



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
Departamento de Educação Física



Paulo Roberto Koji Fujimura

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS: Espaço e Tempo de Transformação
Social**

Bauru

2008

Paulo Roberto Koji Fujimura

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS: Espaço e Tempo de
transformação Social**

Monografia apresentada ao
Departamento de Educação Física da
Faculdade de Ciências da Universidade
Estadual Paulista, como requisito parcial
para conclusão do curso de Licenciatura
Plena em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti.

Bauru
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

UNESP - Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação Física

A dissertação de monografia: **RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS: ESPAÇO E TEMPO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Elaborada por: **Pulo Roberto Koji Fujimura**

A dissertação de monografia foi apresentada à disciplina “Trabalho de Formatura” como requisito à obtenção do título em Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. A dissertação foi aprovada em ___ / ___ / _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mauro Betti (Orientador) – DEF/UNESP

Profa. Ms. Eliane Gomes da Silva - (Parecerista titular)

Profa. Ms. Luciene Ferreira da Silva – DE/UNESP (Parecerista suplente)

Este trabalho é dedicado à minha família e aos meus amigos, que me incentivaram e possibilitaram a conclusão desse meu percurso acadêmico.

Agradecimentos

Ao orientador, Professor Mauro Betti, pela atenção, dedicação e estímulo na elaboração desta monografia.

A Professora Eliane Gomes da Silva, por toda ajuda.

A todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste numa reflexão acerca do relacionamento entre professor e alunos, e suas possíveis conseqüências, em relação ao processo de ensino e aprendizagem de ambos. Baseado em minhas experiências como ser humano, aluno e, nos últimos anos como professor-aluno estagiário, pude concluir que os “ensinamentos” dos meus professores, durante minha trajetória como aluno, não foram totalmente significativos no que diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano. Após algumas reflexões, conclui que faltaram exemplos de como relacionar o conhecimento adquirido na escola (conteúdos das disciplinas) com as nossas vidas, com o nosso dia-a-dia. Não me lembro de serem abordados em sala de aula temas que relacionassem o conhecimento-técnico com a vida. Mas não a vida sob uma visão fragmentada e restrita, predestinada à formação profissional e direcionada apenas ao mercado de trabalho. Embora reconheça o valor da formação profissional-técnica na sociedade atual, percebo que somente ela não basta para a formação de cidadãos conscientes, críticos, que compreendam a importância dos relacionamentos entre as pessoas e do diálogo numa sociedade. Vejo a necessidade de discutir na escola o papel do ser humano que está por trás de qualquer profissão, pois a vida não é apenas *produzir* e *consumir*, como muitas vezes meus professores falaram. Somos seres necessariamente sociais, e, portanto, temos também que aprender a nos relacionar uns com os outros, a perceber o outro, a dialogar com o outro, a respeitar o outro. O método utilizado foi, portanto, uma revisão de literatura que sustenta toda minha reflexão, já que muitos autores também relatam a importância do diálogo e da comunicação nas relações entre professor e alunos no processo de desenvolvimento humano de ambos. Finalmente, concluindo que esse quadro educacional deve ser modificado, ofereci algumas sugestões para que a Educação seja um processo, pelo qual os alunos, ao compreenderem ao menos parte da complexidade e da importância dos relacionamentos entre os seres humanos numa sociedade, se desenvolvam integralmente.

ABSTRACT

The objective of these research consist in a reflection about the relationship between teacher and his pupils apart from its possibles learning and teaching process consequences which include both subjects. Based in my own experience as person, student and, in the last years as too teacher-student trainee, I was able to conclude that the teacher's instructions to myself, weren't wholly meaningful in which is related to integral human development. After some reflections, I've can conclude that missed enough good examples about how relate the school's knowledges acquired (scourge's subject) with our life, with our routine. I don't remember to have been broached in classroom subjects relates technical-knowledges with the life. But not the life under a restrict fragmented vision, predetermined to "professional degree" and guided only to the professional life. Although consider the "professional degree" valuable in a society currently, I notice that it only isn't enough to prepair conscious citizens, critics, that understands a meaning of relationship between people and the conversation in society. I notice a necessity to discuss in schools the human's role that it's behind to any profession, because the life isn't only produce and consume, which my teachers used to say. We are essentially social and because of this, we also need learn to relate one to others, to perceive the other, to dialogue with the other and respect the other. The method used was, therefore, a literature's review that support whole my reflection. Since many researchers also care a lot about conversation between teacher and pupils in a human development process in both subjects. Finally, concluding that this educational setting must be modified, I offered some suggestions for that education is a process, where students, when understand at least a parcel of relationship importance and complex between human in a society, that their development integrally.

SUMÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO.....	i
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
1. INTRODUÇÃO: Delimitando o Problema.....	09
2. O Diálogo nas Interações em Sala de Aula.....	17
3. A Afetividade nos Relacionamentos Professor-Alunos.....	31
4. Minhas Experiências Profissionais.....	36
5. Conclusão: As Possibilidades na Escola.....	44
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO: DELIMITANDO O PROBLEMA

Para melhor delinear os objetivos deste estudo, procurei, a partir das minhas experiências como estudante, como profissional e como pessoa, confrontá-las com referenciais teóricos do campo da Educação Física e da Educação, a fim de elaborar reflexões coerentes e significativas que pudessem colaborar com os estudos – e talvez com avanços - na Educação Física Escolar.

Penso que se um trabalho de pesquisa não tiver relevância significativa na minha própria vida e/ou na minha área profissional, não há por que realizá-lo.

Esta monografia representa para mim o fechamento de um ciclo de aproximadamente vinte anos de experiência, como aluno em sala de aula, e também como estagiário durante minha formação acadêmica. São muitos anos que, na minha opinião, não podem ser desconsiderados, pois se consagram em um período rico de vivências que, nesse momento, considero pertinente, de alguma forma, resgatar.

Ao adicionar a estas experiências leituras e reflexões sistematizadas, talvez eu possa entender melhor a problemática educacional na perspectiva que pretendo abordar, qual seja, a da relação entre professor e alunos. Creio que tal perspectiva, uma vez compreendida, permitirá compartilhar com outras pessoas, especialmente com outros professores, minha esperança de que haja mudanças significativas no quadro do processo educativo que hoje assistimos.

A princípio, busquei focalizar o problema de pesquisa na relação direta entre déficit de socialização e violência nas escolas da rede pública de ensino, pois esta não era apenas uma constatação minha, mas também, um “desabafo” de muitos professores, pais, além de ser temática presente no discurso das mídias. A questão da violência sempre me chamou a atenção, pelo fato de ser um fenômeno muito comum não só nas escolas, mas em toda a sociedade. No entanto, com o decorrer das leituras que fiz acerca do que representa a socialização na formação dos indivíduos, outras indagações surgiram, de tal forma que o foco em questão (a violência) diluiu-se em meio a outras perguntas que

acabei me fazendo, e que agora considero mais importantes neste processo. Entretanto, vale acrescentar que, na medida em que essas questões foram tornando-se mais relevantes que o tema da violência, também foi possível perceber onde e por que esta surge, e qual seria o caminho pelo qual poderíamos minimizá-la.

