma celebração ecumênica promovida pela direção, em que professores e funcionários foram homenageados segundo a diretora, pelo compromisso e pela qualidade de seus préstimos para com a instituição e toda a sua clientela.

A escola fica situada em um bairro periférico de Feira de Santana, onde se pode encontrar uma população que se enquadra no perfil socioeconômico de pobreza. A infraestrutura do bairro está sendo aos poucos melhorada, com o calçamento das ruas e a construção de novas casas. O bairro tem um histórico de violência e é considerado como rota do tráfico de drogas no município, sendo alvo de fiscalização constante por parte da polícia.

Segundo a diretora da escola, há alguns anos, professores, funcionários, pais e alunos de uma outra escola situada no mesmo bairro, reivindicavam às autoridades competentes a ampliação do prédio desta unidade escolar, visto que o mesmo já não atendia aos anseios dessa comunidade. Após um estudo da situação, por parte dos órgãos competentes, ficou constatado que a melhor solução seria a construção de uma nova unidade, que oferecesse melhores condições de atendimento à clientela e conseqüente desativação do prédio antigo. Em 14 de fevereiro de 2003, foi inaugurado o novo prédio da escola, com a equipe formada por professores e funcionários oriundos da escola desativada, de outras unidades da rede municipal e por novos professores concursados.

Essa escola tem sua proposta pedagógica alicerçada na teoria construtivista de base sociointeracionista, pois, conforme consta nos documentos que darão origem ao PPP (Projeto Político-Pedagógico), busca garantir educação de qualidade aos seus alunos, por meio de uma aprendizagem que promova a integração social através do melhoramento contínuo das práticas dos profissionais, da vivência do trabalho cooperativo, do fortalecimento e estabelecimento de parcerias.

A escola possui uma boa estrutura física, formada por 13 salas de aulas, duas bibliotecas, uma infantil e outra juvenil, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma cozinha equipada com fogão industrial e geladeira (onde é produzida e distribuída a merenda escolar), uma despensa (onde são guardados os alimentos fornecidos para a merenda), um auditório com capacidade para 220 pessoas, uma secretaria ampla com um anexo para arquivo, uma sala de direção com banheiro, uma sala de coordenação, uma sala para os professores com banheiro (onde geralmente eles permanecem na hora do intervalo e onde também são servidos lanches), uma quadra de aula, largamente utilizada pelos professores de educação física, quatro banheiros coletivos, dois femininos e dois masculinos, um depósito e um almoxarifado. Também possui uma ampla área de circulação, um pátio coberto e uma área a céu aberto. Na entrada principal existe um jardim, fruto de um projeto desenvolvido por uma das professoras de ciências juntamente com os alunos, que assumiram a responsabilidade com a manutenção do mesmo. Por medida de segurança, o trânsito de entrada e saída de pessoas na escola é feito pelo portão lateral.

As instalações físicas apresentam bom estado de conservação, embora a maior parte das portas das salas de aula estejam com as fechaduras quebradas. Possui um bom nível de limpeza, todas as salas de aula possuem de duas a quatro janelas grandes, o que ocasiona uma boa ventilação. Em relação à iluminação natural, considero precária, tendo em vista a necessidade do uso de lâmpadas durante o dia.

Em relação aos recursos materiais, constata-se a existência de um aparelho de TV e um de DVD, um videocassete, um retroprojeto, uma máquina de Xerox²⁶, nove computadores e uma impressora. As cadeiras estão em bom estado de conservação, mas algumas salas não possuem mesas para os professores.

Em relação ao corpo técnico, possui uma diretora e três vices-diretoras, (uma para cada turno), três coordenadores pedagógicos, sete auxiliares administrativos e seis

²⁶ Esta máquina foi adquirida pela direção da escola, através da parceria com professores, funcionários e alunos, que promoveram alguns eventos no intuito de arrecadar dinheiro para este fim.

funcionários para serviços gerais de limpeza e manutenção. O corpo docente é formado por 38 professores, sendo que a maior parte já possui formação em nível de especialização, um deles é mestrando e outro doutorando, dois professores com formação secundária em magistério e três em fase de graduação.

O corpo discente da escola é formado por 973 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos, que compõem classes do Ensino Fundamental I e II e do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Funciona nos três turnos, conforme descreve tabela a seguir:

TABELA 2- Distribuição do número de alunos matriculados em uma escola da rede municipal de ensino, no município de Feira de Santana, Bahia, 2008.

Número de alunos matriculados em 2008*			
Séries	Matutino	Vespertino	Noturno
1ª Ens. Fundamental	47	50	–
2ª Ens. Fundamental	56	56	–
3ª Ens. Fundamental	52	42	–
4ª Ens. Fundamental	36	56	–
5ª Ens. Fundamental	69	66	–
6ª Ens. Fundamental	53	33	–
7ª Ens. Fundamental	34	22	–
8ª Ens. Fundamental	29	26	–
EJA – Estágio I	–	–	20
EJA – Estágio II	–	–	24
EJA – Estágio III	–	–	46
EJA – Estágio IV	–	–	90
EJA – Estágio V	–	–	66
Total de alunos por turno	376	351	246

*Dados fornecidos pela secretaria da escola, em maio/08.

Através do quadro, percebe-se que a maior parte dos alunos (38,64%) está matriculada no turno matutino, não tendo muita diferença no número de matrículas no turno da tarde (36,07%). A maior diferença está em relação às matrículas do noturno (25,28 %), pelas condições sociais do bairro em que o estabelecimento de ensino está localizado, visto que oferece risco aos alunos tanto ao se dirigirem à escola, pois podem ser abordados por

meliantes, quanto em deixar seus lares fechados, pois existe um histórico de arrombamento das residências, estimulado pelo tráfico de drogas.

A escola, representada pela direção, professores, funcionários e alunos, promove, juntamente com a comunidade do bairro, atividades e eventos que ganham destaque no cenário educacional do município, como a Semana de Atividades Especiais e O Fórum de Adolescentes, e projetam sua imagem como instituição comprometida com a qualidade da educação. Seus projetos atraem parcerias com empresários do município e de empresas de *ranking* nacional, que promovem outras atividades de cunho formativo, a exemplo do PEAS - Programa de Educação Afetivo Sexual.

A Semana de Atividades Especiais, atividade voltada para os alunos do EJA, clientela atendida pela escola no turno da noite, acontece historicamente por volta do 1º de maio, data em que se comemora o Dia do Trabalhador. O principal objetivo deste projeto é valorizar a posição do estudante enquanto trabalhador, situação em que se encontra a maior parte dos alunos do noturno. Nessa semana, são previstas atividades interativas e de formação, apresentadas em forma de palestras com temas de interesse da comunidade escolar, mostra de filmes e oficinas profissionalizantes (pintor de paredes, doces para festas, maquiagem, artesanato). Vale ressaltar que as oficinas geralmente são dirigidas por pessoas do próprio bairro, a convite da direção da escola, que também busca parcerias com os comerciantes e políticos locais para aquisição do material necessário para realização das oficinas.

O Fórum de Adolescentes é um projeto idealizado por uma professora do quadro efetivo da escola e abraçado pela direção e toda a comunidade escolar há três anos. Compreende um conjunto de atividades que acontecem anualmente e tem como intuito a discussão de temas ligados à adolescência. A cada ano se aborda um tema polêmico que se torna alvo de palestras, mostra de filmes, apresentações artísticas e enquetes. O evento mobiliza toda a população da escola e também conta com a colaboração dos moradores da comunidade tanto para produção de algumas atividades, a exemplo das oficinas que são oferecidas, como também para assistir às palestras oferecidas na área de saúde.

A escola também foi contemplada por projetos sociais promovidos por empresas em parceria com a prefeitura, como o PEAS, um programa de parceria da empresa Belgo-Arcelor Brasil com a prefeitura de Feira de Santana, que tem como intuito promover a educação sexual de adolescentes. As ações desse programa estimulam a aquisição de conhecimentos sobre saúde reprodutiva, por meio da formação dos professores/facilitadores, que passaram a ter o programa como um aliado no desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola.

O PEAS tem como objetivos:

- promover o desenvolvimento pessoal, social e produtivo do adolescente, estimulando a solidariedade, a cidadania e a participação;
- contribuir para a diminuição dos índices de gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis, uso de drogas, violência e problemas de relacionamentos na adolescência.

As ações dos professores/facilitadores se direcionam para o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à sexualidade e aos papéis de gênero, promovendo o protagonismo juvenil e a adoção de comportamentos sexuais mais seguros. Nas atividades propostas pelo programa, evidencia-se a prioridade em conhecer a anatomia e fisiologia do sistema genital feminino e masculino; valorizar o corpo buscando o bem-estar; diferenciar sexo de sexualidade a partir de conceitos preconcebidos e cristalizados na sociedade; identificar os papéis de gênero como algo construído pela sociedade respeitando as diversidades e compreendendo as responsabilidades de cada um (homem e mulher); identificar as fontes de prazer no dia-a-dia, desmistificando a ideia do uso das drogas legais e ilegais como única fonte de prazer, identificando as reais conseqüências do uso das drogas, principalmente quando se é um viciado ou traficante; promover atitudes de reflexão diante de situações vistas como indesejáveis ou sem solução.

4.4 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram 12 adolescentes, alunos da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, sendo seis de cada série, divididos em três do sexo masculino e três do sexo feminino. Essa diversidade teve como intenção o afastamento de uma visão androcêntrica, tendo em vista a importância das colocações de ambos os sexos. O critério de seleção foi o desejo em participar da pesquisa. Solicitei aos professores regentes que me concedessem alguns minutos da aula, apresentei de forma sucinta a pesquisa aos alunos, informando que precisaria de alguns voluntários para participar. Quase todos os alunos das salas visitadas manifestaram interesse, motivo pelo qual fiz uma rápida entrevista, utilizando os critérios: interesse pela participação, amadurecimento e nível de relacionamento com os colegas e professores.

No contato mais aproximado com os alunos selecionados, informei sobre a necessidade de ter a autorização de seus pais ou responsáveis, que seria registrada através da assinatura de um termo de consentimento. Fui questionada sobre o que teriam que fazer e expliquei que apenas responderiam algumas perguntas quando fossem entrevistados. Os alunos são moradores do bairro em que a escola está situada e todos pertencem a famílias de baixa renda.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Com base no referencial teórico utilizado, os instrumentos de coleta de dados que melhor atenderam às características da pesquisa aqui proposta foram a observação e a entrevista em profundidade, conforme justifica Ornellas (2005), quando considera que a opção pela observação e entrevista deve-se ao fato de estas constituírem instrumentos válidos de investigação científica. Como complemento para a coleta, propus aos sujeitos da investigação a produção de desenhos, que considero um rico instrumento de captação e projeção da subjetividade humana.

4.5.1 Observação

O trabalho de campo foi iniciado pelas observações, que foram realizados com o objetivo de proporcionar um contato pessoal com o fenômeno pesquisado, possibilitando uma aproximação com a visão de mundo desses sujeitos e com a possibilidade do descobrimento de novos elementos do problema, além de ajudar na percepção de situações que não foram verbalizadas. Para André (1995, p. 37-38), quando o pesquisador vai a campo para observar,

[...] não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

Desta forma, o observador pode encontrar uma vasta gama de movimentos, que fazem parte do universo cultural no qual está inserido e que precisa estar atento para não fazer generalizações que não se justifiquem. Para que se delineie como um potente instrumento de

coleta de dados em um processo de investigação científica, a observação, assim como outros instrumentos, necessita ser planejada e preparada de forma muito cuidadosa e com o rigor necessário para facilitar o controle e a sistematização dos dados observados, a fim de que não se perca o objetivos que estão sendo investigados.

Para que a observação possibilite de fato a contribuição que é capaz, o investigador precisa estar atento e ter um olhar epistêmico para descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, a partir das cadeias de significação. Isso pressupõe do observador, como expõe Cardoso (1986, p. 103), uma análise de seu próprio modo de olhar e ouvir.

Para conseguir esta façanha, sem se perder entrando pela psicanálise amadorística, é preciso ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos. Do entrevistador e do entrevistado.

Ou seja, para a autora, o pesquisador não pode fazer uma análise isolada daquilo que observou, sem levar em consideração todo o contexto e sem perceber que sua presença pode estar ocasionando alterações no ambiente ou comportamento das pessoas observadas, podendo arcar com o ônus de ter uma visão distorcida do fenômeno ou uma representação parcial da realidade.

Faz-se necessário que o pesquisador tome algumas decisões em relação ao seu posicionamento no campo de pesquisa. Precisa decidir qual o grau de envolvimento no trabalho, o que pode haver de variação (indo desde uma imersão na realidade até um afastamento) e em que medida tornará explícito seu papel e os propósitos do seu estudo. Em relação à duração do período de permanência do observador em campo, embora esse seja um estudo com traços etnográficos, o qual tem suas raízes fincadas na antropologia, na qual é comum que um investigador permaneça por anos no campo de pesquisa, retrato que os estudos na área de educação têm sido sistematicamente mais curtos que os estudos antropológicos, provavelmente como reflexo da dinâmica impressa ao cotidiano escolar. Isso não significa, entretanto, que não se cumprindo o método etnográfico *ao pé da letra*, não se possa tomar de empréstimo os seus benefícios em uma investigação. Cabe também ressaltar que a decisão sobre a extensão do período de observação depende do tipo de problema e do propósito do estudo.

Antes do início dos trabalhos com a observação, comuniquei à direção, coordenação e aos professores da escola que trabalham no turno matutino, que a minha presença constante se justificava com o trabalho de campo da minha pesquisa de mestrado. A observação foi o

primeiro instrumento a ser utilizado nessa pesquisa e aconteceu na sala de aula, onde busquei estar presente em todo o período de trabalho do turno matutino, tanto com os sujeitos da 7ª quanto com os da 8ª série, por cerca de 30 horas em cada uma das turmas.

Solicitei aos professores das séries envolvidas na pesquisa autorização para estar presente em suas aulas pelo período necessário, informando-os que a minha meta era tão-somente observar as relações que se estabeleciam nas salas de aula. Os professores se mostraram muito receptivos e se dispuseram a colaborar caso houvesse necessidade. Já nas salas, informei aos alunos que passaria um tempo com eles para observar as aulas e solicitei que agissem de forma natural, alertando-os que, com o passar do tempo, minha presença silenciosa não mais chamaria a atenção. Busquei me posicionar no canto das salas de forma discreta e que pudesse visualizar todos os alunos e professores. Percebi, através dos comentários dos próprios alunos nas primeiras aulas observadas, que minha presença tinha alterado um pouco a rotina tanto de alguns professores como dos estudantes, mas logo todos se sentiram à vontade novamente.

O objetivo era presenciar as práticas de todos os professores dos sujeitos a fim de obter mais informações sobre os tipos de afetos que mais frequentemente se manifestam no contexto da sala de aula. Para tanto, considerei pertinente me deter nas relações afetivas movidas pelo prazer e pelo desprazer que os sujeitos demonstram manter com cada professor, fato que me fez verificar a existência de docentes que buscam estar próximos dos alunos e de docentes que se mantêm distantes.

4.5.2 Entrevista em profundidade

As entrevistas constituem-se em um recurso de grande significação para as pesquisas que investigam a representação social. No momento da entrevista, o pesquisador necessita de muita atenção e sensibilidade, tendo em vista toda carga subjetiva que a entrevista comporta. Segundo Macedo (2000, p. 164), constitui-se num poderoso recurso para captar representações, pois, na entrevista,

[...] os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnoperquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem descreve. A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização.

A linguagem diz respeito também à linguagem corporal, a palavra, a fala aos gestos e expressões que em alguns casos podem até contradizer o que foi verbalizado. Cabe ao pesquisador ter sensibilidade suficiente para ouvir o que não foi dito por meio de palavras, mas por meio de gestos, afetos, olhares, sons, etc., favorecendo, assim, um ambiente de confiança para que o entrevistado sintá-se à vontade.

A entrevista permite a captação imediata da informação desejada e por ter um caráter de interação e de influência recíproca de quem pergunta e de quem responde. Dependendo da relação estabelecida entre entrevistado e entrevistador, as informações fluirão de maneira autêntica e bastante satisfatória para a coleta de dados a que se propõe este estudo, colaborando na apreensão dos sentidos e significados dos sujeitos e na compreensão de sua realidade.

Devemos lembrar que a entrevista a dois é uma situação particular, que exige um registro específico. É uma forma de comunicação entre duas pessoas que estão num processo de fala e escuta, e muitas vezes, na tentativa de ajustar sua narrativa às expectativas do pesquisador, o informante tece exageros ou não revela dados suficientes, tanto na tentativa de entender seu interlocutor quanto para manipulá-lo. Mas não se pode perder de vista que, nessa situação de entrevista, ambos aprendem, se aborrecem, se divertem, e o discurso é engendrado por tudo isso. Também sobre o discurso é interessante observar que, segundo Pecheux (2006, p. 53),

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente).

As palavras de Pêcheux, mais uma vez, nos remetem à importância, para a fidelidade do trabalho do pesquisador, do seu entendimento do contexto sociopolítico dos participantes da pesquisa e da subjetividade presente em todo o processo de coleta de dados. Por isso é imprescindível atentar-nos para o fato de que os discursos não podem ser interpretados como exteriores aos autores que os produziram e de que não existe neutralidade pura no processo de pesquisa.

Macedo (2000) apresenta três tipos de entrevistas de inspiração etnográfica, a partir da experiência etnossociológica: a primeira visa elaborar uma narrativa de vida, em que o pesquisador se esforça em aprender experiências que marcam de maneira significativa a vida

de alguém. O segundo tipo é destinado ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis. O terceiro tipo aproxima-se de um grupo focal, com o objetivo de, através de questões abertas, se obter informações de um número relativamente elevado de pessoas em um breve espaço de tempo.

Para esse estudo, considerei ser mais adequado, segundo a descrição do autor, as entrevistas destinadas ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis. É interessante refletir sobre algumas posturas que precisam ser assumidas pelo entrevistador, tanto na hora de planejamento quanto de aplicação desse instrumento, a exemplo da elaboração prévia de um roteiro de perguntas para evitar possíveis frustrações, informar e solicitar autorização sobre o registro das entrevistas por meio de gravador, estabelecimento de sigilo em relação à identidade do pesquisado, cumprimento de acordos, incluindo horário dos encontros, respeito à fala e ao posicionamento do entrevistado.

Na elaboração do roteiro de entrevistas, busquei considerar os objetivos propostos pela pesquisa. Para realizá-las, busquei na escola um espaço que fosse discreto e que não houvesse a possibilidade de interrupção, para que os sujeitos se sentissem mais à vontade na hora de expressarem suas opiniões e não terem dúvida sobre o sigilo das informações ali colocadas. Antes de iniciar as falas, esclareci verbalmente a cada sujeito, conforme consta nos termos de consentimento assinados pelos seus responsáveis, que os dados seriam utilizados apenas para fins de análise acadêmica e que suas identidades seriam preservadas, visto que não haveria no estudo nenhuma identificação pessoal dos sujeitos, inclusive seus nomes seriam fictícios.

As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos, todos os sujeitos demonstraram desejo em participar e suas posturas variavam bastante. Alguns se sentiam muito à vontade, gesticulando enquanto falavam o que lhe vinha à mente e olhavam diretamente para mim, outros desviavam o olhar do meu, ficando com as mãos quase imóveis no colo ou em cima da mesa, como se estivessem demonstrando estar pouco à vontade, enquanto ainda outros, embora tivessem preferido escolher algum ponto para fixação do olhar, falavam longamente sobre as questões abordadas, dando a impressão que buscavam respostas em algum lugar de suas memórias.

Todas as entrevistas foram por mim gravadas e transcritas. No intuito de preservar a identidade de cada sujeito ou pessoa citada no estudo, lhe foi atribuído, para identificação, a letra maiúscula S, seguida de um número que varia de 1 a 12. Fragmentos das entrevistas são apresentados no capítulo da análise dos dados.