Notei que durante o processo de socialização dos alunos, alguns fatores precedem a manifestação da violência, ou da falta de respeito pelos professores, ou do desinteresse pela escola. Estes fatores, no meu entendimento, estão relacionados às relações interpessoais estabelecidas entre professor-alunos e alunos-alunos (GOMES-DA-SILVA 2007), e, portanto, a socialização depende muito do modo como se estabelecem a interação e diálogo no processo educativo.

Ao refletir, hoje, sobre o que foi importante na minha educação escolar, noto que os conteúdos das matérias/disciplinas (ler, escrever, realizar cálculos, noções de ecologia, biologia, química, física etc.) são importantíssimos para que possamos nos desenvolver intelectualmente, bem como adquirir um *referencial* em nossas vidas para que possamos compreender melhor o que “materialmente” somos e onde “materialmente” estamos. Porém, percebi que, durante esse processo, pouco foi discutido e *demonstrado*, por parte dos professores, sobre o *que fazer* com todo esse conteúdo “depositado” - *depositado*, nos termos da concepção de “educação bancária” de Freire (1987).

E a ausência de reflexões sobre a relação da vida com os conteúdos escolares levou-me a questões como:

- Qual o propósito dos professores ao depositar toda essa informação em nós alunos?
- De que maneira esses depósitos de informações vêm sendo feitos? De forma ameaçadora? Impositiva? Descontextualizada?
- Quais as conseqüências dessas ações nos relacionamentos entre professor-alunos, e alunos-alunos?

Sinto que faltaram exemplos de como relacionar o conhecimento adquirido na escola (conteúdos das disciplinas) com as nossas vidas, com o nosso dia-a-dia. Acredito que poderiam ser abordados em sala de aula temas que relacionassem o conhecimento com a vida. Mas não a vida sob uma visão fragmentada e restrita, predestinada à formação profissional e direcionada apenas ao mercado de trabalho. Embora reconheça o valor da formação profissional-técnica na sociedade atual, percebo que somente ela não basta para a formação de cidadãos conscientes, críticos, que compreendam a importância dos relacionamentos entre as pessoas e do diálogo numa sociedade. Vejo a necessidade de discutir na escola o papel do ser humano que está por trás de qualquer profissão, pois a vida não é apenas *produzir e consumir*, como muitas vezes meus professores falaram. Somos seres necessariamente sociais, e, portanto, temos também que aprender a nos relacionar uns com os outros, a perceber o outro, a dialogar com o outro, a respeitar o outro.

No entanto, temas como interação, afeto, felicidade, autonomia, amor, religiosidade, ética etc., foram muito pouco abordados durante minha formação escolar. Notei também que o respeito, a educação, a disciplina, a responsabilidade etc., exigidos de nós alunos pela sociedade, não eram, geralmente, demonstrados pelos próprios professores, ou seja, não havia essas *virtudes* nas ações dos maiores exemplos dos alunos: os professores, os especialistas em educação em nossa sociedade. Desse modo, a questão da desordem, da indisciplina e mesmo da violência dentro da escola sempre foram justificadas apenas pelo Sistema Sócio-político e Econômico – como se a escola não fizesse parte desse sistema, sendo dele apenas vítima e não espaço ativo e integrado de cidadania, portanto, espaço capaz de reorganizar e demandar novas condutas sociais.

As conseqüências de tais justificativas exigem que sejamos cada vez mais competitivos e individualistas, ideologia que se manifesta em “chavões” como:

- “O melhor é quem consegue deixar o outro para trás”;

- “Se não passar de ano não vai vencer na vida”; (diga-se de passagem, que esse “vencer” na vida, quase sempre significa ter uma profissão reconhecida pela geração de renda).

- “A indisciplina, a desordem e a violência são problemas a serem resolvidos na diretoria da escola ou com a polícia”.

Foi basicamente sob essa ideologia que a minha geração foi educada. É claro que essa ideologia influenciou negativamente (do meu ponto de vista) o processo educacional, pois disseminou um individualismo cruel, na qual a “ascensão social” passou a ser “justificativa” de ações individualistas, e *único* objetivo de vida de muitos. E para alcançar este objetivo, valores sociais são “atropelados” sem que professores e alunos percebam, ficando a educação com fins humanistas e a justiça social, em muitos momentos, ignoradas.

Também a globalização, o avanço dos meios de comunicação e o enfraquecimento das instituições – em especial a família – impactaram profundamente a Escola.

Segundo Vasconcellos (apud PIRES, 1994, p. 182) “os agentes sociais – a Igreja, os partidos, a família, a escola, a ciência – não estão com seus autogovernos definidos, vitimando e desorientando o aluno”. Estas instituições estão em uma crise que merece um enfrentamento e um envolvimento consciente por parte de todos. Não se trata de descobrir os culpados. As causas do fracasso escolar estão entrelaçadas com a sociedade, a família, a escola, o professor e o aluno. São problemas familiares, carências, influências da TV, indefinição dos objetivos pedagógicos. Tais problemas demandam uma atuação organizada e articulada em todas as frentes.

Concordo que todos estes fatores têm grande influência na vida das pessoas e na sociedade, mas o que me intriga é: até que ponto estes fatores *determinam* o modo como podemos nos relacionar uns com os outros”, ou, colocando a questão de outro modo: como o professor, *ao encostar a porta da sala de aula*, pode agir junto aos seus alunos?

Pergunto-me ainda: por que será que guardo até hoje o nome de alguns professores com tanto carinho e ao mesmo tempo não trago lembrança nenhuma (ou apenas lembranças ruins) de outros? Por que será que alguns professores me falaram sobre a vida, tanto quanto meus pais, enquanto outros simplesmente “cumpriram a tabela” (conteudista) na minha história? Por que será que uns buscam o prazer e o significado nas coisas da vida, enquanto outros insistem na “insatisfação” de serem professores?

Essas, entre outras inúmeras perguntas, têm me guiado nesse caminho complexo que é a vida. Ao sempre me questionar e questionar o mundo, o que pretendo é participar da construção de uma educação diferente da que vivi nos meus tempos de escola, e assim também contribuir para que vivamos em um mundo melhor para todos.