4.5.3 Desenho

O terceiro instrumento aplicado na coleta de dados foi o desenho. Os estudos sobre o desenho, de um modo geral, favorecem investigações acerca do desenvolvimento humano no que se refere à inteligência, à cognição, à motricidade e aos afetos, além da identificação de aspectos sociais e culturais do meio onde se vive. A escolha pelo desenho, um recurso antigo da psicologia utilizado como instrumento de avaliação do comportamento, se deve à possibilidade mais aberta de expressão dos sentimentos, comportamentos e pensamentos dos adolescentes, visto que, mesmo tendo um ambiente favorável de interação entre o pesquisador e o pesquisado, em que os sujeitos se sintam à vontade para falar sobre seu ponto de vista quando entrevistados, detalhes importantes do seu pensar podem não ser ditos, porém revelados nos seus desenhos, de forma consciente ou não, visto que, como atividade expressiva e projetiva, eles propiciam a objetivação do inconsciente. Nessa pesquisa optamos pela concepção do desenho visto como expressão do objeto de estudo.

Foi proposta aos sujeitos a produção de desenhos a respeito de suas visões sobre os afetos no contexto escolar e sobre a relação professor-aluno, além da atribuição de um título à sua produção e de uma breve explicitação de sua representação gráfica. Partindo dessa premissa, levanta-se o pressuposto de que o desenho, acompanhado da linguagem oral no momento de sua produção, pode apresentar-se como facilitador na aproximação da trama afetivo-volitiva oculta no pensamento do sujeito. Segundo Vigotski (2005), o pensamento verbal que se constitui em um conjunto dinâmico e complexo e em uma série de planos externos e internos, é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, interesses e emoções.

Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2005, p. 187).

Mas, embora necessário, nem sempre é possível o entendimento real dessa base afetivo-volitiva do sujeito, conforme nos coloca o autor, para a compreensão de sua fala. É nesse ínterim que se faz necessário o desenho como forma de expressão dos afetos, visto que

pode ser considerada a simbologia do diálogo inconsciente, em que o simbólico, o real e o imaginário se manifestam.

Os desenhos foram solicitados logo após o término das entrevistas. Os sujeitos hesitaram diante da solicitação, justificando que não tinham habilidades com o traçado gráfico. Entreguei a cada um uma folha em branco e um lápis preto, explicando que não tinha a intenção de avaliar suas habilidades gráficas, queria apenas entender a expressão daquilo que estava sendo desenhado. A partir da explicação, sentiram-se mais à vontade. Alguns demoraram mais que os outros para a produção, outros pensaram bastante olhando para o papel em branco. Em alguns desenhos pode-se perceber uma presença maior de detalhes. Enfim, apesar de terem hesitado, os sujeitos resolveram espontaneamente fazer seus registros gráficos, atribuindo um título ao mesmo e depois relataram para mim, a história do seu desenho.

4.6 Análise dos dados

A tarefa de coletar e analisar os dados requer investimento por parte do pesquisador, pela quantidade de trabalho que exige, pois ele precisa registrar, organizar, codificar o que coletou para depois fazer análise. O trabalho de análise pode constituir-se em uma das maiores dificuldades do processo de pesquisa qualitativa para o investigador, tendo em vista o caráter subjetivo dos dados. A esse respeito Souza (2007, p. 101) relata:

não se espera de uma pesquisa qualitativa uma generalização dos resultados, mas uma “transferibilidade” dos mesmos. Isso significa fazer avançar o procedimento da pesquisa social a partir de um conhecimento anterior, considerando-o não como verdade absoluta, mas como uma produção contextualizada que carrega consigo uma problemática singular que não cabe ser destinada à analogia e/ou comparação... Na transferibilidade a realidade é sempre contextualizada. O conhecimento é sempre relacional.

Souza nos leva a refletir sobre a forma diferenciada como os dados são tratados no estudo qualitativo, de modo a valorizar o contexto e toda sua subjetividade, fator que desperta discussões acerca da confiabilidade de alguns estudos científicos. Essa questão é colocada por Neves (1996), quando ressalta que a questão da confiabilidade está diretamente relacionada ao fato de resultados da pesquisa conterem significados próprios que independem da preferência ou da admiração do pesquisador ou dos leitores do estudo, seja ele quantitativo ou qualitativo.

Para Neves, não existem soluções simples para os problemas de confiabilidade e da validação em estudos qualitativos. O autor apresenta algumas recomendações em relação aos critérios para atenuar a questão:

Conferir a credibilidade do material investigado, zelar pela fidelidade no processo de transcrição que antecede a análise, considerar os elementos que compõe o contexto e assegurar a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados (NEVES, 1996, p. 4).

O autor considera que cumprir de forma seqüenciada as fases de projeto de pesquisa, coleta de dados, análise de documentação, contribui para tornar mais confiáveis os resultados do estudo qualitativo, mas chama a atenção para a impossibilidade de qualquer procedimento assegurar confiabilidade absoluta nesse tipo de estudo. Mais uma vez é interessante nos atentarmos para o fato de que a interpretação sobre as análises qualitativas não pode ser feita de forma isolada das condições em que o entrevistador e o entrevistado se encontram. Cardoso (1988, p. 104) também nos alerta sobre a coleta de material não ser “apenas um momento de acumulação de informações, mas combina com a reformulação de hipóteses e com a descoberta de pistas novas”, e, para isso, o investigador deve assumir-se como mediador entre a análise e a produção da informação.

De posse do material da coleta de dados, categorias descritivas e interpretativas foram levantadas com vistas a facilitar o processo de análise. Para tratar da análise dos dados coletados, lanço mão das colaborações teóricas da AD (Análise de Discurso)²⁷ na perspectiva da linha francesa. Segundo Orlandi (2001), a análise do discurso se apresenta como uma teoria do discurso. A autora apresenta três pressupostos para legitimar o lugar da interpretação do enunciado e da enunciação na análise do discurso:

[...] a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos (ORLANDI, 2001, p. 19).

A palavra é sempre procedida de alguém e dirigida a alguém, logo o emissor pressupõe o outro ao proferir seu discurso. Penso ser interessante estar atento para o fato de

²⁷ Uma prática e um campo da lingüística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto, ou discurso.

que o “sujeito da pesquisa” ajusta sua linguagem àquele a quem dirige e antecipa-se ao outro, articulando estratégias argumentativas que podem chegar a manipulá-lo. A análise do discurso traz subsídios para um entendimento de questões postas de forma não muito claras, talvez até mascaradas, porque elucida a presença do político, do simbólico, do ideológico e até mesmo questões ligadas à própria linguagem presentes nos discursos.

Segundo Pêcheux (2006), todo enunciado, toda seqüência de enunciados, é lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à análise. E é justamente aí, nesse espaço de leitura, que o trabalho com a análise do discurso ganha sentido, e fortalece a necessidade de o pesquisador estar contextualizado de forma histórica e sociopolítica com os sujeitos de sua pesquisa.

Cabe agora ressaltar a importância da *travessia* aqui apresentada, onde o pensar se entrelaçou em um processo contínuo de ida e vinda, presentificado pelas relações entre a teoria e os dados da pesquisa. Apresento a seguir a *viagem*, que me conduziu ao encontro das *representações sociais dos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*.

Capítulo 5
Desvelar dos dados

É na minha disponibilidade
permanente à vida que me
entrego de corpo inteiro,
pensar crítico, emoção,
curiosidade, desejo,
que vou aprendendo a ser
eu mesmo em minha relação
com o contrário de mim.
E quanto mais me dou à experiência
de lidar sem medo, sem preconceito,
com as diferenças, tanto melhor me
conheço e construo meu perfil.

Paulo Freire

A coleta me conduziu a um “mar” de informações, por entre as quais tive que navegar, me aproximando e selecionando as mais pertinentes ao estudo em questão. Foi imersa neste “mar”, de corpo quase inteiro, como sujeito da falta, da incompletude, que, movida pela curiosidade, pela emoção, pelo desejo, fui em busca do vau, ao tempo em que me encantava pelo que se desvelava: *a representação social dos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*.

Foram muitos os dados coletados através da aplicação dos instrumentos, o que disponibilizou uma grande riqueza de informações. Tais informações extrapolaram os parâmetros estabelecidos para o presente estudo, fazendo emergir novos desejos e possibilidades de investigação. No entanto, tive como tarefa fazer o recorte e buscar me apropriar dos dados coletados, tendo em vista uma análise que pudesse proporcionar respostas ao problema de pesquisa em questão.

A partir da leitura detalhada, tanto dos dados registrados sobre as observações, quanto das transcrições das entrevistas, tendo em mente os objetivos e a problemática do estudo, mapeei os elementos discursivos que se mostravam mais freqüentes e significativos, elegendo a partir de então as categorias descritivas de ambos os instrumentos. Cabe ressaltar que as categorias descritivas expressam o modo como os adolescentes materializam e comunicam suas representações sociais sobre os afetos na relação com os professores, ou seja, as categorias descritivas dizem respeito ao modo como as representações se *objetivam*. Sobre objetivação, pode-se retomar o conceito apresentado por Moscovici (2003), quando observa que objetivar é tornar concreto o que para nós é abstrato.

Após a apresentação das categorias descritivas, quando foi retratado o visto e o dito, fiz outras leituras e releituras do material descrito, observando atentamente as falas, as repetições e os sentidos do discurso, no intuito de organizar as categorias interpretativas que foram ancoradas, ou seja, que atribuíram um sentido, um nome, às representações sociais que os adolescentes têm sobre os afetos na relação com os professores. Todas as categorias serão apresentadas mais à frente nesse estudo.

Para analisar os dados encontrados a partir da aplicação dos instrumentos – observação, entrevistas e desenhos – utilizei, como já me referi, a técnica da análise do discurso, por esta permitir que se apreendam os valores, concepções, atitudes e contradições que emanam dos sujeitos. A análise do discurso foi realizada a partir dos textos que descrevem as observações, das falas transcritas das entrevistas e dos registros dos desenhos. Percebi através dessa análise a presença de conteúdos manifestos, que foram verbalizados ou escritos e que estavam representando o que de fato o sujeito estava se propondo a enunciar, e a presença de conteúdos latentes, que se encontram nas entrelinhas daquilo que não é dito, mas está posto, como se estivesse levando em consideração o direito e o avesso do texto discursado.

Para Orlandi (1999, p. 15) , “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. A análise do discurso trabalha não somente com o enunciado, mas também com as diversas expressões artísticas, produtoras de significados e significantes. Sua manifestação acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias pelas quais a ideologia se materializa. Quando pronunciamos um discurso, agimos sobre o mundo, marcamos uma posição – ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório.

Pode-se considerar que a unidade do discurso é um efeito de sentido, que não considera a linguagem como transparente, nem como algo que encerra em si mesma. Por esse entendimento, podemos inferir que o estudo da linguagem não pode estar apartado das condições sociais que a produziram, pois são essas condições que criam a evidência do sentido. Essa ideia nos leva a perceber a importância de se conhecer o lugar de onde os sujeitos falam, tendo em vista que, para a análise do discurso, os lugares ocupados pelos sujeitos dizem muito. Consoante a essa ideia, Foucault (2005, p. 139) diz que “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar”. O sujeito fala a partir da posição que ocupa socialmente.

Sobre a utilização da análise do discurso enquanto método de análise de dados em pesquisas, cabe considerar o que Ornellas (2007, s/p) pontua:

Para ouvir a fala do sujeito é preciso saber sentir os tons, pausas, ritmos, de preferência sem pressa, para que as falas tomem forma e sentido. A fala é como o desenho, composto por um conjunto de linhas e contornos, em que o falante representa, traça, projeta e manifesta o que sente e também o que não sente. É um trabalho cuidadoso...

Trabalhar com a análise de discurso nessa pesquisa significou buscar, por meio das falas do sujeito, seu enlace com o avesso e direito daquilo que estava sendo dito e não dito, velado e revelado. Em outras palavras, busquei decifrar no discurso do sujeito, o que estava posto nas entrelinhas, reticências, silêncios, polissemia e polifonias que emanavam de sua fala, que o faz singular, dentro de uma coletividade.

5.1 Categorias descritivas das observações

De acordo com o que foi relatado no capítulo do método, o primeiro instrumento a ser aplicado foi a observação. Após a coleta, ao revisitar minhas notas sobre as observações, alguns fatos se mostraram mais representativos sobre as relações no contexto da sala de aula, não só pela proximidade com o objeto, mas também pela frequência regular com a qual apareciam no contexto da sala de aula. A partir desses fatos, para facilitar o entendimento e análise dos dados apresentados, pude eleger categorias descritivas que se constituem em: *arranjo espacial, relação professor-aluno e envolvimento nas atividades propostas*.

5.1.1 O arranjo espacial

A primeira categoria, o *arranjo espacial*, diz respeito à disposição dos alunos na sala de aula e sua localização em relação à posição do professor. A observação desse arranjo me chamou bastante a atenção, pela mobilidade dos sujeitos durante as aulas e principalmente pelas trocas de lugares nos intervalos de uma aula para outra, ficando os alunos ora próximos, ora distantes do professor, confirmando a identificação ou não desses alunos com o mestre. Pude perceber uma proximidade espacial maior dos alunos com aqueles professores com

quem melhor se relacionavam e estes dados foram confirmados quando alguns sujeitos relataram gostar mais de alguns professores do que de outros.

De um modo geral, quando não era solicitada pelo professor uma arrumação específica como formação de círculo ou de pequenos grupos, as carteiras estavam arrumadas de acordo com o desejo de cada aluno, às vezes se juntavam a um colega, outras sentavam-se afastados, não havendo uma linearidade na disposição das carteiras. No entanto, em um dos momentos das minhas observações, no intervalo entre uma aula e outra, a fala de um dos sujeitos despertou minha curiosidade.

Vejamos:

– Gente! Arruma a sala, vocês não sabem que já vai começar a aula de Inglês? Ou vocês querem receber reclamação? (S5)

Ao chamar a atenção dos colegas de sala, S5 começou a arrumar as carteiras enfileiradas com uma distância razoável entre elas e entre as filas. A cena apresentada lembrava a preparação do espaço da sala para a aplicação de uma prova, no entanto, quando a professora entrou, percebi que não haveria prova e que aquela era a forma de arrumação que tinha imposto aos alunos, deixando muito evidente que não admitia barulhos e conversas paralelas, traduzindo tais atos como bagunça. Isso justifica a fala do sujeito e sua preocupação com a chegada a professora. O tom de voz e a forma como arrumava a sala sugerem que aquela situação lhe incomodava e, após colocar algumas carteiras enfileiradas, pegou seu material e sentou-se mais atrás, num lugar distante da mesa da professora. Embora tivesse demonstrado em outras aulas o hábito de interagir com os professores, questionando-os sobre conteúdos ou atividades e até sobre questões alheias ao conteúdo escolar, nessa aula apresentou um comportamento diferente, pois não percebi nenhuma interação com a professora. Acredito que seu comportamento esteja relacionado à postura da professora.

Para alguns estudiosos, a atitude de organizar a sala em fileiras pode representar uma prática autoritária de controle sobre as ações dos educandos, no entanto, sobre este aspecto, Gore (1994) considera que a disposição das classes em círculo em vez de em filas pode implicar maior controle, uma vez que se amplia o campo de visibilidade e de vigilância dos alunos, por parte tanto dos professores quanto dos próprios colegas, visto que na disposição por círculo todos estão sempre às vistas uns dos outros.

A autora afirma que na sala em que as carteiras são dispostas em fileiras existe um espaço de invisibilidade, ao menos parcial, que se concretiza no esconder-se atrás do colega

sentado na frente, diferente da disposição em círculo, que, em suas palavras, pode “exigir dos estudantes uma maior autodisciplina, através da qual assumem a responsabilidade por comportar-se ‘apropriadamente’ sem o ‘olhar’ da professora” (GORE, 1994, p. 16). O que a autora busca demonstrar em sua análise é que “práticas educacionais supostamente libertadoras não tem nenhum efeito garantido” (GORE, 1994, p. 16). Gore considera que não há nada de inerentemente libertador ou repressor nas diferentes formas de organizar a sala de aula.

Em contrapartida, Cury (2003, p. 123-124) considera que “o enfileiramento dos alunos destrói a espontaneidade e a segurança para expor ideias. Gera um conflito caracterizado por medo e inibição, [...] fomenta inércia intelectual”. Considero que a arrumação em círculo pode ajudar a desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos em sala de aula e diminuir conversas paralelas, além de aparentemente diluir o pedestal hierárquico atribuído ao professor. Entretanto, faz-se imperativo compreender que independentemente do tipo de organização que se faça no arranjo espacial da sala de aula, o que de fato pode contribuir ou não para uma educação democrática, em que todos interajam, é a relação que o professor busca estabelecer com os saberes na sala de aula, a partir da relação que constrói com seus alunos.

5.1.2 A relação professor-aluno

Enquanto observava, pude perceber a postura de cada professor e suas atitudes de aproximação e distanciamento ou, em outras palavras, de sedução e frustração em relação aos sujeitos da pesquisa. Essa percepção me conduziu à criação da segunda categoria descritiva, que versa sobre a *relação professor-aluno*. Ressalto que não tenho a intenção de fazer críticas vazias ao trabalho dos professores, apenas utilizo alguns argumentos aqui relatados e relacionados às práticas pedagógicas para ilustrar situações que possam me conduzir ao encontro das questões apontadas pelo problema de pesquisa. A permanência na sala de aula evidenciou alguns mecanismos de dominação e de controle utilizados pelos docentes que, em alguns momentos, aparecem de forma tênue, através de um olhar ou do tom diferenciado de voz, mas em outras se mostraram bastante explícitos, como ilustram os trechos a seguir, captados na sala de aula:

– Você já sabe qual é a regra: entrou não pode mais sair, saiu não entra mais! A minha lei é pior do que a lei do trânsito, é seca! (P-Y)

– Se não parar o barulho agora, eu vou chamar a diretora! (P-X)

Percebe-se nesses fragmentos de fala uma coerção por parte dos professores em relação aos alunos, o que nos faz lembrar das práticas inerentes às tendências pedagógicas em que existe um viés autoritário, sem espaço para o diálogo e com regras não construídas coletivamente, mas impostas de cima para baixo, a exemplo da perspectiva tradicional e tecnicista de ensino. O primeiro trecho proferido pelo P-Y partiu da solicitação de um aluno para beber água, mas a professora demonstrou sua inflexibilidade em relação aos ditames colocados no contexto da sala de aula e os quais ela nomeou “regra”. Na segunda fala, após a informação a respeito de uma avaliação que seria realizada em outra matéria, criou-se um movimento na sala, em que muitos falavam ao mesmo tempo. A professora pediu silêncio e, não obtendo a atenção dos alunos, utilizou um tom de voz mais elevado para “ameaçar” a turma, na tentativa de “controlá-la”, demonstrando que, de alguma forma, era ela quem ditava as regras, visto que o “chamar a diretora” poderia acarretar uma “punição” para aqueles que não a obedecessem.

Pensemos no que nos adverte Freire (1986, p. 60), quando afirma que o professor autoritário pode “afogar a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto”. Atitudes como as descritas acima, de fato, podem produzir comportamentos diferentes daqueles inspirados por princípios democráticos, que propiciam aos alunos a possibilidade de ter a iniciativa na interação professor-aluno. Também se distanciam de um educar para mudanças, para a liberdade possível e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais. Desenvolver a habilidade de utilizar a sua autoridade na sala de aula, sem necessariamente ser autoritário, precisa ser um exercício constante no cotidiano do docente, pois o modo como demonstra seu poder pode contribuir muito para eficiência de sua prática.

Uma outra situação que considerei pertinente relatar diz respeito à 7ª série, em que a maior parte dos alunos ainda aproveita o recreio para brincar, chegando muito agitados na sala. É comum que muitos peçam ao professor para beber água e, até que todos se acalmem, perde-se um tempo considerável. Percebi que em todas as aulas após o recreio, os diversos professores lembravam aos alunos sobre o horário de término do intervalo e sobre como deveriam aproveitar o recreio (lanchar, beber água e ir ao banheiro ou à secretaria, caso houvesse necessidade). Embora as informações fossem praticamente as mesmas, a diferença

estava na forma de se dirigir aos alunos. Alguns professores falavam naturalmente, como uma conversa qualquer, outros falavam com mais veemência, demonstrando autoridade. Num desses momentos pude observar o diálogo entre um professor e o Sujeito 10:

- Cadê o aluno X? (P-Y)
- Foi embora. (S10)
- De novo? Toda aula é assim! (P-Y)
- Ele só vai embora na sua aula, acho que ele tá traumatizado com a senhora! Deve ser porque a senhora fica gritando. (S10)

Pode-se perceber, por meio da fala do sujeito, que algumas posturas pedagógicas evidenciam as atitudes de frustração nos alunos e alimentam o “mal-estar” presente nas relações entre educador e educando. Percebe-se que a professora quer se fazer ouvir por meio de gritos, no entanto, sua atitude promove uma insatisfação nos interlocutores que terminam por se afastarem dela e de sua prática pedagógica, alimentando ainda mais uma situação desconfortável para professor e alunos. Retomando o que diz Cerezer e Outeiral (2003, p. 1), é interessante estarmos atentos a esse mal-estar, visto que:

O mal-estar na escola tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces.

Para se deslocar e poder visualizar todas as facetas do mal-estar na escola, é preciso se colocar em posição de sujeito da falta, ou seja, de não detentor absoluto do saber e do poder. Os mecanismos de controle exercidos sobre os alunos refletem os comportamentos que eles utilizam para classificar o professor como sendo “bom professor” ou “professor ruim”. A partir dessa classificação, muito pode ser dito sobre as representações que os sujeitos construíram acerca dos afetos no processo ensino-aprendizagem, questão central do presente estudo. Essa classificação também pode constituir-se em um instrumento de escuta em busca de possibilidades para o entendimento e alternativas para o mal-estar.

5.1.3 O envolvimento dos sujeitos nas atividades propostas

A última categoria descritiva referente às observações, diz respeito ao *envolvimento dos sujeitos nas atividades propostas* pelos professores. Percebi ao longo das observações,

que demonstram maior interesse em participar de atividades que tragam algum tipo de desafio ou que envolvam movimento. Os alunos se mobilizam com muito entusiasmo para realização de atividades que extrapolam os limites da sala de aula, como a organização e realização do Fórum de Adolescentes, projeto da escola voltado para discussão de questões que lhes são pertinentes e que despertam seu interesse, como sexualidade e o mundo do trabalho. Acredito que essa manifestação se deva à própria adolescência, conhecida como um período criativo em função das transformações que lhes são peculiares. Tive a oportunidade de presenciar, entre muitas práticas, a apresentação de coreografias a partir de diversos tipos musicais, elaboradas pelos alunos como atividade avaliativa da matéria Educação Artística, proposta pela professora. Para essa atividade, cada grupo se encarregou de pesquisar o histórico de um ritmo musical diferente e montar uma apresentação e um trabalho escrito. Foram apresentados belos trabalhos que evidenciavam o envolvimento dos alunos desde sua elaboração à finalização. A professora da matéria se mostrou muito satisfeita com os resultados e chegou a comentar comigo que já não sabia o que fazer para que os alunos demonstrassem interesse com as atividades que já tinham sido propostas. Também manifestou seu contentamento com o desempenho dos alunos quando anunciou na sala de aula:

– Todas as apresentações foram boas. Vocês estão de parabéns! (P-Z)

Em alguns casos, discussões e resolução de problemas, atividades mais corriqueiras das práticas docentes, também foram passíveis de envolvimento por parte dos alunos, tendo como diferencial a forma como o professor conduzia sua relação com os alunos e no sentido que buscava atribuir ao conteúdo que estava sendo apresentado. Em uma das aulas observadas, aconteceu uma discussão sobre a expressão “dá pro gasto” apresentada pelo professor. Aparentemente, sua intenção era discutir questões sobre valores morais. Para tanto, fez a leitura em voz alta de um texto que relatava uma situação muito próxima do cotidiano dos alunos e a partir da leitura destacou algumas expressões que tinham sentido metafórico. Buscou envolver todos na discussão, provocando a turma com perguntas sobre sua realidade escolar. Recordo-me de sua fala ao solicitar a participação de um dos sujeitos na discussão colocada na sala:

– S5, você que é uma pessoa bem pautada em suas colocações, gostaria de ouvir sua opinião! (P-K)

Procedeu dessa forma com muitos outros alunos, e estes interagiram de modo a revelar que ficavam satisfeitos com essa abordagem. Muito do cotidiano da escola foi discutido e os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões. Entretanto, de algum ponto da sala surgiu o seguinte questionamento:

– Professor, isso vai valer ponto? Porque se não valer eu nem vou perder meu tempo participando! (Aluno W)

Não houve resposta para tal questionamento, talvez pelo fato de o professor não ter ouvido, mas essa pergunta demonstra que, embora o professor busque realizar uma prática democrática e dialógica, que valorize o pensar dos alunos através da escuta, não consegue atingir todos, visto que cada um traz sua historicidade, seu contexto, seus desejos, seus afetos e desafetos. Também torna-se imperativo lembrar que, para Freud, educar é uma tarefa “impossível”, tendo em vista que não se pode dimensionar a abrangência do ato educativo por parte do professor perante seu aluno.

Considerei de extrema riqueza o material coletado por meio das observações realizadas nas salas de aula. Através do observado, foram suscitadas muitas reflexões e contribuições para uma análise mais detalhada acerca de questões que estão no entorno do objeto deste estudo. Também cabe ressaltar que se abriu uma maior possibilidade de interação entre pesquisador e sujeito no momento da entrevista.

Após a descrição de fatos relevantes sobre as observações, apresento a seguir, as categorias descritivas das entrevistas, as quais complementam os dados observados.

5.2 Categorias descritivas das entrevistas

As entrevistas com os sujeitos forneceram uma grande quantidade de informações interessantes, mas nem todas foram relevantes para o estudo em questão. O tratamento dessas informações iniciou-se com uma leitura minuciosa que tinha como meta o entendimento e ordenação das falas, seguindo-se de um mapeamento dos seus elementos discursivos mais freqüentes e significativos, a partir do qual foram elencadas as categorias descritivas, que tiveram como foco o problema, os objetivos e o objeto desta pesquisa. Procedeu-se então, ao recorte das falas mais representativas concernentes a cada categoria e, por fim, à triangulação destas falas junto às impressões da pesquisadora e as bases teóricas utilizadas no estudo.

As categorias elencadas a partir das entrevistas podem revelar a imagem que os adolescentes possuem acerca do afeto no processo ensino-aprendizagem e constituem-se de: *sentido do estudo, fazer na escola, relação professor-aluno, imagem de professor, sujeito adolescente, conceito de afetos, ensino e afeto, semana de prova*. Tais categorias tornam-se fundamentais para possibilitar uma análise adequada dos dados e são apresentadas a seguir.

5.2.1 Sentido do estudo

Essa categoria está relacionada à visão que os sujeitos da pesquisa demonstram ter sobre a importância do estudo em suas vidas. Ao indagá-los a respeito do que pensam sobre o estudo, percebe-se em suas falas que a importância atribuída ao mesmo está diretamente relacionada com a possibilidade de um futuro melhor, mais confortável, em relação aos aspectos socioeconômicos nos quais se encontram atualmente. Atribuem ao estudo a função de condutor para se chegar a “algum lugar” e para encontrar um emprego que possibilite alguma estabilidade financeira e social. Essa situação pode ser ilustrada pelas seguintes falas:

Estudar... Gosto um pouco. É com os estudos que vou ser alguém na vida e ter um futuro melhor... (S3)

Eu penso assim... Que a gente deve estudar, porque estudar é a única chance de oportunidade que podemos ter, né? Porque se a gente não estudar, não vai nem arrumar um emprego no futuro. (S7)

Estudar, eu acho que é uma coisa importante [...] Que é pra ter um futuro melhor [...] Aprendi isso nas palestras e também formei um conceito pra mim. (S8)

Eu penso que eu tenho que estudar pra ter um futuro melhor. Porque, se eu não estudar, com certeza eu não vou conseguir ser um trabalhador e não vou conseguir alcançar os meus objetivos... (S10)

Os sujeitos associam o estudo com benefícios que poderão ter ou não no futuro, e seus discursos, na maior parte das vezes, têm como fonte as orientações recebidas por seus pais ou responsáveis e em alguns casos também pelos professores, no ambiente escolar, conforme os trechos a seguir:

Os estudos são importantes pra gente, né?!... Pra gente poder ser alguém na vida... Meus pais falam isso e os professores também... E eu acredito. (S1)

Eu acho que só estudando eu vou poder ser alguma coisa no futuro, que só estudando eu vou poder conseguir uma carreira, conseguir uma vida estável (...) Ouço isso desde pequena, minha mãe fala, meu pai fala... (S5)

Estudar... a gente tem que estudar, se esforçar nos estudos, pra que a gente possa ter um futuro melhor, uma profissão. É... Professores, os pais falam isso. Porque... Quando a gente é pequeno sempre a gente escuta falando que tem que estudar, pra aprender os assuntos, pra ser alguém na vida e ter uma profissão. (S11)

A importância e função atribuídas aos estudos nas falas dos sujeitos refletem para eles uma finalidade prática de sobrevivência e estabilidade financeira. Não encontrei falas que evidenciem a importância da aprendizagem como instrumento que possibilite o desenvolvimento e crescimento pessoal, fato que nos leva a refletir que estudar parece ser, para esses adolescentes, apenas uma obrigação com vistas ao futuro.

As informações encontradas nesta categoria descritiva levantam questões que vão para além dos muros da escola. Uma delas está relacionada à presença em quase todas as falas de termos como “ser alguém na vida”, “ter um futuro melhor”. Levando em consideração que, por produzirem sentido e criar realidades, as palavras podem funcionar como um mecanismo muito potente de subjetivação.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

Ou seja, o sentido que atribuímos aos fatos ou às coisas está relacionado com as palavras que usamos para os nomear. Também tem a ver com as palavras o modo “como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p. 21). O que deve mobilizar para reflexão não é somente a palavra e a fala, mas o sentido que é dado ao que somos e ao que nos acontece por meio das palavras. Se o adolescente considera o estudo importante para que no futuro seja “alguém na vida”, considero importante que a escola reflita sobre a forma como esse adolescente se vê hoje.

Parece que as expressões “ser alguém na vida”, “ter um futuro melhor” e mais algumas outras que denotam o mesmo sentido e que se apresentam com regularidade nas falas

dos sujeitos, fazem parte da ordem do discurso, não só da sociedade, mas também da escola. Para Foucault (2008), os discursos são práticas organizadoras da realidade e são formados por signos, mas o que fazem “é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala, é esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Foucault destaca o papel dos discursos nas práticas sociais, na organização das relações de poder entre os sujeitos, instituições e organizações sociais.

As falas dos sujeitos também nos conduzem ao recorte sociológico adotado por Bourdieu (1998), que credita ao meio social, representado aqui pela família e pela escola, um poder irresistível de moldagem de perspectivas e disposições. Para o teórico, as disposições *subjetivas* (os desejos) seriam determinadas pelas condições *objetivas* (realidade), e a relação entre expectativa e realização seria conduzida e determinada pela percepção que os sujeitos têm das condições objetivas. Os adolescentes relatam seus desejos de uma vida diferente, certamente a partir das condições nas quais vivem hoje. Este autor argumenta que:

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e ascensão pela escola [...] isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 1998, p. 49).

Por esse viés, podemos pensar que a subjetividade do sujeito é algo socialmente estruturado e se configura de acordo com a posição social ocupada por ele. Tomando ainda como base a teoria de Bourdieu (1998), percebo em algumas falas o que esse teórico chama de *sistemas culturais*, em que as relações são mediadas pelas diferenças de poder, entendidas apenas como diferenças de conhecimento, de inteligência, de competência ou de cultura, não levando em consideração as pessoas enquanto sujeitos socioafetivos. Vejamos as falas a seguir:

[...] hoje tem que estudar muito pra chegar num lugar, quem não estuda não consegue emprego... Não consegue *nem ser gari* que precisa do segundo grau completo e um curso de computação e quem não chega ao segundo grau... já viu... Não consegue nada... E depois ainda tem a faculdade... Senão não arranja emprego decente, não arranja um emprego com carteira assinada, não arranja nada. (S2 - grifo da pesquisadora)

Muita gente fala que... a gente tem que estudar porque... A vida de quem não estuda não é boa não. Por exemplo minha mãe, ela *trabalha na casa dos outros e acha que a vida dela não é boa. Todo o dia faz a mesma coisa. Acho que não é bom não.* (S10 - grifo da pesquisadora)

As falas revelam um pensamento que pode ser interpretado como um “eu não quero isso pra mim”, quando apresentam as impressões negativas a respeito das profissões que se situam mais abaixo, numa escala hierárquica de reconhecimento social, como empregada doméstica e gari. Percebe-se que os sujeitos depositam no estudo a esperança de terem capital cultural, social e simbólico²⁸ diferentes daqueles que atribuíram às profissões mencionadas. Observei também que dão mais ênfase aos lugares ocupados e não às próprias pessoas, o que nos conduz a pensar que, no campo de produção simbólica, as hierarquias sociais terminam por “reproduzir de forma eufemizada e dissimulada, as diferenças e hierarquias existentes entre as classes e frações de classes” (BOUDIEU, 1998, p. 46), alimentando assim as desigualdades sociais.

Infelizmente, a fala dos sujeitos representa o que de fato a sociedade enxerga apenas a função social do outro. Quem não está bem posicionado sob esse critério, vira simples sombra social, como se sua existência passasse por uma “invisibilidade pública”, ou seja, uma percepção humana fracionada, prejudicada e condicionada à divisão social do trabalho, pela qual se enxerga somente a função que ocupa e não a pessoa como ser humano.

5.2.2 Fazer na escola

Diz respeito às atividades desenvolvidas no contexto escolar que mais agradam aos estudantes. Quando questionados sobre o que mais gostam de fazer na escola, em sua maioria os adolescentes se referem a atividades desenvolvidas fora da sala de aula, a exemplo de jogar bola, conversar, passear e participar dos eventos que acontecem no interior e exterior da escola, sem, no entanto, se referirem à sala e aula.

²⁸ Segundo Bourdieu (1998), *capital simbólico* diz respeito ao prestígio ou boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral, ou seja, é o modo é percebido pelos outros. *Capital social* é o conjunto das relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidas pelo indivíduo. O volume desse capital seria definido em função da amplitude e da qualidade dos contatos sociais, e o *capital cultural* pode ser visto como o domínio de determinado aspecto que propicia a quem o possui, uma série de recompensas e benefícios no campo em questão ou na sociedade em geral.

São muitas coisas... brincar de vôlei, basquete... Conversar com os professores... brincar com os colegas. (S3)

O que eu mais gosto de fazer... Eu gosto de... Eu não gosto muito de estudar aqui na escola, eu gosto mais de... ficar conversando (risos). Mas eu também estudo, né? Eu gosto também da aula de educação física, porque tem movimento. Ficar na quadra, na areia, no pátio... Às vezes a gente nem faz muita coisa, a gente fica mais andando, mais é bom também. (S4)

Eu gosto das participações que tem aqui no colégio, quando tem alguns eventos como o fórum de adolescentes, que é agora em outubro... E a gente vai participar... gosto dos eventos fora da sala de aula... (S6)

Eu só gosto muito de andar com as minhas amigas, colegas, de conversar e também estudar, né? Na hora certa... (S7)

Oh, jogar bola, na verdade eu gosto de jogar vôlei... E um pouco de estudar. Não sou muito bom... a matéria que eu não gosto muito é matemática. Sou fraco em matemática. Eu gosto mais de vir pro colégio pra jogar bola. E estudar um pouquinho, né? Algumas matérias. Também gosto de conversar com os meus colegas. Sei que não pode, mas no meio da aula não tem como não conversar. (S9)

De uma forma geral, pode-se inferir que estudar, para esses adolescentes, não é uma atividade que gera prazer, embora em algumas falas o gosto pelo estudo apareça de forma muito discreta. A maior parte dos sujeitos aponta como atividades preferidas aquelas que geram movimentação, dinamismo e interação com seus pares. Sabe-se que o prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, aparentemente, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Estão em uma idade de descoberta e de transformações, na qual a opinião e a companhia dos iguais prevalecem como afirmação do próprio eu. Por isso práticas pedagógicas amorfas contribuem para o desencantamento com o processo de aprendizagem escolar. Como os próprios sujeitos relataram, atividades que envolvem “movimento” são mais atrativas, entretanto, podemos entender como “movimento”, para além do deslocamento físico, o despertar da curiosidade dos alunos, por meio de atividades que empenhem desafios intelectuais. Sobre as atitudes dos adolescentes para com a escola, Gutierrez (2003, p. 17) afirma que:

Há um desinteresse pelo conteúdo formal e uma postura de desafio e questionamento em relação à palavra do mestre, isso quando não o ignoram

completamente. Conversam demais e só pensam em namorar, freqüentando a escola com a finalidade principal de encontrar seus pares e grupos.

A autora confirma o que foi dito pelos sujeitos adolescentes quando revelaram suas preferências na escola. Fica fácil perceber que desempenhar tarefas que não envolvam compromisso pedagógico é muito mais atraente. É tendência da cultura escolar “curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento” (ARROYO, 2008, p. 65) e essa tendência termina por nivelar todos os alunos, desfigurando sua identidade e suas singularidades, tendo como desfecho práticas pouco atrativas que não combinam com o dinamismo da adolescência e juventude, não atendendo suas expectativas e necessidades, visto que separam de forma cartesiana aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

5.2.3 Relação professor-aluno

Esta categoria pretende contemplar as relações existentes no contexto da sala de aula entre professor e aluno, e suas implicações nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Nela encontram-se relatos que dizem respeito ao comportamento do professor com os alunos e dos alunos com o professor. Ao falar do comportamento do professor em relação aos alunos, os sujeitos trazem freqüentemente termos como “interesse”, “diálogo”, “interação”, “preocupação”. Expressam a necessidade de o professor estar mais atento à aprendizagem dos alunos, por meio de uma relação mais aberta e dialógica, como ilustram os trechos a seguir:

Eu acho que o professor não deve só fazer, pensar só nos exercícios pra resolver, devia conversar mais com o aluno porque, quando o professor se abre mais... a aula fica melhor... Tem que ser mais aberto... Conversar mais... (S2)

Eu acho que a forma como o professor se relaciona com o aluno pode ajudar sim... Eu acho que quando o professor interage mais com aluno, o aluno passa a gostar mais da matéria, passa a se interessar mais... eu acho que interessa mais... (S3)

Eu acho que tinha que ser interativo... Participar de tudo, participar com os alunos, ver o jeito que trabalham, dialogar mais com os alunos, do que só chegar no quadro e explicar o assunto, escrever, passar dever, e não conversar, porque eu acho que fica uma coisa muito formal, aí a pessoa nem se interessa pra aprender. (S5)

Acho que o professor deve ser um pouco próximo. Mas também não tão próximo... assim de conversar... Por exemplo, quando o aluno falta muito, saber por que o aluno tá faltando muito... essas coisas... (S9)

Percebe-se que alguns sujeitos se distanciam da posição de apenas receptores e se colocam como participantes do processo. Imprime-se nas falas a necessidade que sentem de ampliação da relação professor-aluno e de esta constituir-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação. Ressaltam o diálogo como um componente expressivo para uma aprendizagem significativa, pois se torna um condicionante fundamental para uma boa interação entre o professor e o aluno e, conseqüentemente, pode levá-los a desenvolver maior interesse sobre os conteúdos. A esse respeito, Gadotti (1999, p.2) traz uma contribuição preciosa, quando afirma que para o educador:

[...] pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Em certa medida, é o modo de agir do professor em sala de aula, até mais que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. Logo, para os sujeitos, uma boa relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor em suas práticas pedagógicas, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir no nível de compreensão de cada um e da criação de pontes entre o seu conhecimento e o dos alunos.