Em breve serei oficialmente professor de Educação Física, muito embora, no que diz respeito à educação “não-formal”, em especial em acampamentos e mesmo em experiência de estágios, eu já venho, há algum tempo, exercitando o papel de “ser professor”. E foram essas experiências que me encorajaram a realizar um Trabalho de Conclusão de Curso refletindo sobre outras possibilidades de *como agir* na função de professor. Apesar de ainda não ter concluído a formação profissional, já venho fazendo vários “*experimentos pedagógicos*” que, sem dúvida, têm sido guiados tanto pela minha intuição, quanto pelo fascínio que as crianças demonstram diante de meus convites para *brincar* - quer dizer, para ensinar e aprender.

Já dei início, portanto, à minha carreira como docente. Meu primeiro aprendizado foi que com as crianças, com o seu *jeito de ser*, muito mais aprendo do que ensino. Aprendo que são elas, com o seu entusiasmo, que me ensinam a ser professor, bem como onde está guardado o conteúdo que devo mobilizar numa ação pedagógica: no desejo de ser criança, de ser humano, de Se-Movimentar (KUNZ, 2004; GOMES-DA-SILVA, 2007).

Creio que é buscando as melhores possibilidades de sermos humanos que posso descobrir as minhas melhores possibilidades de ser professor. É com esse

sentimento que desenvolvo esse trabalho. Tendo consciência das escolhas que posso fazer como profissional, e o que essas escolhas representarão não só para mim, mas também para o outro.

Como seres essencialmente sociais que somos, invariavelmente, vivemos numa sociedade, a qual, de modo simplificado, podemos definir como constituída de um conjunto de relações sociais e/ou uma “trama dessas relações”. E sendo assim, uma adequada qualidade de vida está diretamente ligada ao modo como interagimos uns com os outros.

Como afirma Waizbort (2000b, p. 91-92 apud GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 39), em uma sociedade “o individual só realiza-se nas interações, nas relações com o outro. E, nesse sentido, não é possível dissociar indivíduo de sociedade”. Somos, desde o nascimento, socialmente dependentes do outro, e entramos num processo histórico que, de um lado, nos oferece dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo. “Assim passamos a construir nossa história só e exclusivamente com a participação do outro e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (MARTINS, 1997, p. 113).

Entendido isto, passo a destacar a relação estrita entre professor e aluno com o objetivo de compreender melhor como é construída e fundamentada tal relação em nossa sociedade, já que percebo, junto com Abramovay (2006), uma grande distância entre o que se espera do professor (seu papel social) e como essa expectativa é correspondida.

De acordo com Pires (apud Vasconcellos, 1999) as relações entre professor e aluno mostram-se alienadas. O professor espera que a classe faça silêncio para poder ministrar sua aula; o aluno quer ir embora logo da escola; a direção não quer problemas e os pais querem que o filho seja aprovado objetivando a ascensão social. E assim:

Quantos professores há que não estão preocupados com o futuro do educando, mas sim em sobreviver como educador. Não

encaram o aluno-problema como desafio pedagógico. O professor que apenas quer obter o silêncio tem visão estreita. Os repressores conseguem uma disciplina que se esvai quando os alunos não estão na sua presença. O ideal é mostrar os limites, mas também as possibilidades, geralmente esquecidas. A educação por coação produz uma personalidade dependente, imatura e pouco criativa. (PIRES, 1999, p. 183).

Entendo que a escola não é o único meio responsável pela socialização dos alunos, mas ao meu ver, torna-se importantíssima nesse processo, já que é uma instituição composta (ou deveria ser) em sua maioria por especialistas em educação. Assim, uma parcela maior de responsabilidade recai sobre ela. E por considerar que socialização e educação caminham sempre juntas, e que professor e aluno são “sujeitos” centrais neste processo, é preciso compreender melhor essa íntima relação.

Quando me refiro ao “sujeito”, considero-o do ponto de vista de Paulo Freire, que designa o indivíduo consciente e capaz de agir com autonomia, opondo-se à palavra “objeto”, que remete àquilo que não tem consciência e que é manipulável. (FREIRE, 1985, 1986, 1987).

Professores constataam que a história de encontros e desencontros entre aluno, escola e educadores tem disseminado uma imagem preconcebida dos “jovens contra a escola”, a qual remete a depoimentos como: “eles não valorizam a escola”, “são todos uns marginais”, “são uns bárbaros”. Há também a tendência de transferir a responsabilidade para os professores: “são corporativos”, “estão desanimados”, “não compreendem os alunos”, “são desatualizados e incompetentes”. No entanto, o autor ressalta a importância da escola como um espaço onde as pessoas se encontram e produzem, através do diálogo, relações sociais. E essas relações poderão ser ricas e humanas, mas também poderão ser desumanizadoras quando não estiverem em sintonia com os projetos e as aspirações dos sujeitos envolvidos.

Ao abordar essa relação professor–alunos, um importante tema se destaca: a questão da *alteridade*, de como o professor percebe o aluno, o quanto isso influi no exercício de seu papel social, e como o aluno reage diante disto. E quando me

refiro ao outro, incluo o respeito, o diálogo e a comunicação, como fatores fundamentais na construção de tal relação.

Betti (2002, p. 240) com base no filósofo Paul Ricoeur, entende que:

a alteridade implica numa dialética entre o si e o diverso de si: o outro é constitutivo do si-mesmo. Em outras palavras, o professor constitui-se em função do aluno, e vice-versa. É preciso considerar o outro aluno numa relação de totalidade, não como um objeto, mas como um sujeito humano [...] é preciso gostar do aluno, respeitá-lo, ouvi-lo, conhecê-lo enquanto ser humano global.

Devemo-nos lembrar que NÓS, seres tão especiais, somos sempre o outro para alguém, e sendo assim, ao nos dedicarmos ao outro, estamos de certa forma agindo a favor de nós mesmos.

Por fim, encerrando a parte introdutória, relembro que o método utilizado neste trabalho caracteriza-se como revisão de literatura.

2 O DIÁLOGO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Fala-se muito numa concepção dialógica no processo educacional quando se trata do fracasso escolar, porém, se esquece muitas vezes de lembrar uma condição básica para desenvolvimento do diálogo, que é a presença do outro, perceber o outro, reconhecê-lo e respeitá-lo em sua condição/situação.

Acreditando numa relação social constituída com bases no diálogo e na comunicação que compartilho a idéia de Gomes-da-Silva (2007, p. 114) para quem:

A necessidade de valorizar a criança, não é, arriscamos afirmar, uma questão tão recente. O que parece ser a grande dificuldade é, tanto nas proposições teóricas quanto de intervenção prática, levar em conta que, perante a imprevisibilidade, incertezas, complexidades de um mundo em constante mudanças e, principalmente, por causa da alteridade, o processo educativo só pode ser construído interativamente. Tal consideração fundamenta-se no fato de que todos os indivíduos envolvidos nesse processo - professores e alunos – são sujeitos influenciados por um conjunto de contextos interligados e singularmente situados, assim como possuem suas singularidades perceptivas.