Ao tratarem da relação dos alunos com os professores, os sujeitos se referiram com muita freqüência às conversas que acontecem na sala entre os alunos e que são alvos de reclamação por parte dos professores, pois consideram que a conversa pode se transformar em bagunça e atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem. Outro termo bastante presente nos discursos foi “respeito”. Questionados sobre seu significado, alguns justificaram como sendo a forma de “obedecer” às ordens dos professores, não os questionando, conforme ilustram as falas a seguir:

Respeitar é assim... Não gozar da cara do professor... Por exemplo, não ficar brigando com ele, o professor fica achando que a gente é um aluno ruim e não vai ficar passando o assunto, que tem professor assim que não gosta do aluno, aí... não explica... (S4)

Os alunos têm que respeitar o professor que está na sala. Se o professor deu aquelas regras (não pode usar boné como agora tão falando), tem que obedecer o professor, não usar boné e sentar todo o mundo organizado em fila como o professor fala e não conversar, evitar conversa e bagunça. (S5)

O aluno deve conversar na hora certa, fora a hora de aula. É bom parar de conversar na hora de aula. Só nos intervalos ou então quando o professor não tá na sala, dá pra aquele papinho só enquanto o professor não tá na sala. (S9)

Nestas falas, a posição em que os sujeitos se colocam em relação aos professores demonstra a presença de uma hierarquia que precisa ser respeitada e sinaliza a existência de uma grande distância nada parecida com a relação interativa apontada nas primeiras falas como necessária. Existe uma autoridade que exige obediência e impõe suas vontades e valores, que se traduz em um respeito unilateral por parte dos educandos, baseado no medo das punições, devido às demonstrações de carência quanto à imparcialidade.

O papel do professor é de facilitador de aprendizagem. Para isso precisa estar aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, a existência de uma vasta gama de sentimentos que envolvem prazer e desprazer e que podem ter sido despertados tanto dentro como fora da sala de aula. Também é importante estar atento para compreender o que Freire (1986, p. 23) afirma quando diz que não existe docência sem discência, ou seja, “quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Isso instiga ao diálogo na sala de aula e conduz ao encontro de uma relação ótima entre o par professor-aluno.

5.2.4 Imagem do professor

Busca entender de que forma os sujeitos conseguem ver seus professores, quais as impressões a seu respeito e a imagem construída a partir de cada um. A figura do professor é construída pelos sujeitos a partir das práticas pedagógicas que o professor desenvolve e da forma como se relaciona com os alunos em sala de aula. Isso é demonstrado nas falas dos sujeitos, que remetem a imagem de “bom professor” àquele que se mostra mais próximo dos alunos, disposto a interagir com os mesmos e preocupados com sua aprendizagem. Vejamos as falas:

O professor é bom porque sabe ensinar... não grita com a gente, quando a gente tem alguma dificuldade, vai lá e ensina a gente como fazer... Sabe quando a gente tá com dificuldade. Se a gente não consegue fazer a atividade, ele ensina como fazer... faz a gente se sentir bem... sabe ensinar. (S1)

Um professor bom, pra mim, é aquele professor que se preocupa com o aluno, que tenta dar uma chance pro aluno, viu que ele fez coisas erradas, mas ele quer um recomeço, quer uma chance, e aquele professor dá uma chance para o aluno, e aquele professor acaba sendo um bom professor [...] Também acho bom a forma de explicar o assunto com dinâmica... Fazendo dinâmicas com os alunos. Debates... tem uma professora, a de geografia, ela explica o assunto ao aluno e faz debate, a gente faz questões aí fica fazendo perguntas pra os outros grupos e isso ajuda no ensino. (S4)

É porque ele é assim olha: Uma pessoa que sempre quando a gente chama, ele vem ajudar... Tá ali... perto da gente... e ele também não fala só das coisas de, por exemplo, ele é professor de português, ele não fala só das coisas de português, ele traz outros fatos também... sai da sala de aula... Uma reportagem que ele viu... É muito bom assim... Ele conta coisas que aconteceu com ele... Livros que ele leu e que achou bom... É bem legal. Ele é um bom professor! (S6)

Bons professores, pra mim... são professores que ajudam os alunos... Que procuram assim saber... Se eles tão bem. (S8)

Bons professores? São aqueles professores que dialogam com o aluno... São aqueles que... são educados também, que têm essa educação, sabe? é... aquele que sabe explicar pro aluno entender e também... aquele que... dá uma aula boa, né? Que... tenha criatividade... Com criatividade o aluno também aprende. (S9)

Observemos que nas falas a imagem de bom professor se ancora numa relação horizontalizada, em que os professores são colocados numa posição de acolhimento diante dos alunos com suas dificuldades e conflitos. Bom professor na percepção dos sujeitos é aquele que demonstra apoio e compreensão, que é dinâmico e que sabe explicar bem a matéria, ou seja, o desejo dos alunos é a presença de um professor que busque em sua prática tornar a aprendizagem mais prazerosa, através de sua competência técnico-afetiva.

Nas entrevistas, os sujeitos também manifestam seu entendimento sobre a imagem do “professor ruim”, como sendo aquele que não se preocupa com a aprendizagem do aluno, não demonstra interesse em criar laços de amizade, que tem práticas repetitivas, sem dinamismo e assume uma postura inflexível, considerado como severo, incapaz de atrair o interesse dos estudantes, conforme as falas a seguir:

[...] o que faz achar que o professor é ruim é o jeito que eles tratam os alunos. (S4)

Porque é aquela coisa do passado, quer dizer, eu acho, né?! O professor entra na sala, escreve, escreve, depois faz a prova e, fala um bocadinho de coisa e depois sai. Eu acho que assim é ruim. Nem ouve o aluno. (S5)

Professor ruim é aquele que passa atividade direto... Atividade... Escrever... Escrever o tempo todo, ler sem parar, sem parar um minuto pra conversar, pra distrair um pouco... Só o tempo todo na atividade [...] Os professores severos são chatos!... eles são, viu?! Sei lá... nas aulas deles dá vontade de dormir! [...] Não fica aquela coisa animada, você olha pro lado, ele fica falando: “Olha pra frente!” Sei lá... assim... não agrada não. (S6)

Tem professores que são muito chatos, sabe? Assim... Sei lá, o professor chato não sabe explicar direito, explica as coisas com má vontade... Entendeu?... Nervoso, gritando...(S7)

A partir das falas, muito pode ser dito sobre algumas práticas pedagógicas que resultam em um ensino muito formal, carente de didática e pouco preocupado com o aprendizado do aluno. As justificativas para esse tipo de prática podem passar pelos diversos âmbitos, inclusive problemas circunstanciais, como falta de motivação do professor, baixos salários e falta de capacitação para o trabalho com jovens. No entanto, suas conseqüências representam o distanciamento de uma aprendizagem efetiva e significativa. Observei nos relatos que, de alguma forma, os sujeitos chegam a questionar a competência profissional dos professores vistos como ruins. A respeito da imagem de competência enquanto profissional, é interessante observar que

Nem todas as profissões são reconhecidas pela competência. A imagem social ou reconhecimento social é mais importante do que a competência em si. O médico tem garantia de uma presumida competência. É socialmente reconhecido. Os mestres da Educação Básica não, ainda que dominem saberes e competências (ARROYO, 2008, p. 29).

Nas palavras do autor, a imagem socialmente construída sobre a docência ainda deixa muito a desejar no tocante ao reconhecimento da sua importância para a sociedade. Considera que esta imagem está diretamente relacionada ao reconhecimento social dos tempos de vida humana com os quais trabalham, ou seja, a cada categoria profissional (professores de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior) se atribui uma imagem socialmente construída, estabelecida como uma escala crescente de valores. Por exemplo, aos professores

do ensino superior é atribuído um valor social maior, visto que trabalham com pessoas adultas, diferente dos professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, aos quais são incorporadas as imagens de cuidado, dedicação e acompanhamento da infância. Por conta dessa imagem de “cuidador”, a “profissionalidade” desses professores fica comprometida, perante a própria sociedade. Atenta-se mais para forma meiga e atenciosa com que tratam as crianças do que para suas competências profissionais.

Os professores de 5^a a 8^a séries e do ensino médio ainda possuem uma imagem retratada pela indefinição profissional, que certamente se origina do aspecto social, embora a adolescência e juventude estejam, nas últimas décadas, recebendo maior reconhecimento social com traços mais presentes na mídia, na literatura, no cinema.

A indefinição foi um traço construído na história desse nível de ensino e permanece. Está condicionada à história do antigo ginásio e dos cursos médios sempre preparatórios, nunca referidos a um tempo-ciclo específico da formação da adolescência ou da juventude, nem referidos a saberes para terminalidades específicas, mas a saberes sempre intermediários, preparatórios para o nível superior (ARROYO, 2008, p. 31).

Existe então uma indefinição da imagem do professor de 5^a a 8^a e do ensino médio diante da sociedade. Percebo na fala dos sujeitos um clamor à imagem do professor cuidador, atribuída aos professores da infância, que pode de alguma forma ser explicado pela falta do *estatuto profissional* socialmente reconhecido de seus professores, enquanto adolescentes. Quanto à imagem de bom professor, Freire (1996, p. 96) nos apresenta a seguinte ideia:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

No entanto, qualquer que seja a postura ou o papel que o professor assuma, seja ele bom ou ruim, autoritário ou democrático, (in)competente, sério, irresponsável, atencioso, amoroso ou mal-amado, sempre com raiva ou sempre sorridente, caloroso ou frio, enfim, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca, seja ela positiva ou não. Por meio das falas, pode-se perceber que a imagem que os adolescentes constroem acerca de seus professores se pauta no tipo de relação que estes estabelecem com os alunos e com o valor que atribuem ao processo ensino-aprendizagem.

5.2.5 Sujeito adolescente

O objetivo desta categoria é trazer à tona o que os sujeitos conseguem perceber deste momento em que estão vivendo e de que forma se veem como sujeitos adolescentes. Sobre a adolescência, a maioria considera ser uma fase de suas vidas em que começam a emergir responsabilidades não existentes na infância, fato considerado desagradável por alguns. É também vista como um período de conflitos e confusão, no qual não se sabe como agir, se como crianças ou como adultos. Surgem também muitas questões para as quais não conseguem visualizar respostas, como fica evidenciado nos trechos a seguir:

Às vezes é chato porque... As pessoas pegam muito no nosso pé, porque falam que a gente não é mais criança, é adolescente. Falam sempre de alguma coisa que a gente faz... (S1)

Muita coisa diferente que a gente começa a fazer, aprende coisas novas... tem coisas que a gente não consegue entender... Às vezes a gente tem tanta coisa na cabeça e... não consegue entender nada. Na escola... Dentro de casa... Tem tanta coisa assim pra gente fazer, tem coisa que a gente pode fazer... tem coisa que a gente não pode fazer [...] Muita responsabilidade! (S3)

Ser adolescente... É entrando numa fase, é você... Ter um pouco mais de responsabilidade do que antes. Ir formando a sua opinião pra quando chegar na fase adulta saber o que querer... (S8)

Eu acho que é uma fase pesada, porque você não é mais criança e também não é adulto, aí você tá ali naquele meio, você não pode agir como uma criança, também não pode agir como adulto, aí você vai começar a se comportar como criança e como adulto... aí, fia, é muita complicação pra uma cabeça só! Muita confusão. (S5)

Período que a gente tem que ter mais responsabilidade... Cuidar, cumprir os deveres e as obrigações. Respeitar os pais... Essas coisas assim que a gente faz, são tantas coisas que... Não tem nem palavras pra dizer. (S11)

Nas falas, a adolescência constitui-se de um período caracterizado por uma transitoriedade, em que os sujeitos se desprendem do mundo infantil e se preparam para o ingresso no mundo adulto. Entretanto, fica registrado que essa transição muitas vezes não acontece de forma confortável, acarretando ansiedades, angústias e questionamentos. As ansiedades mobilizadas nesse período frente às mudanças, ao desconhecido, nem sempre encontram condições adequadas para seu entendimento e superação. Daí a importância de a

escola abrir espaço para o diálogo e discussão de temas que possam colaborar para amenizar tais angústias. A respeito do período de transição que representa a adolescência, Aberastury e Knobel (1981, p. 34) consideram que:

A situação mutável que significa a adolescência obriga a reestruturações permanentes externas e internas que são vividas como intrusões dentro do equilíbrio conquistado na infância e que obrigam o adolescente, no processo de conquistar sua identidade, a tentar refugiar-se ferreamente em seu passado enquanto tenta também projetar-se intensamente no futuro.

Segundo os autores, os sujeitos realizam verdadeiros processos de luto, através do qual negam a perda da infância. Entretanto, alguns sujeitos dessa pesquisa anunciam vantagens em ter entrado na adolescência, como o fato de poder fazer coisas que quando crianças não podiam. Para alguns jovens, esse é um tempo de tornar-se independente, de “afrouxar” os laços familiares e fortalecer os laços com os companheiros. Algumas falas também se referem às relações que se estabelecem com os pais, que começam a vê-los de uma forma diferente:

Por que... Quando agente é adolescente, os pais começam a confiar mais na gente... Deixa a gente sair sozinho pra alguns lugares que a gente não podia sair antes quando era criança... A gente... pode fazer coisas que não fazia quando era criança. (S1)

Sair da fase de... Criança, ser adolescente... E... Conhecer as coisas novas que quando eu era criança eu não sabia, e quando adolescente o pai se comunica mais com o filho. (S9)

As falas nos levam a refletir sobre o papel da família na vida dos jovens. Mesmo em tempos de novas configurações e formatos, em que muitos filhos são cuidados só por um dos pais, ou por outros “pais”, vindos de outras relações, dentre outras situações, o diálogo parece ainda ter um grande valor na formação dos jovens. A partir das falas percebe-se também que ter o apoio dos pais contribui para a segurança do adolescente e para que ele se conheça e se sinta bem em relação a si mesmo.

5.2.6 Ensino e afeto

Nessa categoria refiro-me ao lugar que tem o afeto para os sujeitos, no processo ensino-aprendizagem. Em relação à pergunta que abordava se havia necessidade de afeto no

ensino, a maior parte dos sujeitos considerou que é muito importante que haja o enlace entre o afeto e o ensino. No entanto, considerou como a presença de afeto o tratar bem do professor, o carinho e a atenção que este deve dispensar ao aluno.

Porque se o aluno ou o professor não tem afeto um como outro... Eu acho que vai ficar muito difícil, de se relacionar assim com a aprendizagem. (S3)

Quando o professor tem afeto pelos alunos, os alunos querem também dar uma chance ao professor, pra ele mostrar todas as coisas que vem trazendo pra sala, e nem sempre é assim na sala, mas o afeto melhora muito a aprendizagem e a vida do professor e do aluno, porque se o professor tem afetividade com os alunos, os alunos também vão mostrar afetividade pelo professor. O professor bom mostra afetividade pelo aluno, o professor ruim não mostra. (S4)

O ensino precisa de afeto, porque eu acho que, sem carinho... se você não tiver carinho pra fazer algo, acho que nunca vai pra frente... (S6)

Nas falas foram retomadas as ideias de interação e as imagens de “professor bom” e “professor ruim”, demonstrando a necessidade de aproximação com o professor. Alguns sujeitos se referem também a afetos que causam desconforto e desprazer, como o medo e o mau humor, que estão presentes e influentes no processo ensino-aprendizagem.

O ensino precisa de afeto. A professora vai explicar com mais carinho, com mais atenção... Fala: “Não, gente; é assim, gente; tem que fazer isso!”. Os alunos prestam atenção mais do que aquela professora bruta... tem gente que nem liga pra aula dela... Fica só conversando, tem gente que fica com medo... Aí o medo assim, às vezes, pode atrapalhar o ensino, a pessoa aprender, entendeu? (S7)

O ensino precisa de afeto porque encontrar um professor ruim, todo o dia de mau humor... Os alunos não vão querer escutar a aula, prestar atenção naquele professor, porque aquele professor não liga pra o aluno. (S8)

Falam que o afeto facilita a aprendizagem se o professor assume uma postura de acolhimento e estímulo no sentido de fazê-los se sentir seguros e à vontade para o diálogo.

É... Quando a pessoa tá triste o professor ir lá e dar um abraço, falar uma palavra que... levante a auto-estima da pessoa. (S8)

Facilita porque... se uma pessoa se sente acolhida, gosta do professor, gosta também da aula, aprende melhor, mas isso varia do professor, e também assim quando tem uma boa explicação, aí eu gosto da matéria, de aprender. (S12)

[...] se a professora fica brigando com o aluno, pode não ajudar, porque aí o aluno vai se desligar mais daquela matéria, vai falar: “Ah, não tô nem aí pra aquela matéria! Vou filar essa aula. Eu não gosto mesmo daquela professora”. Igual quando eu tive aquela discussão [...] com aquela professora, não assistia nenhuma das aulas dela. (S10)

Porque o aluno se sentiria mais a vontade nas aulas, poderia desabafar nas aulas, falar: “Professor, não entendi!”, e muita das vezes o aluno tem vergonha de falar com o professor que não entendeu o assunto... (S11)

Constatei muitas falas que expressam a necessidade de serem vistos como sujeitos que, além de pensar, são dotados de sensações e sentimentos dos quais não se desvencilham no momento da aprendizagem. Essa análise nos remete ao que já foi discutido sobre razão e emoção e sobre a importância de sermos contemplados como sujeitos que pensam e sentem. Os alunos valorizam as atitudes dos professores que os acolhem e que se mostram vulneráveis em seus afetos. Relatam sentirem-se mais à vontade quando isso acontece, o que faz emergir o desejo de aprender.

5.2.7 Semana de prova

A intenção desta categoria é evidenciar os afetos que circulam no ambiente de sala de aula, em um período culturalmente considerado como de tensão, que é a semana de provas. Embora em algumas instituições essa semana não tenha mais tanto destaque ou até nem aconteça, no *locus* desta pesquisa é uma prática ainda adotada. Para descrever os sentimentos que emergem durante a semana de prova, os adolescentes usaram com muita frequência em seus discursos palavras como “nervoso”, “ansiedade” e “medo”. A maioria disse preferir como forma de avaliação a produção de outras atividades que chamaram de “trabalhos”, mas alguns alegaram reconhecer a importância da prova como instrumento para mensurar a aprendizagem. Também falaram que gostam de fazer a prova quando sabem que têm domínio do conteúdo, conforme as falas a seguir:

Na semana de prova eu fico nervosa, fico com medo, né? De tirar nota baixa... Só gosto de fazer prova quando eu estudo, que eu sei fazer as coisas... Quando tenho certeza que vou responder ela todinha... aí eu gosto... (S2)

É... Eu fico nervosa... E peço muito a Deus que me ajude também, eu estudo, mas nem sempre aquilo entra na minha cabeça pra aprender..., aí

fico nervosa... É melhor outro tipo de avaliação, prova nem sempre é bom, porque às vezes dá um nervoso por causa do horário... Às vezes se a prova for de matemática o horário é bom... Mas ao mesmo tempo é pouco porque nem sempre a gente lembra do assunto todo, aí tem que ficar pensando, relembrando...Eu gosto de fazer prova quando eu estudo, mas fico nervosa sempre... (S4)

Assim... Eu fico nervosa, entendeu? [...] Tem vezes que você estuda e dá um branco na hora da prova [...] (S7)

Sinto agonia. Oxe, fico querendo fazer uma boa prova, tirar notas boas, né? Passar...Tem que estudar, né? Mas sinto tipo... ansiedade de fazer logo a prova. Eu gosto de fazer prova quando eu sei do assunto. Mas acho trabalho melhor, porque é mais fácil, prático pra gente fazer. (S9)

Só... ansiedade e nervoso na hora de fazer a prova, eu fico muito nervoso. Algumas eu gosto, mas tem algumas que é muito difícil e não é bom não. (S10)

Os sujeitos informam em suas falas, que sentem certa angústia no período de realização das provas, pelo fato de terem que passar pela pressão de tirar boas notas e passar de ano e pelo convívio com sentimentos desprazerosos, como o medo, a ansiedade e o nervosismo. Também percebi, pela forma como os sujeitos se expressaram, que estudam somente para fazer a prova e não para aprender, demonstrando falta de significado no aprendizado. Na discussão sobre avaliação da aprendizagem, autores apresentam a diferença entre o ato de avaliar e de examinar. Avaliar tem como cerne, diagnosticar a aprendizagem com vistas à construção do melhor resultado possível. O ato de examinar prima apenas pela aprovação ou reprovação, ou seja, classifica através da aplicação de instrumentos. A respeito das provas, Luckesi (2004, p. 4) adverte que:

São recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação. Importa ter-se claro que os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. Examinar e avaliar são práticas completamente diferentes.

A instituição da semana de provas pode comprovar que existe na escola uma preocupação com a mensuração e classificação do rendimento dos alunos, demonstrando a necessidade do avanço em suas práticas pedagógicas, rumo a uma maior qualidade de educação. Os exames são recursos adequados ao projeto pedagógico tradicional, expressam e reproduzem um modelo de sociedade excludente. Luckesi (2002) continua, observando que,

para trabalhar com avaliação necessitamos de estar vinculados a um projeto pedagógico construtivo, no sentido de ver a aprendizagem como um processo, que tem como sujeitos seres em desenvolvimento. O ato de avaliar implica acompanhamento e reorientação permanente do educando e mais uma vez supõe aliança entre o par educador-educando.

5.3 Categorias descritivas dos desenhos

A proposta do desenho foi apresentada aos sujeitos como mais um instrumento de coleta de dados: a produção de desenhos sobre os afetos no contexto escolar e a relação professor-aluno. Foi solicitado também que ao desenho fosse atribuído um título, acompanhado de uma breve explicação da representação gráfica, com vistas a apreender a trama afetivo-volitiva oculta no pensamento do sujeito, uma vez que, como forma de expressão dos afetos, o desenho pode ser considerado, simbolicamente, como um diálogo inconsciente, onde os três registros – simbólico, real e imaginário – estruturantes do sujeito se manifestam enlaçados como no nó borromeu, uma via de acesso ao inconsciente.

Embora o desenho possa se constituir em um poderoso instrumento projetivo, para a análise, os desenhos aqui apresentados foram analisados apenas pelos aspectos expressivos, ou seja, o objetivo centra-se na descrição das produções gráficas, tendo em vista que o desenho é uma forma de linguagem e pode oferecer dados, assim como os fornecidos pela observação e pelas entrevistas. Porém pode ocorrer que o desenho, como instrumento expressivo, não revele o que poderia revelar. E aqui cabe ressaltar o que Moreira (1993, p. 70) nos alerta sobre o desenho e o processo de escolarização. Para a autora, ao dominar a escrita e leitura formal, ou seja, do uso das palavras como forma de comunicação, acontece com os sujeitos uma “quebra, um corte, e a criança pára de desenhar, estacionando nessa fase. Se pedirmos a um adulto que desenhe algo, seu desenho será o desenho de uma criança [...]”. Esse fato pode justificar a presença de pouca expressividade em alguns dos desenhos dos sujeitos da pesquisa que serão apresentados.

Os desenhos dos sujeitos desta pesquisa remetem-me aos versos que introduzem o capítulo do método, quando o poeta expressa os sentimentos de angústia que parecem ter saído das suas entranhas, numa combinação de palavras que despertam o simbólico, o imaginário e real. Busco, entre o conforto da serenidade e a angústia do medo diante destes

desenhos, encontrar aspectos, na expressão gráfica dos sujeitos, que os conduziram a manifestar suas representações sociais sobre os afetos na relação professor-aluno.

Através de seus desenhos, os adolescentes representaram o mundo vivido e o desejado, comprovando a capacidade desse instrumento em trazer à tona aspectos manifestos e latentes subjacentes ao tema em discussão. Dentre os desenhos produzidos, foram selecionados oito como amostragem representativa. A leitura dos desenhos, do título e das descrições possibilitou o levantamento de duas categorias descritivas: *interação* e *aprendizagem*. É interessante observar que essas categorias se complementam e alguns elementos como o diálogo, por exemplo, se mesclam na presença das duas.

5.3.1 Interação

Na maior parte das produções, os adolescentes trazem como elemento de extrema importância a interação no contexto da sala de aula, como uma forma de manifestação dos afetos, não só em relação aos professores, mas também em relação aos colegas. Representam diálogos tanto nos próprios desenhos quanto nas falas explicativas sobre os mesmos, simbolizando a necessidade que têm, das relações serem lastreadas por ações interativas, que possivelmente promovam sua participação como construtor do processo. Vejamos os desenhos:

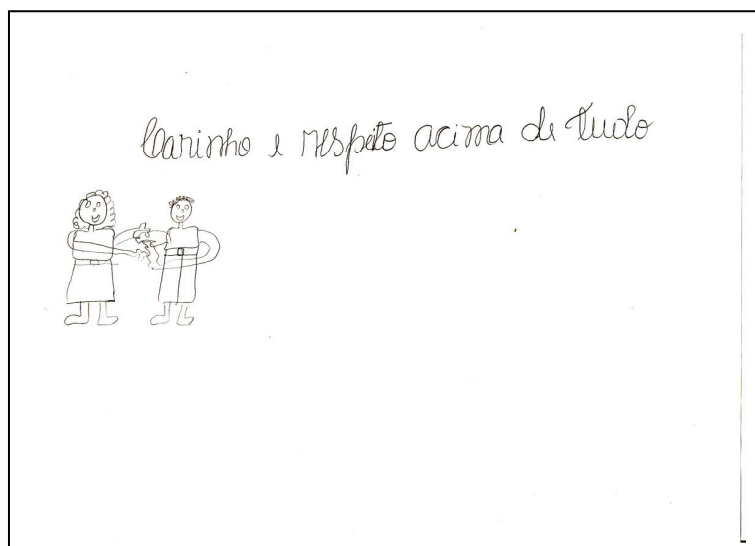
DESENHO 1: S9



S9: Dois alunos tã se dialogando aí... O aluno fala pra Jonas: “Você gosta da escola?”, aí o Jonas responde: “Gosto sim, porque a escola me faz aprender coisas novas e eu gosto sim.” Aí vem Fábio e diz: “Eu também... Gosto da escola.” É... É... E ele diz que é a segunda casa dele, os professores são os segundos pais dele. Fiz esse desenho porque acho que na escola tem que ter diálogo.

No desenho do S9, observa-se um diálogo entre dois colegas no ambiente escolar, que se caracteriza pela presença de carteiras ao fundo dos personagens. O sujeito parece relatar uma situação que vivencia na sua rotina da escola, um diálogo entre colegas, forma muito natural de interação nessa faixa etária da adolescência. Na descrição do seu desenho, o sujeito manifestou seu pensamento, quando afirmou que o diálogo se faz necessário na escola, entretanto, sua fala suscita questionamentos sobre os papéis assumidos pelos professores, quando atribui a estes, a função de “segundos pais”. Seria esta uma forma simbólica de tornar a escola mais aprazível, mais acolhedora? Esse questionamento também se estende ao título do desenho, que sugere a escola como um local de conforto para o sujeito. Entretanto, também cabe destacar que talvez esse sujeito veja a escola como uma extensão de sua casa, por ter alguns familiares (mãe, prima e tia) que trabalham no local.

DESENHO 2: S6



S6: São duas pessoas que vão se abraçar e que na minha cabeça têm um respeito um pelo outro e sentem um carinho também. Na sala de aula sou eu e minhas colegas... minhas amigas. Mas também pode ser o meu desenho com algum professor, ou de uma aluna com uma professora.

No desenho do S6, pode-se ver a imagem de duas figuras humanas que, segundo o sujeito, representa sua própria imagem na relação com colegas ou com o professor, na sala de aula. Embora não tenha nenhum registro gráfico de elementos que caracterize este espaço de relação como sendo uma sala de aula, isso se faz por meio da explicação do sujeito. O título revela a necessidade de acolhimento, quando fala em “carinho e respeito”, não delimitando essa necessidade ao contexto escolar, tendo em vista que complementa sua construção com os termos “acima de tudo”. Percebe-se através do seu grafismo o desejo de proximidade, mas há um certo semblante de distanciamento, representado no espaço que existe entre os dois personagens, o qual suscita dúvida se há de fato essa relação ou se apenas o desejo de que ela exista. “Carinho e respeito” parece ser uma reivindicação.

DESENHO 3: S8

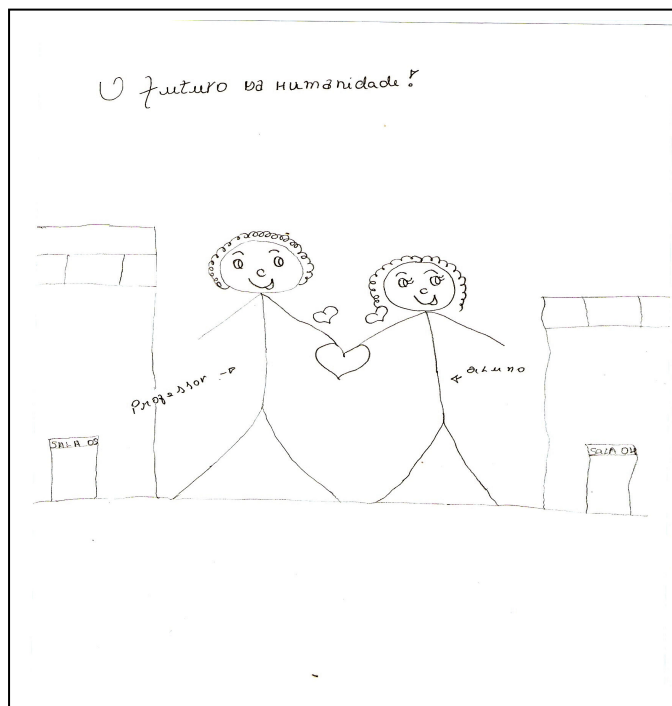


S8: O desenho do menor para o maior mostra que a união faz a força, que todos podemos é... estar unidos pra ajudar a escola a ser um lugar melhor pra se conviver com os outros. E... Tem assim a afetividade, o carinho com o próximo... e encontrar solidariedade.

S8 representa em seu desenho figuras de meninos e meninas que parecem fazer parte de uma faixa etária variada. Os personagens aparecem de mãos dadas, simbolizando a união, à qual se refere no título que atribuiu ao desenho. Observa-se, a partir do registro gráfico e da fala, que o sujeito demonstra seu entendimento sobre afeto como algo apenas do campo do prazer, afirmando a necessidade desses afetos no contexto escolar, em busca de uma relação

onde haja interação e colaboração. Percebe-se em seu discurso, através das construções “ser um lugar melhor”, “encontrar solidariedade”, que seu pronunciamento possa estar manifestando o seu desejo de um espaço diferente do que se apresenta na realidade. Essa união, mãos dadas, não seria um desejo ou denúncia de que a escola está dispersa?

DESENHO 4: S5



S5: O meu desenho representa a união do professor com o aluno na escola, do jeito que devem ser: unidos

Aparece aqui, no grafismo do S5, a imagem de duas pessoas que demonstram uma relação de proximidade, e que o discurso do sujeito aponta ser as figuras do professor e do aluno. A partir do conjunto dos elementos formado pelo desenho e pelo título atribuído ao mesmo, o sujeito parece almejar para o futuro, afetos prazerosos que emanem das relações presentes na escola. Sua fala e seu desenho parecem revelar seu desejo de uma relação interativa e afetuosa com o professor, talvez denunciando que esta não seja uma prática do presente, tendo em vista o uso do termo “futuro”.

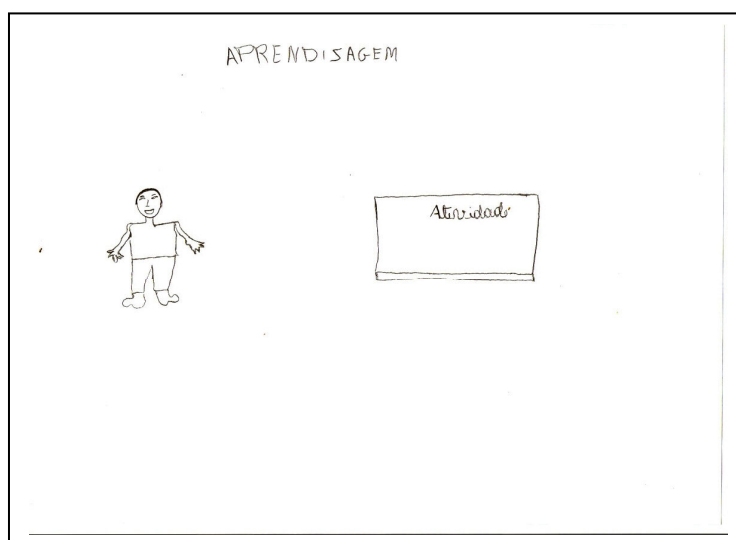
Os desenhos dos sujeitos S8, S5 e S6 demonstram apresentar traços em comum, no que diz respeito à expressão dos seus desejos. Os sujeitos parecem utilizar os desenhos para revelar uma situação que se instala no campo do desejo, talvez distante da realidade que se lhes apresenta. Assim como os dados encontrados tanto nas observações quanto nas

entrevistas, urge uma escola que prime pela interação e pelo desenvolvimento dos sujeitos e que enlace o cognitivo e o afetivo.

5.3.2 Aprendizagem

Nessa categoria, a visão de escola enquanto espaço de aprendizagem se coloca em todos os desenhos. A aprendizagem aparece de formas variadas, como ato prazeroso, ato de solidão, como momento de interação e acolhimento. Em seus desenhos, os sujeitos expressam suas vivências e desejos, e embora a aprendizagem seja o elemento mais significativo nos desenhos que se seguem, cabe ressaltar que seu caráter dialógico e de interação se faz também presente na maior parte das imagens produzidas.

DESENHO 5: S10

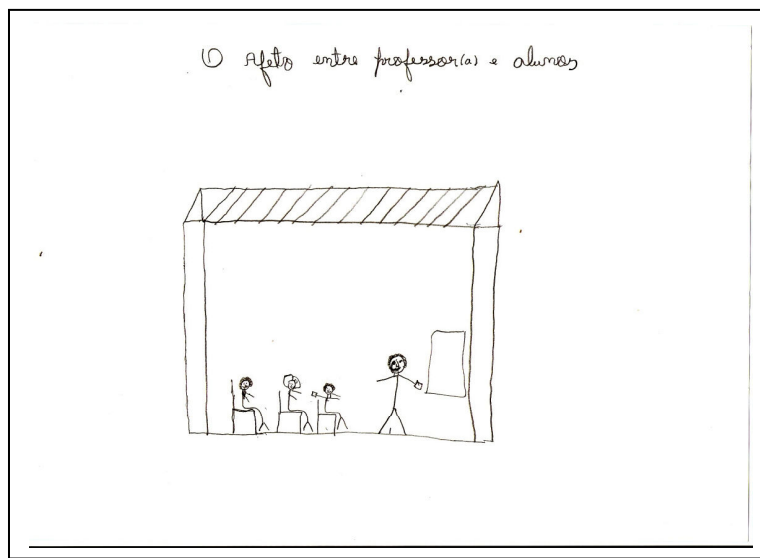


S10: [Em] meu desenho eu botei um aluno na sala de aula fazendo atividade. Eu não quis fazer um desenho sobre afeto, eu botei um aluno como se fosse, assim, o aluno mais aplicado. Eu botei ele sozinho na sala de aula, como se tivesse tentando entender melhor a atividade.

No desenho do S10, constam apenas a presença de uma figura humana e um quadro simbolizando o espaço de uma sala de aula. Em sua fala, o sujeito registra que não fez um desenho sobre o afeto, mas que desenhou um aluno sozinho, atribuindo-lhe a característica de “aplicado”, por estar tentando “entender melhor a atividade”. A junção do título, do registro gráfico e da fala do sujeito sugere uma separação entre o compartilhar/interagir e o ato de

pensar, de conhecer. A fala e o desenho podem estar revelando seu entendimento de que, para a aprendizagem, não se pressupõem interação nem afeto. Os elementos do desenho – sujeito, quadro, título – apresentam-se soltos no espaço, como se fossem estanques, sem nenhuma relação.

DESENHO 6: S3



S3: Aqui é... O professor dando aula... Aqui são os alunos... O colega emprestando alguma coisa ao outro... Conversando... E esse prestando atenção na aula também, todos prestando atenção na aula... Esse colega emprestando o... material ao outro significa afeto ... solidariedade... essas coisas assim... É um espaço de interação.

O S3 representa através do seu desenho uma sala de aula com a presença de vários alunos e do professor, que parecem estar em uma aula expositiva. Observa-se que delimitou o espaço da sala de aula, buscando apresentar elementos que caracterizam esse espaço, como o quadro e as cadeiras enfileiradas. Em sua fala, relata uma situação de rotina na sala, onde o professor dá aula e os alunos prestam atenção, interagindo entre si. O registro gráfico do sujeito e a forma como se refere a ele em seu discurso dizem respeito, aparentemente, a algo que lhe é familiar, que faz parte de sua vida, sugerindo que os afetos que vivencia na relação com os professores e colegas estão presentes no seu “espaço real de interação”. Parece que há desejo de que este fato se presentifique, mesmo que a arrumação da sala seja tradicional.

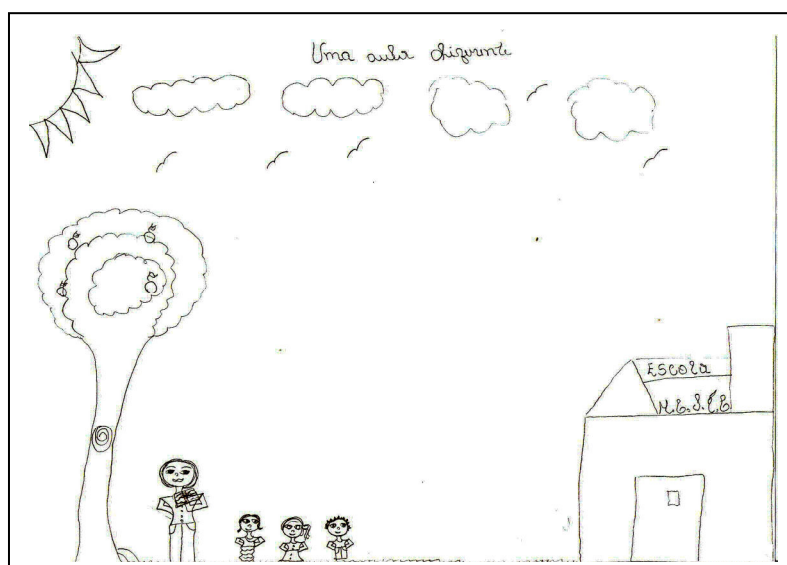
DESENHO 7: S7



S7: Eu desenhei a professora explicando o assunto, no caso, essa aluna, ela não entendia, e pedia pra professora explicar de novo, e a professora explicava. E aqui eu desenhei uma pessoa, mas é um grupo de verdade que... gosta de caçar dos outros... “Ah! Aquele penteado daquela menina!” “Oh como aquela menina tá hoje!”. E aqui um grupo de patricinhas, que são metidas a besta e ficam também falando que “fulano se veste mal...”, que “num sei quê, num sei quê”, querem se amostrar, querem aparecer... Isso atrapalha a aprendizagem das pessoas.

No desenho, o S7 representa uma sala com a professora possivelmente dando aula e alguns alunos participando. Nele, a professora demonstra interesse pela aprendizagem da aluna, tendo em vista seu semblante de alegria e as palavras acolhedoras que utiliza no diálogo: “não tem problema, eu explico de novo”. Observa-se que o sujeito insere divisões espaciais no desenho, que sugerem pouca interação entre os colegas e parecem demonstrar, através das falas presentes no desenho e do relato sobre o desenho, que existem no contexto da sala de aula diversas relações, além daquela estabelecida entre professor-aluno. O sujeito parece retratar uma situação que lhe é real, quando verbaliza a expressão “mas é um grupo de verdade”, e manifesta que nas relações apresentadas – professor-aluno, aluno-aluno – existem afetos prazerosos e desprazerosos.