[...] Ora, isso faz surgir como imperativo inquestionável a valorização das dimensões polissêmicas e polifônicas da educação (assim como de todo Universo), pois as várias interpretações trazidas pelos alunos e professores, decorrentes de seus envoltimentos em diferentes contextos e diferentes interesses, devem ser compartilhadas em um processo comunicativo, no qual todos possam se expressar.

Essa interação, professor-aluno pode ser constituída pelo cruzamento de diversos fatores, dentre os quais destaco:

- abertura às possibilidades;
- a disposição para se comunicar com os alunos e com o mundo;
- atenção e sensibilidade ao que o outro tem a te mostrar;
- paciência, transigência e humildade;

- reconhecer o outro, perceber o quanto o outro é também constitutivo de si mesmo.

- disponibilidade para mudar de ponto de vista, mediante a capacidade de se auto-criticar.

Em determinados momentos da aula o diálogo está nítido, bem à frente do professor, e, no entanto, ele não o enxerga, talvez por certos preconceitos, por prepotência ou até mesmo por comodismo. E, ao estar fechado ao diálogo, o professor descarta as potencialidades do aluno, impossibilitando-o de se expressar, ou por não conseguir interpretar suas expressões, dificulta a participação do aluno no processo.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, acreditamos que todos devem ter a possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção.

Não estou me referindo a uma sala de aula onde cada um faz o que quer, mas na qual o professor seja o articulador (interlocutor) dos conhecimentos, e todos se tornem parceiros, pois, ao valorizarmos as parcerias, estamos mobilizando o grupo para pensar conjuntamente, e não para esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo.

Ao valorizar as interações, não estou, contudo, esquecendo que na sala de aula há papéis que precisam estar bem definidos, mas também quero reforçar que estes papéis não estão rigidamente constituídos, ou seja, o professor vai, sim, ensinar o aluno, mas este poderá aprender também com os colegas mais experientes ou que tiveram vivências diferenciadas. Ao professor caberá, ao longo do processo, aglutinar todas as questões que aparecerem e “sistematizá-las de forma a garantir o domínio de novos conhecimentos por todos os seus alunos”. (MARTINS, 1997, p. 118). Nesse processo, também o professor aprende, pois:

Radicalizamos o argumento em favor da interação porque acreditamos que o Homem se constitui enquanto tal no confronto

com as diferenças; e um dos laboratórios privilegiados para isso é a escola, onde somos reunidos com diferentes realidades e, no conjunto de tantas vozes, acabamos por acordar significado para determinadas coisas que na individualidade de cada um podem ter diversos sentidos. (MARTINS, 1997, p. 118)

Certo dia durante o estágio (numa aula de Educação Física, com uma turma de 5ª série, de uma Escola Estadual) ouvi a professora gritar para um dos alunos:

- “Fulano... vem brincar! Depois não adianta reclamar da nota hein...!”.

Logo em seguida, veio me justificar a “bronca”:

- “Você vai ver, se não obrigar tem gente que não faz nada o ano inteiro!”.

Bom, pensei comigo: que criança sente-se feliz em brincar “por obrigação”? E como uma obrigação pode se tornar uma brincadeira? Confesso que no momento – logo após o grito da professora - minha única reação foi participar da brincadeira proposta por ela, a fim de minimizar o efeito da “bronca”, e também tentar proporcionar mais motivação, pois percebo que as crianças adoram quando um “professor” (eles me recebiam como professor também se envolve nas atividades com elas).

Terminada a aula, me perguntei se teria a mesma atitude da professora, e cheguei à conclusão que o problema principal não era a criança não participar, mesmo porque ninguém a impediu, mas compreender *por que* ela não estava interessada. Talvez essa tenha sido a maneira que ela achou para nos dizer: “não estou gostando”; ou, “não estou entendendo”; ou “queria que fosse outro jogo”. O maior erro foi que, em momento algum, demos a ela chance de expressar sua opinião, de dialogar, de “participar da cena”, como diria Gomes-da-Silva (2007), mesmo que em sua linguagem específica. Não estávamos atentos o suficiente – embora eu estivesse um pouco mais atento aos detalhes da aula do que a professora - para traduzir a recusa do aluno em relação à brincadeira proposta. O jogo foi simplesmente “executado” como previa a programação, e ponto final!

Pergunto-me então: que benefício a professora acreditava estar trazendo àquela criança com sua atitude autoritária?

Acreditamos ser bem evidente que uma criança, ao não ter sua voz reconhecida num relacionamento humano, obviamente não está participando da criação e da transformação da sua vida e do meio no qual está inserida, tendo em vista que seus desejos e suas vontades são quase sempre reprimidos. Assim, vive-se basicamente o que lhe é predeterminado como o melhor ou o mais fácil.

Como no caso citado, são nessas situações corriqueiras, em que o professor não está sensível e atento aos fatos, que prevalece sua conduta determinista e autoritária que aos poucos podem “matar” o sentido da educação e, principalmente, limitar as potencialidades e possibilidades dos alunos.

Ao refletir sobre seu trabalho com alunos em “Classes de Progressão” (alunos com dificuldade na aprendizagem) na cidade do Rio de Janeiro, Albuquerque (2006), notou a importância do esforço do professor em conhecer os saberes dos alunos, em entender como eles constroem, produzem e, o que é mais importante, como eles transferem esses conhecimentos significativos para outras situações, atribuindo-lhes sentidos também. A autora reconhece que, em muitos casos, os alunos apropriavam-se de saberes que ela mesma, por pré-julgar suas capacidades, julgava impossível.

Outra constatação importante em seu estudo foi perceber que seus alunos aprendiam sobre outras coisas, e de outras formas, ou melhor, nas palavras da autora, que também é professora:

Meu aluno não é capaz de compreender o sentido do que digo, ou eu não sou capaz de dizer algo que faça sentido? [...] Quantas vezes nós professores nos sentimos “falando ao vento” ou “com as paredes”? Mas quantas vezes paramos para refletir sobre o real “ouvir” do aluno? Será que o outro, ocupante de outro lugar no mundo, nascido em um tempo distinto, em uma cultura e uma classe distinta atribui o mesmo sentido que eu àquilo que digo? (ALBUQUERQUE, 2006, p. 70)

Em outra passagem em seu trabalho, Albuquerque (2006, p. 69) expõe uma experiência vivida por sua colega, a também professora Virna:

O lam. O lam – o nervoso – o lam lê assim: B com A BA , L com A LA = BALA ele lê o texto inteirinho assim: “tá me ouvindo tia?”– Estou! Estou cansada de ouvir ele ler. Ele tem muita dificuldade. E aí você colocou na minha sala aquele negócio do corpo humano pendurado, acho que foi numa sexta-feira e quando eles chegaram e viram aquilo foi uma curiosidade: todo mundo levantou, ficou aquela “muvuca” em volta perguntando o que era aquilo. Primeiro eles ficaram “aí DEBURU” tem uma aluna na sala a Débora que eles misturam Débora com urubu, “é o seu corpo”. Aí eu falei – é engano seu. É o meu, é o seu, é o nosso – “Como assim tia?”– Tudo que está aqui desenhado você tem dentro de você também não é só o corpo da Débora... E todos ficaram assim: caraca! Porque ali estavam aparecendo as veias... [O sistema circulatório.] É, esses são como canudinhos, são as veias por onde passa o sangue. Nisso eu estou vendo o lam parado, observando, observando... e eu sempre julguei o lam atrapalhado, que ele não consegue reter informação para formar conhecimento. Aí eu virei para fazer a chamada e ele continuou atrás de mim. O único que continuou em pé olhando o sistema circulatório. Até que ele falou assim: “Aqui é o pulmão!”. Eu virei para trás, eu sempre fiquei cismada com o lam. Ele estava apontando para o pulmão e não tinha nada escrito que era o pulmão, “Como você sabe que aqui é o pulmão?”- “Não tia é que quando eu tive pneumonia o médico mostrou naquele negócio que a gente tira [referia-se a radiografia], que o pulmão fica atrás do coração. Eu sei que aqui é o coração” . E eu “caraca” ele retém a informação! Posso não saber como ele retém a informação, mas ele provou que ele retém de alguma forma. Fiquei perplexa na hora. Aproveitei e comecei a falar para ele cada coisa, dois minutos depois ele já tinha esquecido tudo...sou eu que não sei a forma como ele retém a informação. Eu não descobri como ele retém, mas eu ainda vou descobrir.

Os exemplos dessas professoras mostram como é importante reconhecer, com humildade, nossa ignorância perante determinadas situações; essa é, de acordo com Albuquerque (2006), uma característica fundamental de um educador. Como afirma Freire (apud Albuquerque, 2006, p. 93):

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os

outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Sob a ótica de Gomes-da-Silva (2007, pág. 48), vemos que cada sujeito vive sua realidade específica, pois:

possui sua própria história, sua própria temporalidade, a partir da qual significa/atribui sentido às suas relações (com os outros e com o mundo), portanto, cada sujeito possui sua singularidade interpretativa, que por sua vez, é produzida no âmbito de uma sociedade e de uma cultura. Cada sujeito sente o que todos vivemos à sua maneira. É esta condição que o faz único, exclusivo, singular, alter.

Portanto, creio que não basta ser um bom professor para os alunos, mas sim, *o melhor para cada um deles*. Pois, considerando a singularidade do ser, cada aluno e cada professor, por terem suas histórias, suas significações e suas interpretações específicas do mundo, possuem também uma maneira particular de serem “tocados”. Desse modo, cada criança tem seu “jeitinho” de sentir o professor e suas ações. Nesse sentido, caberia ao professor aprender com base no diálogo (através das próprias *pistas* que a criança oferece), o melhor caminho para se aproximar de seu aluno e fazer parte do seu mundo, e a partir daí, conhecendo-o melhor, poderá ter uma idéia do que realmente é importante no processo de aprendizagem.

Do meu ponto de vista, essa é uma possibilidade concreta, porém trabalhosa: estabelecer uma relação entre professor e alunos, sem que haja, na presença das diferenças, uma imposição.

Todavia, é preciso admitir que a imposição e os condicionamentos também estão presentes no fluxo da vida, estabelecendo sempre uma relação dialética com a liberdade do sujeito nesse processo. E, mesmo ciente disso, acredito numa relação diferente, na qual prevaleça o diálogo, para que professor e alunos possam manifestar suas alteridades, abrindo caminhos para o surgimento de

novas práticas. E quem sabe, dando chances a novas possibilidades, a realidade escolar pode tornar-se diferente dessa que vivemos hoje.

Porém, essa é uma tarefa que exige muita reflexão e auto-crítica, pois, essa cultura “professorcêntrica” (GOMES-DA-SILVA, 2007) prevalece há muitos anos nas escolas, e os próprios professores foram formados nessa perspectiva, de modo que essa realidade (em que o professor ensina o que ele considera o melhor, e ao aluno cabe apenas “aprender” isso) passa a ser aceita com naturalidade como a mais adequada.

Mas no meu entendimento, cada situação particular tende a exigir a sua adequação, levando em consideração a singularidade de cada sujeito que participa e interage nesse processo.

Já Freire (1987, p. 87) afirmou que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a que falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

Boff (apud NICOLIM, 2002, p. 52), acredita que o professor deve abrir espaço para a humanização de seus alunos, resgatando valores do passado ,e ao mesmo tempo estando aberto aos valores emergentes. Suas estratégias não devem ser duras e agressivas, mas doces e suaves pela via do diálogo, do apelo à sensibilidade, incentivando a construção da coletividade e do companheirismo na busca do bem comum.

Segundo Camilo (2005), a aceitação do professor (gostar ou não gostar) por parte dos alunos influi em grande parte na aprendizagem. Constata ainda que a identificação com o professor traz referências que permanecem por toda a vida

do aluno. Essa identificação, esclarece o autor, é construída principalmente pelas características individuais e “pelo contato afetivo com o aluno que é subjetivo, distinto e intrínseco de cada professor” (CAMILO, 2005, p. 11).

Desse modo, acredito que o princípio da alteridade, o diálogo e o respeito podem fazer parte da construção desta *identificação* citada por Camilo (2005). Com base nessa idéia, observo que, na própria tentativa de criar um meio (identificação) para facilitar a aprendizagem, o professor ao exercitar o diálogo, o respeito, a afetividade, também constrói outras aprendizagens no âmbito social. Assim, os meios e os fins educacionais se fundem, de maneira que ao mesmo tempo em que se fala, também se vive educação. Ou seja, não basta exigir apenas com palavras que seu aluno seja educado ou que respeite o outro, é preciso demonstrar isso aos alunos, respeitando-os, sendo polido e gentil, agindo com complacência, porque é somente por meio da experiência e interação na realidade concreta é que o aluno poderá internalizar e discernir as diferentes modalidades de relacionamento. Assim, os alunos terão oportunidade de viver não apenas imposições e determinismos, muitas vezes preconceituosos, por parte dos professores, mas também a amorosidade e afetividade nas suas interações dentro da escola, o que não vêm ocorrendo, de acordo com minhas constatações.