DESENHO 8: S2



S2: Eu desenhei um grupo de alunos com uma professora, aqui tem três, lendo um livro e eles como se tivessem dialogando sobre o livro, entendeu? Falando sobre esse livro, num lugar aberto, perto da escola, uma casa, um lugar assim perto da escola, como se fosse um passeio.

O S2 representa uma atividade de leitura realizada embaixo de uma árvore, em um espaço exterior à escola, em que se percebem uma valorização dos aspectos naturais e uma significativa diferença entre os tamanhos da professora e dos alunos. O título do desenho sugere que se trata de uma atividade pedagógica que sai dos padrões estabelecidos pela escola, tendo em vista a presença do termo “diferente”. O discurso do sujeito em relação ao desenho atribui-lhe um aspecto prazeroso, pois se refere a um “espaço aberto” e “um passeio”, onde estão “dialogando” sobre o conteúdo escolar, representado pelo livro. A situação relatada parece estar simbolizando a necessidade do sujeito de extrapolar os limites físicos da sala de aula e pode sugerir seu desejo de participar de práticas pedagógicas diferentes daquelas impostas na sua realidade escolar.

De forma inversa ao que foi percebido na categoria anteriormente descrita, a maior parte dos desenhos retrata uma realidade e não um campo de desejo, com exceção do S2, que sugere em sua imagem e explicação o desejo de novas práticas que tragam prazer para a aprendizagem. Aqui aprendizagem torna-se o cerne, e em três dos quatro desenhos, a presença do professor se destaca, como aquele que articula e promove interação e aprendizagem significativa. Os dados revelados coincidem com aqueles que já foram encontrados nas

observações e entrevistas, no tocante ao papel relevante atribuído ao professor na sua relação com o aluno, no momento da aprendizagem.

Dos instrumentos utilizados na coleta, o que ofereceu maior quantidade de dados foi a entrevista, devido à sua própria natureza e dinâmica de aplicação. Entretanto, cabe ressaltar que, através da observação, pude captar movimentos, gestos, tons de voz, muitas vezes sutis, que não foram revelados através das falas ou dos desenhos. Nos desenhos, embora não apresentem a expressividade que esperava encontrar, pude também perceber a presença de elementos que comprovavam o que tinha sido dito nas entrevistas e até algumas situações presenciadas por mim durante as observações. Diante da análise do material coletado a partir dos três instrumentos, posso afirmar que houve uma complementaridade e que, embora suscitem diferentes formas de intervenção, cada instrumento aqui apresentado possui suas especificidades na coleta, e em conjunto promovem a riqueza das informações que foram encontradas, descritas e que agora serão interpretadas.

5.4 Categorias interpretativas

Analisar separadamente cada categoria interpretativa apreendida e aqui apresentada, constituindo-se nas representações sociais de adolescentes sobre os afetos, não foi uma tarefa fácil, tendo em vista o imbricamento de todas, num movimento contínuo de idas e vindas. O encontro dessas categorias que ora se apresentam significou um longo e minucioso mergulho em um mar de dados captados por cada um dos instrumentos que subsidiaram a coleta e permitiram o delineamento da percepção desses adolescentes a respeito dos afetos na sua relação com os professores.

Dado o caráter escorregadio do conceito das representações sociais, apresentado por Moscovici, que ora se ausenta, ora se presentifica, utilizo um jogo de palavras que conduz a um entendimento fugaz, para nomear as categorias descritivas, tal como se manifestaram no discurso dos sujeitos da pesquisa, revelando que os afetos se ancoram nas representações do *(Des)enlace*, *Professor (in)completo*, *(Des)prazer*, *Desejo de aprender* e *(In)validar o aprender*. Os parênteses expressam a negação e afirmação da interpretação, demonstrando o campo da ambivalência, de Eros e Thanatos, de prazer e desprazer.

5.4.1 (Des)enlace

Esta categoria ou representação diz respeito à relação professor-aluno, relação baseada no *amódio* (amor e ódio), na medida em que ambos convivem com enlaces e desenlaces, com o prazer e desprazer no contexto da sala de aula. Para tratar desse tema, considero muito pertinente retomar o conceito psicanalítico de transferência, apresentado por Freud (1905), o qual nos remete ao entendimento da transferência como um vínculo afetivo que se instaura entre o paciente e o analista. Entretanto, como já foi posto por Kupfer (2006, p. 88), o próprio Freud admitiu a presença da transferência na relação professor-aluno, podendo dessa forma “o professor tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno, porque é objeto de transferência”.

Em uma relação de transferência, o professor é, para o aluno, portador de algo que lhe pertence, tornando-se alvo de seu desejo. Este *algo* pode ser entendido como o *saber* do professor, que, por sua vez, assume uma grande relevância perante o aluno, adquirindo conseqüentemente *poder* sobre este. Tal *poder* é usado ou não em prol de sua aprendizagem, legitimando assim os enlaces e desenlaces entre ambos. Também cabe ressaltar, que sendo o professor um ser humano que possui seu próprio inconsciente, a relação transferencial pode se apresentar de forma inversa, quando o docente transfere significado para o aluno, emergindo de situações já vividas no passado. Levando em consideração o que Kupfer (2006, p. 88) revela ao dizer: “o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais”, a fala a seguir parece bastante interessante:

O tratamento do professor com o aluno deve ser igual ao tratamento de mãe. Porque todo o dia ele tá aqui com a gente, pra nos ensinar mais, o que devemos fazer... Porque na verdade no futuro nós vamos precisar, então tem que ter um tratamento assim... Muito mais delicado... Esse negócio de qualquer coisa começar logo a brigar com o aluno num... Não acho muito bom. Não acho nem bom nem certo. (S10)

Esta fala ilustra a relação parental que o sujeito busca estabelecer com o professor, quando em seu discurso compara-o com a “mãe”. Observo que revela em suas falas imagem daquele professor *cuidador*, com o qual certamente conviveu nas primeiras séries do ensino fundamental, trazendo à tona seu imaginário social sobre o papel do professor. Cabe lembrar a fala de Arroyo (2008, p. 37), quando expressa que a imagem sobre o professor configurada pelo imaginário social é permeada de fortes traços morais e éticos no seu dever, e que, além de existirem figuras sociais das quais se espera o bem, com eficiência:

Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério básico foi colocado neste imaginário. Poderemos tentar reagir enfatizando profissionalismo e eficiência, qualidade e resultados. Que como mestres ensinamos a ler, escrever, contar, que ensinamos a matéria competentemente. Sempre será exigido mais desse ofício.

Considero a explicação que o autor nos apresenta muito ilustrativa e condizente com a fala do sujeito. Observemos que ele espera do professor, além de suas competências técnicas de saber ensinar, um “tratamento de mãe”. Não critico o mérito do professor em assumir um papel de grande importância na vida do aluno nem quero pregar que as relações devam ser frias, pelo contrário, aposto e acredito numa relação próxima e de cumplicidade no contexto da aprendizagem, que seja terreno fértil para desenvolvimento do educando, inclusive como pessoa. Mas considero extremamente necessário afirmar a imagem de um profissional comprometido, relacionada ao professor, visto que é um trabalhador e pertence a uma categoria profissional que busca o reconhecimento da sua identidade como tal. A imagem de profissional competente deve superar essa imagem de profissional *cuidador*, socialmente construída aos docentes, sobretudo os de ensino fundamental. Algumas falas destacam a necessidade de realização pessoal e profissional do professor com as atividades que desempenha, tendo em vista a qualidade de seu trabalho:

A forma de o professor tratar a gente pode, de uma certa forma, ajudar, se ele tiver mais gosto... Não vir pra escola por obrigação, mas sim por um tipo de sentimento que lhe impulse a fazer aquilo com os alunos... Não mais por obrigação. Dessa forma ajuda porque os alunos vão gostar, e a gente percebe quando o professor gosta do que faz. [...] Quando os professores trazem coisas... problemas de casa e não falam com a gente... mas a gente percebe que eles não estão bem, dando aquela aula... estão muito estressados... às vezes tem gente que fala assim: aconteceu alguma coisa com ele e agora quer descontar na gente! Assim é ruim, e isso atrapalha... (S4)

Em seu discurso, o sujeito revela o prazer como elemento importante na prática profissional do professor, considerando que se este trabalha porque gosta, pode atribuir mais significado à aprendizagem dos alunos, envolvendo-os de forma mais prazerosa nas atividades propostas, suscitando seu desejo de aprender. De forma sutil, o sujeito se coloca em uma posição empática em relação ao professor e seus conflitos, talvez desejando que ele

assim procedesse em relação aos educandos. Outras falas também ilustram a importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Hoje mesmo, oh... Se alguma professora explicar com calma... Ensinar a gente, acho que eu tenho mais vontade de aprender, entendeu? Se eu for lá e a professora falar: “Ah, eu já expliquei isso, não vou falar mais não!”. Aí fica até difícil da gente aprender quando... É mais rígida, dá medo, o medo que atrapalha a gente aprender, a gente perguntar... A gente fica com medo de perguntar o que não entendeu... Eu acho assim... (S7)

Esta fala retrata a posição desconfortável na qual se encaixam os sujeitos, em determinadas situações presentes no seu contexto escolar. Percebo a presença de um poder legitimado por um autoritarismo em que o professor se vê desobrigado do atendimento das necessidades do aluno, por já ter supostamente cumprido seu papel ao declarar: “Ah, eu já expliquei isso, não vou falar mais não!”. O sujeito relata a vivência do medo, um afeto desprazeroso que pode atrapalhar sua aprendizagem. A esse respeito, Weiz e Sanchez (2000) afirmam que, diante de situações que provocam sentimentos de impotência, a saúde mental das pessoas em geral exige que elas se desinteressem por tais situações, visto que é da condição humana não suportar o fracasso continuado.

Dessa ideia emerge a reflexão de que se faz necessária a criação, por parte da escola e dos professores, de formas de apoio à aprendizagem, que busquem atrair os alunos, antes que estes desistam de aprender o que não estão conseguindo. O professor precisa de uma formação que lhe ajude a compreender o que acontece com seus alunos e a refletir sobre a relação entre as suas propostas didáticas e as aprendizagens conquistadas por cada um. Alguns sujeitos reivindicam a oportunidade de emitir sua opinião, demonstrando que, a partir disso, o processo poderá ser mais interessante. Vejamos as falas:

Os alunos... Eu acho que os alunos têm que ser mais prestativos com os professores... Expressar suas opiniões, com eles. Tem um tipo de opinião assim, por exemplo: às vezes os professores sabem o que vai fazer, mas fica em dúvidas se faz... Se faz aquilo ou não, se os alunos vão gostar... E acho que os alunos deviam ter uma oportunidade de falar... Sempre falar com os professores, assim: por que você não faz isso ou aquilo dessa forma?... Ficaria legal [...] Tem professor que pergunta se... É melhor prova ou um trabalho... E aí a gente fala... (S4)

Os sujeitos se expressam sobre o desejo de manter um vínculo afetivo prazeroso com os professores, um comportamento de ligação, o qual Bowlby (2006, p. 171) considera ser

qualquer forma de “comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha a proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é usualmente considerado mais forte e (ou) mais sábio”. O autor considera, ainda, que a manutenção de um vínculo afetivo é entendida como uma fonte de segurança e alegria, o que me faz acreditar que, por esse motivo, os sujeitos manifestam tanta necessidade de aproximação com seus professores. Sobre o comportamento de ligação, ainda nos informa que:

Qualificar uma pessoa como dependente tende a ser depreciativo, descrevê-la como ligada a alguém pode muito bem ser uma expressão de aprovação. Inversamente, ser uma pessoa desligada em suas relações pessoais é considerado, usualmente, como um comportamento que nada tem de admirável (BOWLBY, 2006, p. 174).

Consoante à ideia do autor sobre a imagem das pessoas que não formam vínculos, cabe lembrar a opinião dos sujeitos em relação aos professores que se mantêm mais distantes deles, que chegam a ser considerados como professores ruins, que têm inclusive sua competência questionada. Entretanto, mesmo em uma relação horizontalizada, em que todos têm espaço e fala, em que existem interação e diálogo, haverá a possibilidade de criação de maior ou menor vínculo de alguns alunos com o professor e vice-versa, levando em consideração uma relação transferencial.

Essa situação pode ser bem ilustrada através das diversas reações que emergem em uma sala de aula, a partir de uma mesma situação pedagógica proposta a todos os alunos. Tendo em vista que cada sujeito possui um contexto socioafetivo diferente, entende-se que o professor tem como possibilidade de reação o número que expresse a quantidade de alunos que possui, cabendo-lhe a tarefa de saber administrar a situação com o melhor proveito para todos. Para tanto, cabe de fato perceber seus alunos como sujeitos do processo, assumindo uma postura de coordenador/colaborador numa interlocução em que todos têm direito a fala e escuta.

5.4.2 Professor (in)completo

Nesta categoria, o foco situa-se no professor e em sua imagem a partir das construções dos sujeitos. A análise é feita a partir do que os sujeitos consideram e desejam como um “bom professor”. Segundo Pereira (2001), o uso da expressão “bom professor” aponta

necessariamente para o encontro de um discurso pedagógico idealista, visto que supõe, intrinsecamente, um juízo de valor por parte dos alunos, além de uma excelência instrumental nas atividades do magistério inerentes ao docente²⁹. Através da fala dos sujeitos, pode-se inferir que esperam do professor que se saia bem em seu ofício, ensinando com certa “competência” seus conteúdos, ao passo que deve estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, conforme ilustram as falas a seguir:

Um bom professor é... Eu tenho uma boa professora, ela também reclama, mas só reclama com motivo. É minha professora de matemática, é uma professora muito gente boa.... Se adapta muito com os alunos, não anda reclamando muito, não é que ela seja desligada dos alunos, sabe? É porque ela assim... como se diga... tem uma certa intimidade com os alunos, se interage mais. Todos os alunos gostam dela. É uma professora mais próxima. (S10)

Professor ruim... Assim o professor que entra na sala não respeita o aluno, que mal um bom-dia dá, o professor já entra, não quer saber o que o aluno tá fazendo na sala... se tiver conversando, brincando, deixa o aluno brincar, escreve o assunto no quadro explica o assunto, e dá o assunto como dado, mesmo sem o aluno tá prestando atenção, respeitando a presença dele. (S11)

Não tem muita aproximação com os alunos, aí acho que... ela não gosta parece... parece que não gosta do que faz, eu acho que é isso que faz uma professora ser assim ruim. (S12)

Para os sujeitos, do ponto de vista relacional, esses mestres, ou “bons professores” caracterizam-se por gostar do que fazem, por serem calorosos e receptivos em relação aos alunos e por acreditarem em seus potenciais. Exige-se do professor uma postura comportamental de “sucesso”, na qual possam perceber a excelência em sua prática metodológica e relacional, “...como se o sujeito-professor estivesse, no mínimo, isento, mantendo quase sempre um padrão ideal e funcional de acompanhamento do aprendizado do aluno” (PEREIRA, 2001, p. 157), ou seja, como se trouxesse consigo toda sua subjetividade.

Os sujeitos demonstram aprovação apenas pelo que consideram ser a face positiva da relação, em que o professor está sempre disposto ao atendimento do aluno, em suas necessidades e demandas. Observo a presença de uma forte influência positivista, que visa à constituição de uma racionalidade técnica na ação docente, no que tange à sua prática

²⁹ A suposição desta excelência instrumental muitas vezes não procede, devido inclusive às políticas públicas de formação docente, que pouco investem na formação inicial e continuada de professores. A grande maioria dos profissionais da educação possui carga horária elevada de trabalho, acumulando, por vezes, vários empregos. Este fato se justifica pelos baixos salários inerentes à categoria e constitui-se em um fator que dificulta a busca por uma excelência instrumental.

pedagógica e sua relação com os alunos. Tal observação faz-me recordar da tendência tecnicista do ensino, que atuava nas prescrições acerca do saber-fazer do professor, sem abrir espaço para as subjetividades presentes em cada processo. Corroborando com este pensamento, Pereira (2001, p. 159-160) nos alerta para a ideia de que

No campo da educação, professores e alunos são sujeitos falantes e falados, portanto, condicionados à linguagem, que possui sempre um caráter restaurador de uma imagem de completude jamais alcançável. O relacional, pois, diz respeito também à dispersão dos sujeitos confrontados uns com os outros. Lá onde o social fenece. Lá onde há o irredutível do desejo.

Existe por parte dos sujeitos, em relação à figura do professor, uma expectativa de completude, de professores perfeitos, capazes e competentes em suas práticas. O adolescente, pela própria condição de estar em busca da sua identidade, é sensível a toda e qualquer contradição feita pelos adultos. Busca “imagens ideais”, ou seja, adultos sem falhas como referência, fato que o leva a decepcionar-se muito freqüentemente com pais e professores que podem tornar-se alvo de suas hostilidades, dado o próprio caráter da natureza humana, de ser faltosa, não completa e suscetível a imperfeições. Os sujeitos parecem rejeitar os professores que não se aproximam do seu ideal de “bom professor”.

Em contrapartida, cabe ao professor uma missão muito complexa: a de controlar o incontrolável, ou seja, como *agradar* a todos os alunos se cada um possui suas singularidades, suas histórias de vida? Parafraseando o pensamento de Freud, quando atribui essa perspectiva de impossibilidade ao ato de educar, tendo em vista o inconsciente humano, podemos dizer então que cabe ao professor uma “missão impossível”? Creio que não, basta que o professor não tenha a pretensão de assumir o total controle de suas ações sobre os alunos, visto que cada um tem seu contexto sócio-histórico e, em relação à docência, convenhamos que:

[...] ao se trabalhar com sujeitos em suas particularidades, o sucesso nunca está assegurado, pois, afinal, nessa profissão se vive a ambigüidade, o desvio a pulsão – essa que busca a satisfação a qualquer custo e acima de qualquer moralidade –, pois esbarra nos limites da influência de um sujeito sobre um outro, das singularidades impossíveis de se desvelarem. O bom professor, como qualquer outro, encontra-se nesse embaraço de impossibilidades nas quais o resultado positivo e funcional deve conviver com fracassos e insucessos. A ele não é possível, assim, se reconhecer em uma prática perfeita e positiva (PEREIRA, 2001, p. 177).

Portanto, alguns papéis e imagens atribuídos ao profissional de educação, sejam através do imaginário social ou através de sua auto-imagem, acarretam-lhe funções para as quais nenhum ser humano se encontra preparado, visto que visitam o campo da perfeição. Pensar em “bom professor”, diante do que a psicanálise nos revela sobre o sujeito (da falta, do inconsciente, da ruptura), é percebê-lo com habilidade para utilizar suas competências instrumentais na compreensão do mal-estar corrente na sala de aula, como uma possibilidade de crescimento para ambos, professor e aluno. Assim,

[...] não recuar frente ao mal-estar é, ao invés de se posicionar enquanto dono do saber, fazer-se objeto para causar no aluno o seu desejo de saber, produzindo assim algo novo, ali, onde havia somente o sem sentido. Logo, o sentido do professor enquanto “sabe-tudo”, aqui, não vale nada (PEREIRA, 2001, p. 177).

Achar-se detentor do saber é não admitir-se como sujeito da falta, da incompletude, do não-todo. É ser arrogante e ir contra a corrente que conduz à necessária educação dialógica, em que existe a “materialidade da ação comunicacional, disponibilizando e provocando a participação livre e plural, o diálogo e a articulação de múltiplas informações e conexões” (SILVA, 2001, p. 174). Assumindo-se como sujeito da falta, ganha um lugar de destaque na transmissão e articulação dos saberes, pois conseguirá abrir espaço para seus alunos se manifestarem, incluindo desta forma na sua prática a dimensão do desejo. Sob esta perspectiva,

[...] é preciso estar na posição paradoxal de ser um sujeito em falta para que o desejo de saber do aluno possa circular e produzir seus efeitos. Pela transferência, o professor será usado pelo aluno como suporte para a construção de conhecimentos. Para isso, ele tem de suportar de uma forma contraditória o lugar em que é colocado na transferência – o de suposto saber – sem, no entanto, acreditar demais nisso, abrindo espaço para a fala e o saber do aluno (GUTIERRA, 2003, p. 87).

A partir dessa relação transferencial o professor torna-se referência nas crenças, nos valores, nas fantasias, nas identificações, nas idealizações e por vezes causa no aluno um repensar de sua forma de ser e agir. Este lugar de sujeito ocupado pelo professor move no aluno seu desejo de saber. Considero ser “bom” aquele professor que consegue perceber, conviver e administrar as diferenças em sua prática, respeitando as singularidades presentes

na coletividade da sala de aula, se colocando em situação de incompletude. Reconheço não ser esta uma tarefa fácil, mas sei também que não está no campo do impossível.

5.4.3 (Des)prazer

Esta categoria tem como cerne elucidar as construções de cada sujeito a respeito do conceito de afeto. Ao perguntá-los sobre o que entendiam por afeto, apenas um revelou não saber do que se tratava e não ter conceito formado sobre o assunto. Alguns sujeitos declararam ser o afeto uma gama de sentimentos bons, que trazem prazer e conforto e estão diretamente relacionados com as pessoas de quem gostamos. Vejamos as seguintes falas:

As pessoas que estão ao nosso redor, perto da gente. Estão sempre com a gente, acho que isso são os nossos afetos. (S2)

Acho que é carinho por alguma coisa... (S6)

Seria... É... Carinho, amor pela pessoa que tá ali... São... Sentimentos bons que... Procuram mostrar a gente da forma que cada um é. (S8)

Afetos é... como se fosse um amigo. A pessoa que tem afeto por outra, trata aquela pessoa, como se diz... assim... com carinho. Aí se torna um afeto de uma pessoa por outra, pra mim o afeto é isso. A pessoa ter consideração... É saber tratar aquela pessoa, entendeu? (S10)

Quando a gente tem união com os irmãos. Chamo de irmão o próximo, os colegas da gente, os pais, familiares... professores. (S10)

Essa forma de reconhecer o afeto como algo que existe apenas no campo do prazer é a manifestação do conhecimento estereotipado muito comum na sociedade. É também interessante observar a recorrência nos discursos de que o afeto é dirigido a algo ou a alguém, estando essa ideia consoante com aquela que já foi apresentada no capítulo 1 dessa escrita e que descreve a manifestação do afeto como decorrente de estímulos externos ou internos, sendo uma reação elementar que pode ser observada e identificada através do comportamento dos sujeitos.

Cabe lembrar que o conceito de afeto, embora seja comumente conhecido como sentimento pertencente ao campo do prazer, consiste em uma relação ambivalente, onde se acham imbricados o prazer e o desprazer. Ou, ainda lembrando o que define Freud, pode-se dizer que envolve um jogo constante entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, que reflete

situações de agrado ou desagrado, as quais são representadas respectivamente, por *Eros* e *Thanatos*.

Nos adolescentes, devido à própria dinâmica de transformações que vivenciam, essa ambivalência pode ser claramente identificada em suas relações, tendo em vista que as grandes variações hormonais que decorrem da maturação do sistema endócrino nessa etapa da vida ocasionam grande variação de humor, o que faz com passem de um estado de extrema alegria para a tristeza num *piscar de olhos*. Nessa fase, a presença do *amódio* na relação com os professores constitui-se em uma constante, decorrente dos fatores que se fazem presentes no contexto da sala de aula, como a imposição de limites por parte do professor, em relação ao comportamento dos alunos, por exemplo.

O adolescente está em busca de uma ‘imagem ideal’, e que por conta disso, decepciona-se muito rapidamente com os adultos que ‘arranham’ essa imagem perfeita. O professor, pelo papel importante que ocupa na vida do adolescente, torna-se um forte candidato a quem os alunos projetam essa imagem ideal, fato que o deixa suscetível às manifestações de desagrado e decepção que partem do aluno

Percebe-se através dos discursos que uma pequena parte dos entrevistados, diferentemente da maioria, expressa e destaca no afeto também a existência de sentimentos que provocam desconforto, como a raiva:

Eu acho que é uma forma de... Não é uma forma de tratamento, é uma forma de... é tipo um sentimento que a gente tem, que a gente sente várias coisas assim por determinada pessoa, acho que é uma forma de tratamento também... às vezes gosta, às vezes passa raiva. Tudo isso. (S2)

Eu acho que tudo é no tratar bem... às vezes nem todos os professores tratam mal, mas a gente acha que eles acabam falando uma coisa que a gente não queria ouvir naquela hora, aí a gente acha que aquilo é o tratar mal às vezes, e é ruim. (S4)

Nos enunciados se evidencia uma compreensão mais ampliada sobre o campo ambivalente de atuação dos afetos. Retomando o conceito apresentado por Ornellas (2005), pode-se considerar que o afeto está no campo ambivalente do prazer e do desprazer, no campo da ambigüidade e exprime qualquer estado afetivo, agradável ou penoso que se apresente no cotidiano das pessoas.

Acho que quando o professor reclama com o aluno, que vê que o aluno tá errado, não reclama pra gente se magoar, mas reclama porque a gente tá errado, pra gente se consertar, e quando eles... ensinam pra gente também, tiram a nossa dificuldade, é porque estão se preocupando com a gente. (S1)

O discurso do sujeito revela que sua percepção sobre o afeto supera a já conhecida ideia apresentada pelo senso comum, de que afeto é só coisa boa. O sujeito expressa compreender que, mesmo quando o professor, através de sua prática, suscita sentimentos desconfortáveis para os alunos, não deixa de manifestar afeto nessa relação. Os sujeitos também manifestam afetos desprazerosos nas relações que mantêm com os colegas, como demonstra a fala seguinte:

[...] a pessoa fica assim... Se sentindo baixa, menor, sem poder ter um tipo de amizade adequada... Achando que só tem gente assim... importante... A pessoa se sente menor do que as outras já que não é capaz de ser como elas... Acha que elas podem ter tudo por conta de serem assim. (S7)

Interessante observar que algumas palavras utilizadas no discurso do sujeito, como “menor”, “adequada”, “capaz”, nos conduzem à reflexão sobre os conflitos identitários pelos quais possa estar passando. Aparentemente, este sujeito foi ou está sendo “rejeitado” pelo grupo no qual tentou se inserir. Por causa disso, sente-se acometido de afetos desprazerosos e manifesta isso através da sua fala. Tal percepção traz à tona questões da contemporaneidade, como a banalização do bem-estar do próximo e a liquidez das relações, de que nos fala Bauman (2007), que se refletem no comportamento dos jovens.

Os adolescentes buscam entre si a afirmação da identidade, embora precisem de referências do mundo adulto. Agrupam-se geralmente com os iguais, na tentativa de se fortalecer como sujeitos e na definição de seus próprios valores. A adolescência é também marcada pela instabilidade emocional, e esse fato pode conduzi-los a alguns conflitos, inclusive com seus pares.

As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores no contexto escolar são de grande valor para seu desenvolvimento como educando e como pessoa. Os afetos se apresentam como estruturantes para o sujeito, pelo fato de permear todas as ações nas quais se envolvem, daí se pode justificar a preocupação que se deve ter no enlace entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo ensino-aprendizagem.

5.4.4 Desejo de aprender

Muito se fala neste estudo sobre a necessidade do enlace entre aspectos cognitivos e afetivos, visto que os afetos, por estarem presentes em todos os momentos de nossas vidas, tornam-se estruturantes para o desenvolvimento nos mais variados âmbitos. Valorizar esse enlace significa perceber os sujeitos como permeados por subjetividade, entendendo que a afetividade e a inteligência caminham juntas e em certa medida as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Consoante a essa ideia, Piaget (1986, p. 37-38) afirma que:

Desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos.

Por essa perspectiva, a psicanálise pode trazer grande colaboração para o processo ensino-aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, no sentido de favorecer a compreensão de ambos como sujeitos³⁰, carregados de historicidade. Ela abre espaço para a “circulação discursiva” (KUPFER, 2007), ou seja, abre espaço para pronunciamento dos discursos livremente, fato que possibilita um atendimento mais singularizado das demandas de cada espaço escolar, estimulando o desenvolvimento das habilidades de comunicação, colaboração e reflexão, que desembocam em atividades práticas como falar e escrever bem, manifestação do senso crítico e de tomada de decisão.

A psicanálise, através dos seus principais instrumentos de trabalho, a fala e a escuta, alimenta as relações interativas entre os professores, entre os alunos e entre professores e alunos, na medida em que estimula formas colaborativas de aprendizagem. Por este viés, acontece o enlace entre a emoção e o intelecto, entre o sentir e o pensar. Talvez de forma intuitiva ou talvez seja apenas uma leitura de suas vivências, os sujeitos demonstram ter ciência da necessidade do enlace entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais no contexto escolar, quando manifestam em suas falas e desenhos o desejo de serem vistos e

³⁰ O sujeito para a psicanálise.

compreendidos, principalmente pelos professores, como pessoas que pensam e sentem, que o sentir pode direcionar o pensar e o pensar, por sua vez, pode influenciar o sentir.

O sujeito solicita práticas que proporcionem significado para o conteúdo práticas que partam do contexto real no qual estão inseridos e que estimulem a participação conjunta e interativa entre professor e aluno, diferente do trabalho mecânico desenvolvido na sala de aula, “sacralizado” em rotina e que demonstra ausência de um planejamento dinâmico e vivo que atenda de fato aos alunos e suas necessidades específicas. Observemos a seguinte fala:

Eu acho que deveria ser assim... A sala não poderia ser um museu, porque as vezes a sala parece mais um museu. Mas chamo de museu não é porque é velho, é que é muito chata a aula... Fica chato porque os professores entram na sala, conversam assim coisas da matéria, escrevem, escrevem, escrevem e vão embora... Pra outra sala... Eu acho que deveria ser assim: quando tivesse estudando um assunto... um exemplo, a segunda guerra mundial, aí tem um filme, retratando tipo a segunda guerra mundial, a gente poderia assistir esse filme... Poderia comentar sobre o filme, sobre a segunda guerra a partir do filme, comentar conversando... seria muito melhor. Conversando não só escrevendo fazendo atividade, atividade e depois prova... Acho que não deveria ser assim... (S4)

O sujeito expressa, através de seu discurso, que algumas práticas que podem ser consideradas simples, como assistir a um filme, imprimem novos significados aos conteúdos curriculares apresentados pelos professores. Este fato nos conduz para a reflexão do que Gadotti (2003) afirma quando diz que professores e escola encontram-se confrontados com as novas tarefas de fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. Isso significa o estabelecimento de novas relações entre professor e aluno, em que o primeiro não apenas assuma o papel de alguém que transmite conhecimentos, mas daquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber.

Faz-se necessário considerar o ensino-aprendizagem escolar como processo que está necessariamente imbricado em um movimento interativo, contínuo e dinâmico entre professor e aluno. Considerar as etapas de desenvolvimento nas quais os alunos se encontram, levando em conta suas dificuldades e facilidades específicas em cada área de conhecimento, inteirar-se dos interesses pessoais que possam ajudá-lo no aprendizado, demonstram atitudes de acolhimento com o aluno, por parte do professor. Percebo nas falas a manifestação da carência de atenção por parte dos sujeitos quando clamam pelo atendimento do professor. Em certa medida, as falas denunciam o abismo que se instala entre ambos:

Quando o professor passa a conversar mais com o aluno, eu acho que ele vai se interessando mais pela matéria... Até inibe ele de muita conversa na sala. Ele conversa mais com o professor e vai pensando assim em firmar algo na matéria... Eu acho que ele fica com mais interesse de estudar aquela matéria. Não fica só ali... Na mesma coisa... Eu acho que... muda muito. (S2)

Por que... É como eu falei, se uma professora que tem afeto com o aluno, o aluno vai querer interagir mais, vai querer tirar todas as dúvidas que ele tem, depois vai querer conversar um pouco mais com o professora, aí vai aprendendo um pouco mais, a professora vai dando mais explicações. (S10)

Observo por meio das falas que as relações que se estabelecem com professor tornam-se, em certa medida, um termômetro para medir o grau de interesse do aluno em relação ao conteúdo que está sendo apresentado. As falas demonstram uma co-relação entre o desejo de aprender e a forma como interage e se relaciona com o professor. Dizem ter maior interesse pelos conteúdos apresentados por aqueles que se mostram mais próximos, numa relação interativa, e quando apresenta os fundamentos da interatividade,

- O emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é inferir na mensagem.
- Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam.
- O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações (SILVA, 2001, p. 159).

A partir desta explicação, compreende-se que, em uma relação interativa, as partes dialogam horizontalmente e, segundo o autor, esses fundamentos podem melhorar substancialmente a comunicação na sala de aula e, conseqüentemente, induzem ao aumento da qualidade do processo ensino-aprendizagem, visto que se distânciam do perfil da tradicional sala de aula baseada no “baixo nível de participação oral dos alunos, na ênfase em atividades solitárias, na aprendizagem mecânica de conhecimento factual como principal objetivo de ensino” (SILVA, 2001, p. 158).

Faz-se necessário considerar que todo ser vivo aprende e atribui sentido àquilo que aprende, a partir da interação com o seu contexto, resumindo, diz-se que a aprendizagem é relação com o contexto. Por isso, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, precisa valorizar o contexto, como bem coloca Gadotti (2003, p. 48) “para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico”. Considero também pertinente que rompa com o divórcio entre a vida escolar e o prazer, convertendo-se em um formulador de problemas e articulador de saberes, adotando uma prática educativa baseada na “bidirecionalidade, na participação e expressão livre e plural das subjetividades” (SILVA, 2001, p. 187), ou seja, numa prática dialógica e horizontal.

5.4.5 (In)validar o aprender

Utilizo essa expressão para me referir aos processos avaliativos presentes na prática educativa, que muitas vezes assumem a função de validar ou não o aprendizado do aluno, tendo em vista o caráter utilitarista que lhe é imposto. Avaliação é um tema bastante abordado nos círculos de discussões que envolvem o cenário educativo. Reconhece-se hoje que sua importância para a aprendizagem vai muito além do simples ato de classificar segundo a quantidade de respostas certas e erradas que determinam a promoção ou retenção escolar. Fala-se em avaliação formativa, diagnóstica, as quais, mais do que medir o desempenho na prova, demonstram interesse em como esses alunos atuam durante a aprendizagem, permitindo uma reorientação da ação pedagógica, caso haja necessidade.

Para Hadji (2001, p. 20), “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. A função principal da avaliação formativa, então, é contribuir para a boa regulação da atividade de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, isso se traduz em levantar informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, buscando melhor adaptar o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação. O autor alerta ainda que a avaliação não precisa estar de acordo com nenhuma metodologia específica para ser formativa, no entanto como uma de suas características, que considero também uma vantagem, encontra-se a de *informar* os atores do processo.

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais do seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

É fundamental ter a noção que avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor e sua prática, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Avaliar o conhecimento de um aluno não é tarefa fácil e para ser de fato uma avaliação justa é preciso saber muito sobre seu processo de aprendizagem, acompanhando-o durante todo o percurso. A avaliação tem como cerne contribuir para melhorar as aprendizagens, e o professor torna-se um instrumento relevante desse processo, desde que seja comprometido em uma interação com o aluno, estabelecendo uma relação dialógica.

Luckesi (2002, p. 33) considera como ato básico da avaliação o diagnóstico, que se constitui na “expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando” (p.33), e a partir do qual se parte para uma tomada de decisão para que o ato de avaliar se concretize.

A avaliação da aprendizagem não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ele obriga a decisão e só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

Tendo em vista que uma avaliação da aprendizagem se constitui numa prática baseada na crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento e em construção permanente, constata-se que as práticas avaliativas pelas quais passam os sujeitos desta pesquisa demonstram a visão simplista de aplicação de exames ou provas, com o intuito classificatório de aprovar ou não, atitudes diferentes daquelas que se espera do ato de avaliar. As falas nos conduzem à reflexão de que tais exames são *pontuais* e não demonstram interesse pela forma como o educando chegou ao não ao conhecimento que será examinado. Vejamos as falas:

Avaliação é prova [...], mas eu prefiro trabalho. Porque a gente estuda os pontos pra prova, e fica só naquele negócio que tem que estudar pra tirar uma boa nota pra passar, e no trabalho você vai fazendo aos poucos, vai aprendendo aos poucos, sem ter aquela pressa que tem que aprender logo

pra poder fazer uma prova. Na semana de prova eu fico nervosa... Eu fico nervosa... (S5)

Se... Se todas as unidades fosse trabalho seria melhor, porque trabalho a pessoa interage mais, entende? E também porque pode fazer dentro de casa... Agora prova não, prova tem que ser na escola. Tem que ser em no máximo uma aula. Eu acho que trabalho fica melhor. (S10)

De um modo geral, os sujeitos fazem uma relação direta dos termos “avaliação” e “prova”, como se um termo constituísse sinônimo do outro e como se a primeira estivesse apenas restrita à realização da segunda, ou melhor, como se “fazer prova” fosse a única etapa do processo de avaliação do qual têm consciência, denunciando dessa forma a precariedade de algumas práticas pedagógicas aparentemente mecânicas, visto que a avaliação da aprendizagem escolar tem as características da pedagogia à qual serve.

Não importa o processo de aprendizagem, apenas aquele momento de realização da prova é levado em consideração, entretanto, de acordo com os relatos, é importante lembrar que esse momento é permeado por afetos desprazerosos, que geram insegurança e podem de alguma forma influenciar o resultado da produção com aquele instrumento, correndo riscos deste se tornar injusto, de excluir e de tornar a avaliação estanque. A esse respeito, Luckesi (2002, p. 31) afirma:

Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida.

O problema se apresenta não porque a prova é utilizada como instrumento de avaliação, mas pela forma e pelo contexto nos quais é inserida, onde os sujeitos parecem agir como se estivessem preocupados em guardar a informação que estudaram até o momento da prova, descartando-o logo em seguida, pois não lhe apresentam significado. A aprendizagem assim se reduz a uma assimilação mecânica de conteúdos para realização de provas, com o intuito de serem classificados como “bons” alunos ou não.

Os sujeitos demonstram seu desagrado com esta conotação atribuída às provas e manifestam seu desejo de uma avaliação processual e formativa, que possa ser realizada com prazer, onde professor e aluno se relacionem na busca da melhor compreensão e apropriação do conhecimento e habilidades necessárias para cada campo do saber. Cabe lembrar que, para Luckesi (2004), em um verdadeiro processo de avaliação, não interessa apenas a

aprovação ou reprovação de um aluno, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento. Daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões.

Para que de fato a avaliação da aprendizagem esteja a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olhe para o aluno como um ser em formação, faz-se necessário, que o sistema de ensino assuma uma postura democrática, que se preocupe com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, que não exclua, não descarte, o sujeito e seu conhecimento, mas que convide para a construção de novos conhecimentos, considerando aspectos coletivos e sobretudo individuais. Urge na educação uma mudança de postura, que em vez de dar ênfase ao exame, prime por uma avaliação centrada na aprendizagem dos alunos, numa relação dialógica que estimule inclusive a auto-avaliação como um recurso para o crescimento e desenvolvimento do sujeito e a presença permanente da autocrítica tanto do educador como do educando.

O processo de coleta e de análise é como o movimento da lapidação de uma pedra, limpa, desvela, encontra o *agalma* de cada movimento realizado na observação, de cada fala dita nas entrevistas e de cada forma expressa nos desenhos. Sinto-me à vontade para dizer ao leitor que o que fiz e apresentei foi deixar advir a pedra preciosa.