Isso significa tornar a relação Professor-Aluno, e conseqüentemente a educação, mais humanizada, já que incluem na relação tudo o que é de mais humano no ser (emoção, sentimento, interdependência). Falo de um processo de socialização sem exclusões, que respeite as singularidades, sem repressão às potencialidades dos alunos. Pelo contrário, é preciso deixar aflorar todas essas potencialidades dando chances a novas possibilidades diante das incertezas e complexidades de um processo educativo constantemente em mudança. Que não seja tudo predeterminado pelo *mundo adulto*.

Lembro-me de um fato, ainda nos meus tempos de colégio, e que gostaria de citar.

Havia um professor, de uma certa disciplina, muito “durão”, daqueles que todos tinham um certo medo, pois com ele *não havia conversa*. Os trabalhos eram

rigorosos, as provas difíceis e durante a aula prevalecia um silêncio absoluto. Certo dia ele, tentando explicar sua postura rígida, nos disse: “Um dia vocês vão me agradecer por eu ser assim exigente, não me preocupo se estão me xingando agora ...eu estou preocupado com o futuro de vocês, vocês não têm idéia de como o mundo lá fora é duro”.

Dez anos já se passaram depois dessa “explicação”, e até hoje ainda não vivi nada que me fizesse agradecê-lo, talvez porque não tenha precisado ainda de seus “ensinamentos”, ou esse mundo ao qual ele se referia seja bem diferente do meu. Mas não quero apenas condená-lo, talvez ele quisesse o nosso bem mesmo, porém, isso não condizia com suas ações em sala de aula, pois em momento algum ele considerou o *nosso* mundo - na realidade, vários mundos que se faziam e se cruzavam naquele momento - pois ali naquela sala havia várias interpretações e significações de mundo, e que o futuro, incerto e particular, caberia a nós construirmos. Sua falta de respeito por nossas particularidades, sua impaciência diante de nossas dificuldades de aprendizagem, sua “distância” emocional-afetiva em relação aos alunos eram algumas das contradições entre seu discurso e suas condutas.

Ali, naquela turma, havia os mais variados desejos e projetos profissionais, mas para ele o “sucesso” era um só. Alguns viraram comerciantes, uns pescadores, outros professores. O que destaco dessa experiência é que ele jamais enfatizou uma educação para uma visão social mais ampla, na qual as pessoas dialogam, se emocionam, se afetam, interagem, e com essa interação, socializam-se e socializam suas idéias. E independente do que cada um virá a ser, o será na sociedade. As dimensões educacionais do respeito, diálogo, afetividade etc., não eram evidenciadas em suas aulas; em geral, sua conduta determinista prevalecia sobre as idéias dos alunos, mesmo porque ninguém “arriscaria o ano” questionando-o. Éramos o exemplo concreto da “educação bancária” referida por Paulo Freire em sua obra - éramos apenas, na visão desse professor, um “depósito” de informações sendo preparados para o “mercado de trabalho”, nosso valor como ser humano global era desprezado.

E hoje, o que percebo é que essa postura tenaz pouco ajudou em nossa formação, e o que é pior, os mesmos alunos que o desprezavam à época, ainda nutrem hoje o mesmo sentimento por ele, e assim como eu, pouco se lembram dos conteúdos que fomos então “forçados” a decorar. Isso significa que a educação que ele acreditava estar transmitindo, na verdade, era muito restrita e só valia na sua presença, pois suas idéias não tinham sentido fora da escola.

Foi sob essa estrutura de educação que muitos brasileiros foram e ainda são educados, como pude observar em meus estágios. Contudo, esse determinismo e essa postura rígida e disciplinadora dos professores, não trazem, necessariamente, benefícios à formação de cidadãos, uma vez que partem da concepção do aluno como um “objeto” - manipulável e incapaz de pensar. Contudo, como isto não é verdade, no meu entendimento é exatamente no momento que o aluno demonstra que não é “objeto” que se iniciam os primeiros conflitos entre professor e alunos. O que percebo, desde meus tempos de escola até os dias atuais, é que os professores não aceitam ser questionados pelos alunos, pois no seu “mundo preconceituoso”, somente ele possui as respostas corretas, as que são inquestionáveis. E no momento em que seu aluno o “desafia”, o professor exerce sua autoridade coercitivamente, o que entendo como uma manifestação covarde de *violência*. E na medida em que as explicações e o diálogo se afastam, mais sentimentos ruins surgem, e isso compromete a construção do relacionamento entre professor e alunos, e conseqüentemente a aprendizagem dos envolvidos nesse processo.

Essa é a razão pela qual procuro descobrir meios para construir uma educação diferente dessa educação “surda” pela qual passei, e que segundo Paulo Freire, se faz através de uma “educação bancária”, na qual o professor dá a última palavra, devendo o aluno aceitar passivamente o que ele diz (FREIRE, 1987). Sendo dessa forma, o professor é o único pensador, cabendo aos alunos apenas receber depósitos que o professor faz dos conhecimentos que possui. Na concepção de Paulo Freire essa “educação bancária” é domesticadora porque busca controlar a vida e a ação dos alunos, proibindo-os de exercer seu poder criativo e transformador.

De acordo com Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal, alimentada pelo amor, humildade, esperança, fé e confiança. O diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Para ele, a educação é um momento do processo de humanização:

Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro ; por isso então, a história é possibilidade e não determinação. (FREIRE apud GADOTTI, 1989, p. 137)

Talvez pelo fato de terem privado nosso direito de atuar, desde criança, na construção de nossas histórias (de possibilidades), nos restaram seqüelas profundas, a ponto de nos impedir, mesmo depois de adultos, de transformar, e até mesmo de enxergar a realidade, com a qual nos deparamos no dia-a-dia, de maneira mais crítica, pois tudo (as regras, as crenças, os valores, os papéis sociais...) é tão pré-determinado e tão imposto socialmente, que passamos a crer que essa realidade (dos “adultos”) é a única, e a verdadeira. Ao incorporar essa conduta determinista, o próprio significado das relações sociais passa a ser diferente, influenciando negativamente, no meu entendimento, a construção das relações humanas.

Nessa perspectiva, a vida só vale efetivamente na fase adulta, ou seja, todo o período anterior à fase adulta do indivíduo passa a ser uma simples espera (preparação) para que se obtenha maturidade suficiente para reproduzir “tudo aquilo que os adultos fazem”. O que, no caso dos professores, quase sempre se resume em: possuir o conhecimento e dar ordens aos alunos. E fica clara a posição de cada um: o papel do professor é ensinar, e a do aluno é aprender. Essa tendência à passividade e à reprodução da história surge na medida em que as referências de sociedade e de mundo passam a ser somente as dos

professores (adultos). Não digo que isso seja bom ou ruim, mas não pode ser o único modo de se fazer educação.

Durante essa trajetória de constatações e reflexões, pude constatar também pelas denúncias das leituras que fiz, que ainda predomina nas escolas a concepção de aluno incapaz e imperfeito, um ser passivo e necessitado de “lições” dos adultos.

Ora, mas como falar numa relação professor-aluno fundamentada no diálogo e na comunicação, tendo em vista essa concepção “professorcêntrica”, predominante nas escolas, que impossibilita a inclusão do aluno (sujeito) na criação de sua autonomia, de sua liberdade e no fazer de sua própria história?

Recentemente, ao conversar com uma amiga (professora) mais experiente, resolvi pedir-lhe emprestado um livro de Paulo Freire, e obtive a seguinte resposta:

- “É legal você ler, mas não vai cair na “viagem” desse povo aí hein! É um blá... blá... blá..., danado”.

Perguntei então:

- “Que ‘viagem’ é essa”?

E ela respondeu:

- “Olha bem para minha cara, já estou quase me aposentando, e você acha que um moleque sem educação daqueles tem alguma coisa para me ensinar da vida? ... vai sonhando!”

Não só “acho”, mas tenho certeza disso! “Aqueles” moleques”, têm muito a ensinar, não só pela experiência de vida de cada um, mas as próprias manifestações de desrespeito, de “falta de educação” da qual ela se queixava, são sinais claros de que algo não está em harmonia; quando professor e alunos não se respeitam, é sinal de que algo não anda bem, e nesse sentido deve haver uma busca constante por respostas, é preciso interpretar essas manifestações como uma pista em direção a possíveis mudanças, pois:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. ... quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado... . Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1999, p. 24-25).

Naquele momento percebi a sensação de alívio manifestada por aquela Professora, ao me informar que estava prestes a se aposentar. Não por satisfação profissional, ou por dever cumprido, mas por se livrar de uma angústia de anos e anos em sala de aula vivenciando muitos momentos tensos, ruins e infelizes – mas será que não poderia ter sido de outra forma?

Logo percebi que sua repulsa aos ensinamentos de Paulo Freire, não empobreceram somente suas aulas, mas também todas suas condutas de professora e seu modo de viver. Ao privar seus alunos do contato com essa educação humanizada da qual tenho tratado, e fazendo uso somente de sua concepção “professorcêntrica”, ela talvez tenha perdido a possibilidade de reconstruir novos relacionamentos (afetivos e amorosos) e, conseqüentemente, a possibilidade de uma vida inteira de mais alegrias, para ela e para os alunos.

De acordo com Nóvoa (1991), o professor tem a capacidade, e pode, na medida em que as dificuldades aparecem, dar forma à ação educativa, adquirindo conhecimento em suas ações ao longo do tempo.

Por acreditar que a educação não se faz somente com a aprendizagem de conteúdos, é que defendo a idéia de uma aprendizagem estruturada na interação dialógica entre professor e alunos, incluindo também as relações afetivo-emocionais, já que os sentimentos estão presentes a todo momento nos relacionamentos.

Embora a escola seja um local onde o compromisso maior parece ser com o processo de transmissão/produção de conhecimento, Almeida (1999, p. 107) afirma que:

As relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

E é do tema da “afetividade” que tratarei no próximo capítulo.

2 A AFETIVIDADE NOS RELACIONAMENTOS PROFESSOR-ALUNOS

Atualmente, muitos estudos têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano. A partir de abordagens que dão ênfase às interações sociais, destaca-se o papel determinante do Outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo, e configura-se uma tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano.

Para Leite e Tassoni (2002), a tradicional visão dualista do Homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, manifesta-se em estudos fragmentados sobre o comportamento humano, nos quais, o racional e o emocional encontram-se separados, pressupondo-se, geralmente, que o racional deve dominar o emocional. Contudo, essa dissociação, impede uma melhor compreensão do ser humano global.

Segundo Leite e Tassoni (2002, p. 113):

O advento de concepções teóricas, como a abordagem histórico-social, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, na direção de uma interpretação monista, em que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões.

Essa concepção integral permitiu um novo entendimento sobre o comportamento humano, resultando em profundas modificações na Psicologia, enquanto área que subsidia diversas práticas profissionais.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – e da mesma forma o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – têm grande impacto nas relações professor-alunos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A

preocupação que se tinha com o "o que ensinar" -os conteúdos das disciplinas - começa a ser dividida com o "como ensinar" - a forma de, as maneiras, os modos (LEITE; TASSONI, 2002, p. 113)

Para Erbs (2007), a educação é um processo de transformação na convivência, na qual professor e aluno se transformam, guiados pela emoção. São as emoções que formam a maneira de operar da inteligência, abrem e fecham caminhos para possíveis consensos a serem estabelecidos na vida cotidiana.

Para Maturana (apud ERBS, 2001, p. 22) somente o amor amplia a visão na aceitação própria e do outro, a partir das condições em que se vive e expande as possibilidades de um fazer mais inteligente. Erbs (2007) afirma que a emoção define a todo o momento o domínio das ações. Isso significa que precisamos aprender a lidar com as emoções, reconhecendo-as e observando-as em si, nos outros e em tudo aquilo que nos cerca.

Contudo, observo que, assim como foi minha educação, ainda predomina atualmente a visão fragmentada entre o cognitivo e o afetivo. O fato de a escola possuir certas regras, e também a complexidade dos conteúdos, fez com que exigência e seriedade de estudar confunda-se com castigo e punição. Segundo Snyders (apud GADOTTI, 1989, p. 143) o educador deve fazer alegria através da educação. Ela deve ser alegre, saltitante e nem por isso menos séria, já que seria absurdo defender a falta de seriedade na educação.

Criar relações afetuosas e lidar com as emoções não é abandonar a seriedade de estudar, e como disse Freire, apud Gadotti (1989, p. 143), "não se pode confundir a alegria com a alegria de fazer somente o que se quer". Para Gadotti (1989, p. 143), baseado no pensamento de Georges Snyders: "o educador deve conseguir realizar, na prática, essa unidade dialética. Não deve haver por um lado, endurecimento exagerado, e por outro, alegria e afetividade em detrimento da cognitividade".

Na minha opinião, o professor deve compreender a importância da afetividade na vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e com isso, mais do que uma fonte de saber sistematizado, a escola deve assumir o papel de "desenvolver o aspecto social e emocional de cada aluno" (ERBS, 2007,

p. 22). Pois, nós seres humanos, nos desenvolvemos e interagimos com o mundo no qual estamos inseridos, por intermédio do exercício de nossa afetividade e nossa intelectualidade. Em momento algum podemos dissociar emoção e cognição neste processo, pois corremos o risco de não promover o desenvolvimento integral dos alunos.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), autores como Snyders (1993) e Freire (1994) defendem que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

Outras pesquisas também vêm contribuindo para a discussão da relevância da afetividade na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Ainda segundo Leite e Tassoni (2002), tais pesquisas têm como pressupostos básicos as teorias de Wallon e Vygotsky, e, em linhas gerais, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as possíveis influências destes no processo de aprendizagem.