Capítulo 6
(In)conclusões

Palavras de mulher

Minha mãe
achava estudo
a coisa mais
fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina
do mundo é o sentimento.

Adélia Prado

É chegado o momento de avaliar os resultados que me conduziram a descobertas, a hiâncias, a quase certezas, que agora trago comigo. Diante desses resultados, olho para trás tentando visualizar imaginariamente todo o processo que permeou essa escrita e me percebo ao longo do caminho, em momentos de calma e de tormenta. Constatando agora, que não é fácil chegar à (in)conclusão de uma produção científica. Durante o percurso, convive-se com a ambivalência subjacente a todo processo e afetivo ao qual nos submetemos, e nesse caso, a ambivalência se traduz em dor e delícia.

Dor provocada pela necessidade de ter que impor disciplina a si mesmo, dor por ter que deixar para depois, momentos que talvez não mais retornem, dor por ter que assumir um outro tipo de vida, em prol de um sonho. Dor por ter que guardar conflitos em gavetas imaginárias pela impossibilidade da resolução momentânea, dor de ter que passar madrugadas inteiras acordada, dialogando com autores que nem sequer conhecia... dor de ter que conviver com a solidão, que requer o momento de produção...

Em contrapartida, como em todo processo ambivalente, existem os momentos de prazer e de delícia. Delícia de vislumbrar um novo horizonte, com novas perspectivas, delícia de conviver com pessoas que passaram a ser amigas de infância, mesmo tendo praticamente acabado de conhecer, delícia de se solidarizar com a alegria ou tristeza dos colegas, delícia de ter a sensação de saber agora, um pouco mais que antes, delícia de buscar diariamente alcançar meu objetivo, e vibrar com cada pequena conquista. Delícia de sentir-se fortalecida por ter sobrevivido a tudo que passou, delícia de olhar pra frente e ter a sensação de 'dever' cumprido.

Foi assim, nesse processo de amódio, em meio a realizações e limites, a prazer e desprazer, a encantos e desencantos, que encontrei na fala dos sujeitos, algumas possíveis respostas para a pergunta que me conduziu na realização desta pesquisa: *quais as representações sociais dos adolescentes, sobre os afetos na relação professor-aluno?*

Para muitos, falar de afeto significa falar de conforto, de sentimentos bons, no entanto, essa visão não contempla toda abrangência desse construto, tendo em vista que ele habita o campo do prazer e desprazer. Nos ‘afetamos’ por situações satisfatórias ou não, portanto, mesmo aqueles sentimentos que despertam desconforto, também são afetos.

No decorrer da análise dos dados, me deparei com a ‘denúncia’ dos alunos, em conviverem com algumas situações que lhes impunham afetos desprazerosos, como os processos avaliativos, por exemplo, que para eles, suscitam medo, angústia e insegurança. Também registraram momentos permeados por afetos prazerosos como estar com os colegas, ou com alguns professores em especial. Isso demonstra que a escola é um campo fértil para o reconhecimento desses afetos, sejam eles prazerosos ou não. A escolha do objeto de estudo desta pesquisa, se pautou na observância e constatação de resultados insatisfatórios enfrentados por alunos no processo de construção do conhecimento. A maioria dos casos³¹ observados por mim, ao longo da minha prática docente, revelou que estes resultados ditos ‘negativos’, muitas vezes estavam ligados, à qualidade das relações pessoais, nas quais os alunos estavam envolvidos no contexto escolar, sobretudo com os professores.

Compreendendo, a relevância da interação entre os aspectos afetivos e cognitivos e a impossibilidade de ambos dissociarem-se, não só no contexto escolar, mas em todos os âmbitos da vida humana, meu interesse era entender qual o lugar destinado pelos alunos, aos afetos nestas relações, visto que se fazem peça fundamental do processo ensino-aprendizagem. Para tanto busquei investigar o posicionamento deles através das suas representações sociais, em relação a essa temática.

A opção por esta concepção teórica, sustenta-se no fato da representação social ser uma forma de conhecimento socialmente elaborado, partilhado e construído, que chega ao sujeito a partir de suas práticas sociais. Elas se distinguem de outros paradigmas por sugerir a existência de um pensamento social resultante das experiências práticas, crenças e trocas de informações presentes na vida cotidiana. Estando o meu interesse acoplado às práticas do cotidiano escolar, considero adequada tal opção. Corroborando a ideia de pertinência da

³¹ Com exceção dos casos em que os diagnósticos apontavam para dificuldades de aprendizagem, provenientes de questões neurológicas ou psicológicas.

representação social como embasamento teórico para pesquisas, Macedo (2000, p. 80) afirma que,

Onde em pesquisa houver o interesse em captar a ação humana vinculada aos sentidos que lhes são inerentes, torna-se incontornável a necessidade de tratar com as representações sociais e o imaginário social que brotam incessantemente do vivido histórico.

Quanto aos resultados encontrados, fruto das informações levantadas e dos diálogos teóricos, pontua-se que as representações sociais dos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno, ancoram em: (Des)enlace, Professor (in)completo, (Des)prazer, Desejo de aprender, (In)validar o aprender.

Tais representações expressam o sim e o não, a certeza e a dúvida de cada situação apresentada, e sugerem o entendimento de que para os sujeitos, os afetos constituem-se como fundantes para seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, o que evidencia a necessidade de uma relação dialógica com os professores, com vistas a serem reconhecidos enquanto sujeitos do seu processo, que possuem sua história própria, seus desejos, suas angústias, seus sonhos e suas perdas.

O discurso dos adolescentes sobre a relação professor-aluno, me desperta um certo ânimo, ao demonstrar que contraria a ordem instituída pela contemporaneidade, marcada pelo modelo de relações voláteis, onde a individualidade rouba o espaço da singularidade. Esse discurso traz as marcas de um sujeito que ainda necessita ser em grupo, ser-com-os-outros. De um sujeito que apesar de naturalmente refletir a sociedade em que está inserido, carrega em si o desejo de ser visto com suas singularidades e idiossincrasias. Saltini (2008, p. 55) corrobora a essa ideia quando nos expõe que,

No resgate de um passado pleno de experiências, o mundo hoje torna-se significativo. Então, faz-se necessários adverti-los de que o investimento afetivo nas inúmeras relações que se estabelecem, tais como: adulto/criança, professor/aluno, mestre/discípulo, mãe/bebê, construção não somente o físico deste ser humano, mas acima de tudo o homem-ser, capaz de inventar, criar, renovar e descobrir. A educação deve ser pensada não pelas suas diversas disciplinas, mas principalmente como meio de promover a própria vida, apropriando-se dela com as próprias mãos.

Diante da fala do autor, penso que o aluno precisa encontrar na escola, espaço para interferir, modificar, acrescentar e colaborar na estruturação das práticas pedagógicas, e ele

clama por este espaço que lhe é de direito. Consoante a esta ideia, o professor assume o papel de propositos de atividades criativas, de interrogações e diálogos. Em certa medida, os sujeitos revelaram que o desejo de aprender é despertado pela relação que estabelece com o professor. Por isso a importância deste assumir-se enquanto não-todo, sujeito da falta, da incompletude, abrindo assim, espaço para que seu aluno participe, atribuindo importância aos seus dizeres, envolvendo-o no processo que lhe pertence e que diz respeito à sua aprendizagem, e à sua vida.

Considero que os objetivos investigativos propostos no começo da pesquisa foram, em grande medida, alcançados, tendo em vista a identificação ao longo do estudo, das relações afetivas no contexto escolar em foco e a análise das implicações destas, no processo ensino-aprendizagem, inicialmente como palco de um diálogo teórico, sendo retomado e apresentadas durante a coleta e análise dos dados, quando os adolescentes por meio de suas falas, possibilitaram a identificação de suas representações sobre os afetos.

Não tive a pretensão nessa pesquisa, de montar um receituário onde se possam encontrar respostas prontas para problemas específicos, mesmo porque, os vejo dessa forma, como específicos, aliás, cada situação apresenta suas especificidades e idiosincrasias, seus sujeitos com seus contextos diferenciados. Também não se trata de um resgate à perspectiva tecnicista do ensino que buscava mostrar o *como fazer* do professor, trata-se de uma discussão pertinente que traz a tona alguns indícios que colaboram para o desenvolvimento de uma relação horizontalizada, que atenda às demandas sociais contemporâneas e que perceba os sujeitos como seres em formação.

Nesse sentido, acho importante um olhar mais próximo sobre a formação do professor, que deve pautar-se na reflexão da sua prática enquanto articulador do saber, não deixando de valorizar o conhecimento trazido pelo aluno, e que está sendo oferecido mundo a fora. A proposta de formação de professores pautada na prática reflexiva, implica por parte desses, convidar o aluno para o diálogo com a própria ação, aceitando os desafios que a mesma oferece. A atividade do professor formador “articula o dizer com o escutar, e tem sempre subjacente a atitude e o questionamento como via para a decisão” (ALARCÃO, 1996, p. 19). Entretanto, uma questão se faz presente: como atender as demandas em formar sujeitos autônomos se, de um modo geral, a formação contínua do professor ocorre de forma heterônoma, ou seja, são programas formulados ‘para’ os professores e não ‘pelos’ professores?

A esse respeito, Nóvoa (2002) considera que a formação deve constituir-se em uma intervenção educativa, que atenda às próprias demandas do professor, além dos alunos e da escola. Por isso, defende a necessidade desta formação ser processual e de ser realizada no local onde o professor precisa de fato render os melhores frutos: a própria escola, ou seja, em serviço e com os sujeitos, visto que para o autor,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NOVOA, 2002, p. 57)

O autor suscita a importância do educador se ver, e de ser visto como sujeito do seu processo de formação, fazendo-nos lembrar que é também um sujeito desejante, que tem vida própria e que pode possibilitar ou não a aprendizagem do outro. As discussões atuais no campo da educação versam com mais frequência sobre o entorno da aprendizagem, do que do próprio ensino, demonstrando o ganho em espaço e importância do aluno nesse processo, onde recebe configuração de participante. No entanto, o papel do professor continua sendo imprescindível para uma prática democrática pautada no diálogo e que tem como cerne, o desenvolvimento do educando. Os sujeitos em suas falas, evidenciam essa importância, e muitos atribuem uma “imagem ideal”, ao professor. A relação professor-aluno se fortalece através do diálogo, sendo importante que o professor busque desenvolver essa aptidão, que ele possa estabelecer com o seu aluno uma relação pautada na confiança mútua e principalmente na "inteireza" de ambos, no sentido de estarem presentes, afetivo e cognitivamente. O professor ocupa o lugar de sujeito suposto saber, e é nele que o aluno deposita todo o seu ideal, para vir a aprender.

Ao tentar analisar as peculiaridades do relacionamento professor-aluno abrimos um grande leque de possibilidades, pois colocamos em foco uma relação entre sujeitos originais, formados por conteúdos conscientes e inconscientes. No entanto, é importante o professor entender que o lugar que ocupa em relação aos seus alunos não é, apenas, o daquele que ensina, e devido a este lugar que ocupa, suscita a transferência dos alunos em relação à sua pessoa. A dinâmica transferencial atua no nível do simbólico, permitindo inclusive relações não perceptíveis, mas tão profundas a ponto de possibilitar ou não a aprendizagem de alguns “ensinamentos” advindos de alguns professores.

Partindo do princípio que a formação do professor, “antes de ser um problema da qualificação do educador, é de natureza política” (SONNEVILLE, 2004, p. 457), considero que as propostas de intervenção a serem sugeridas, precisam englobar instâncias superiores de atuação no âmbito pedagógico, a exemplo de programas de capacitação nos quais os conceitos sobre os afetos possam ser reconstruídos e seja discutida a pertinência desse objeto para amenizar os problemas que assolam o sistema educacional, tanto intra como extra-muro da escolar, como a violência, a indisciplina, a marginalidade, o uso e tráfico de drogas por adolescentes e crianças, a maternidade e paternidade precoce, a evasão escolar, dentre outros. Torna-se urgente repensar o aluno também enquanto sujeito afetivo. Considero pertinente que no projeto curricular dos cursos de graduação em licenciatura, sejam destacados estudos que possibilitem a compreensão dos sujeitos afetivos e cognitivos, como um só corpo, tendo em vista que são esses estudantes, futuros profissionais que estabelecerão as relações com os alunos.

No entanto, sinto-me também comprometida, de certa forma, em dar um retorno aos agentes do locus da pesquisa sobre os resultados encontrados, tendo em vista que estão diretamente implicados na mesma, pelo envolvimento que possui com os sujeitos. Penso inicialmente em propor a realização de uma oficina com os professores, onde serão apresentados os resultados encontrados. A partir desse encontro, será lançada a proposta de uma revisita ao projeto político pedagógico da escola, com vistas à reformulação de algumas questões já existentes, e a proposição de incluir ações que colaborem efetivamente para uma aprendizagem que articule os sujeitos cognitivos e afetivos. Por apresentar caráter democrático e constituir-se o projeto político pedagógico, em uma produção coletiva, as ações propostas deverão ser suscitadas pelo próprio grupo de professores, de forma coletiva e através do diálogo, após exposição da pesquisa e dos seus resultados.

Concordo que os afetos são fundantes para a aprendizagem dos sujeitos, bem como penso em uma relação em que ambos possam ser vistos e respeitados por suas singularidades. Considero esse objeto de estudo de grande relevância para a educação, e pretendo imprimir uma continuidade à temática, através de um possível doutorado.

O amor e o ódio irmanam-se nas relações desses dois personagens do processo pedagógico: professores e alunos, ora mocinhos, ora bandidos, ora *érastes*, ora *erômenos*, na deliciosa jornada rumo ao saber. A imagem de Dali contida na capa desse estudo expressa o adolescente que observei, entrevistei e solicitei que fizesse desenhos. Suas falas têm a forma da imagem metamorfoseada que quer dizer *o oposto do que disse antes*. Como pesquisadora,

me coube o papel de juntar as esferas dessa imagem, na tentativa de expor a tela do que se revela e do que nos escapa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABERASTURY, A., KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 155-169
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de Professores In: **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2008
- BAUMAN. Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64
- BOWLBY, John. **Formação e rompimento de laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- CAPINAN, J. C. **Inquisitorial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CARDOSO, R. C. L. Aventuras de Antropólogos em Campo ou como escapar das armadilhas do Método. In: DURHAM, E. R. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 95-105
- CEREZER, C. A escuta do mal-estar na sala de aula: um ensaio sobre psicanálise e educação na atualidade. In: OUTEIRAL, J., CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2003. p. 57-64
- CHEMAMA, R., VANDERMERSCH, B. **Dicionário de Psicanálise**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2007. p. 235-237.
- CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 300-320

_____. Da psicologia social à psicologia societal. Conferência proferida por ocasião da aula inaugural do **Instituto de psicologia da UNB**, Brasília, abril, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>>. Acesso em: 10/03/2007

FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P., JOVCHELOVITCH, S. (Org). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FIGUEIREDO, C. S., MENDES. F. O. S., SILVA., L. R. Uma análise da abordagem processual em pesquisas em educação. In: ORNELLAS, M. L. S., OLIVEIRA, M. O. M. (Orgs). **Educação, tecnologias e representações sociais**. Salvador: Quarteto, 2007. p. 179-200.

FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso - Pesquisa etnográfica em educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em: <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf>. Acesso em: 09/04/2007.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

FREUD, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. Obras Completas, v. II. (Original publicado em 1917).

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. Obras Completas, v. VII. (Original publicado em 1905)

_____. **Além do princípio do prazer**. (Original publicado em 1920). Disponível em: <http://br.geocities.com/jacqueslacan19011981/textosf/alemdoprincipiodeprazer.htm>. Acesso em: 03/11/2008.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

GURFINKEL, A. PENACCHI, R. A adolescência e o pai, Sigmund adolescente e a adolescência em Freud, In: RAPPAPORT, C. R. (Org), **Adolescência: abordagem psicanalítica**. São Paulo: EPU, 1993, p. 99-116

GUTIERRA, B. C. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre 'possível de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: AQUINO, J. G., ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 35 – 52.

_____. **Freud e a educação – o mestre do impossível**. Série pensamento e ação no magistério, São Paulo. Scipione, 2006.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, J. **O seminário, livro 08: A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LA PLANCHE, J, PONTALIS, D. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LA TAILLE, Y. de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Edição do Autor, 2002.

_____. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **Aprender a Fazer, Impressão Pedagógica**, Curitiba, nº 36, 2004, p. 4-6.

LUDKE, M, ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MADEIRA, M. C. **Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos**. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis – UCP, 2000.

_____. Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais de escola. In: MENIN, M. S. S., SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 201-210.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1993.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor – aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais**. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. São Paulo: **Caderno de pesquisa em Administração**, v. 01, nº 3, 1996.

NOBREGA, S. M. **O que é representação social** [tese doutorado]. Paris: Ecole Études en Ciencias Sociales, 1990.

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

OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C. Vigotski e as complexas relações entre cognição e afeto. In: AQUINO, J. G., ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 13 – 34.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discursos e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

ORNELLAS, M. de L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Imagem do outro (e) ou imagem de si?** Salvador: Portifolium, 2001.

_____. Aula sobre Análise do Discurso ministrada no PPGEduC. 2007, s/p. (Mimeo).

OUTEIRAL, J. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. In: OUTEIRAL, J., CEREZER, C. **O mal-estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003. p.65-101

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. T. (Org). **Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-193.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODWELL, M. K. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. Salvador: **Revista da FAEEBA**, nº 3, 1994. p. 125-141.

SÁ. C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SONNEVILLE, J. J. O Educador na contemporaneidade: formação e profissão. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 22 , 2004. p. 455-465.

SOUZA, A. V. M. de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: AQUINO, J. G., ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TEVES, N., RANGEL, M. **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999.

WASELFISZ, J J. (coord.). **Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2003**. Brasília, UNESCO, 2004.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIZ, T., SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.



**Universidade do Estado da Bahia – UNEB
DEDC I –PPGEduC – Linha 2**

Nome do (a) Pesquisador (a): Luciana Rios da Silva.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: *Erômenos e Erastês: representação social de adolescente sobre os afetos no processo ensino-aprendizagem*. Ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para fins de análise acadêmica. Você tem liberdade de recusar a participação e ainda de recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, o aluno não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às informações e após o registro destas o documento será arquivado por um ano e em seguida destruído.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em que _____ participe da pesquisa, deixando aqui minha assinatura.



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

DEDC I –PPGEduC – Linha 2

Pesquisa: Representação social de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno

Roteiro para entrevista

- 1.O que você pensa sobre estudar?
- 2.O que você mais gosta de fazer na escola?
- 3.Você já sentiu vontade de não vir para a escola? Relate o motivo?
- 4.Qual foi a melhor coisa que aconteceu com você na escola ? E na sala de aula?
- 5.Qual foi a pior coisa que aconteceu com você na escola? E na sala de aula?
6. Quais os sentimentos que você tem quando chega o tempo de fazer provas na escola?
- 7.De qual matéria mais gosta?
- 8.Qual o professor desta série você mais gosta? Por que?
- 9.E o que você menos gosta? Por que?
10. Como você se comporta com os professores na sala de aula? E fora da sala?
11. O que seus responsáveis falam sobre como deve ser o seu comportamento na escola?
12. Como você acha que deve ser o tratamento do professor com os alunos?
13. E dos alunos com o professor?
14. Você acha que a forma como o professor se relaciona com os alunos pode ajudar ou atrapalhar a sua aprendizagem? Por quê?
15. Você acha que nesta escola tem bons professores? O que faz você considerar ser um professor como bom?
16. E tem professores ruins? Explique como é um professor ruim.
17. De toda a sua vida escolar qual o professor que mais lhe marcou? Porque?
18. Fale um pouco sobre seus amigos da escola
19. Você considera algum de seus professores como amigo? Qual? Por que?
20. O que você entende por afetos?
21. Dentro da escola existem afetos? De que forma podemos perceber?
22. O ensino precisa de afeto?

23. O afeto facilita a aprendizagem? De que forma?
24. O que é ser adolescente?
25. Faça uma frase falando de você e da sua aprendizagem.