Leite e Tassoni (2002) observam pontos em comum entre Wallon e Vygotsky, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e adotam uma abordagem de desenvolvimento, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa forma, confirma-se, de acordo com estes autores, a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, bem como, suas inter-relações e influências mútuas. Defendem ainda que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, haja vista a dificuldade de conceituação, e também quanto à metodologia de pesquisa e de análise.

Ainda de acordo com Leite e Tassoni (2002) encontra-se na literatura, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo

emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Vale destacar que, a afetividade não se restringe ao contato físico com o aluno, segundo Dantas (apud LEITE; TASSONI, 2002, p. 127), pois, conforme o aluno vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. “As “manifestações epidérmicas” da "afetividade da lambida" se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”. (DANTAS, apud LEITE, TASSONI; 2002, p.127)

Portanto, o professor, ao adequar as tarefas às possibilidades de cada aluno, ao fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, ao demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, exerce uma maneira bastante refinada de comunicação afetiva. Dantas (apud LEITE; TASSONI, 2002) refere-se a essas formas de interação como "cognitivização" da afetividade. E conforme o aluno avança em idade, torna-se necessário "ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem” (ALMEIDA, 1999, apud LEITE, TASSONI; 2002, p. 127). Mesmo mantendo o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, também constituem formas cognitivas de vinculação afetiva. Sendo assim, noto que a afetividade torna-se tão importante na construção do relacionamento entre professor e alunos, quanto na relação dos alunos com os conteúdos escolares. Pois a presença da afetividade na relação de professor e alunos permite que haja uma *mediação* diferenciada entre os conteúdos escolares e os alunos. Ou melhor, segundo Leite e Tassoni (2002, p. 131):

pode-se citar a questão do ensino tradicional da Matemática, assumido como um grande problema pelos professores e, principalmente, pelos alunos. Não há dúvida que o tema envolve questões relacionadas com o pensamento lógico-matemático, objeto

de estudo de várias teorias psicológicas. Porém, pensar no ensino da Matemática apenas como uma questão de desenvolvimento do pensamento lógico significa reduzir sobremaneira as dimensões do objeto em questão, desconsiderando um aspecto essencial, no caso, as implicações afetivas para o aluno, a partir da qualidade das mediações desenvolvidas. Assim, o desafio que se coloca não se restringe ao "aprender matemática", mas envolve também o "aprender a gostar de matemática".

Dessa forma, baseado nesses estudos, e também nas minhas experiências, é que acredito que a escola pode, ou melhor, deve, com o envolvimento de todos, principalmente professores e alunos, transformar-se num ambiente atraente e estimulante, propício ao *desenvolvimento global do ser humano*. Mas para isso, como afirma Freire (apud GADOTTI, 1989, p. 143)

não é preciso enrijecer as mesas mais do que a madeira já as faz endurecidas; não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso por colarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender (FREIRE, apud GADOTTI, 1989, p. 143).

3 MINHAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Gostaria de começar esse capítulo, lembrando que ainda não exerço a profissão de professor - minha única participação no âmbito escolar, além de aluno, foi como estagiário. E que minha experiência em conduzir atividades, principalmente com crianças, resulta de um trabalho como monitor de recreação em acampamentos, um ambiente bem diferente do escolar.

Como, nas minhas reflexões, o ser humano é concebido em sua totalidade, arrisco a dizer que não fui menos professor por estar vivenciando essas interações que citei, embora muitas delas fora do ambiente escolar, assim como não sou menos aluno por estar iniciando em uma profissão. O fato de estar disposto a sempre aprender com as surpresas e os imprevistos que cada situação me proporciona (em especial com as crianças), torna-me um constante aluno, e ao compartilhar essas aprendizagens torno-me um pouco professor também.

Foi durante a experiência como monitor que tive a oportunidade de refletir de modo constante e profundo sobre como minhas ações eram entendidas pelas crianças, e como eu as *afetava*, e elas *me afetavam*.

No início, a principal motivação para trabalhar com a recreação era financeira. Comecei no acampamento, basicamente sem orientações específicas em relação à conduta com as crianças, pois os coordenadores presumiam que, por sermos estudantes de Educação Física, já possuíamos algum conhecimento pedagógico relacionado ao lúdico e ao lazer, e também, devido à “correria” do dia, faltava tempo para que recebêssemos uma capacitação geral sobre as atividades. Então, eram transmitidos rapidamente alguns cuidados que deveríamos ter em relação à segurança das crianças e também sobre o funcionamento da programação (regras, horários, atividades, etc.), e nada mais.

O meu papel, no início, era cuidar das crianças de um modo geral, e também ajudar a organizá-las nas atividades ou nas refeições, por exemplo,

ficando a parte das brincadeiras e jogos sob a responsabilidade do próprio coordenador ou dos monitores mais experientes.

Durante dias, passei a observar mais atentamente a postura desses monitores mais experientes diante das crianças (em especial um deles, muito admirado pelas crianças) e notei que, em poucas horas de convivência, já estava na “mesma sintonia” das crianças, criando com elas uma relação carinhosa, o que fazia deste monitor em especial um verdadeiro “super-herói” aos olhos delas. Tudo o que ele recomendava, falava e pedia às crianças para fazerem ou não fazerem era incrivelmente respeitado. Durante as brincadeiras, a interação fluía de tal forma que as crianças, ao final do dia, não queriam mais ir embora - notava-se no olhar delas que o dia havia sido realmente divertido.

Lembro-me que durante uma atividade, dessas que as crianças adoram, um colega me disse: “Respeito meu amigo, se ganha. Não se exige!”. E naquela ocasião eu ainda só observava, e aos poucos tentava interagir também, mas sem muito reconhecimento por parte das crianças.

O acampamento tinha tudo para ser muito “chato” para as crianças, pois se tratava de um ambiente rural que exigia o cumprimento de inúmeras regras, pela própria segurança das crianças, como: cuidado com o lixo; cuidados com as cercas elétricas e farpadas; não se podia mexer nas flores do jardim; não podia pegar as frutas do pomar; não podia tocar nos animais; não podia andar sozinho, sem a presença de um monitor; não podia pegar os brinquedos na sala dos materiais; não podia falar enquanto o monitor transmitia orientações.

Enfim, não era permitido fazer nada sem a autorização do monitor, e ainda prevaleciam todas as regras sociais mais tradicionais, como não bater no amigo, não desperdiçar comida nas refeições, respeitar a fila etc.

Todas essas informações eram transmitidas no decorrer do dia, algumas logo no início, e outras durante as atividades. E apesar dessas dezenas de informações e regras estabelecidas, surpreendentemente poucas crianças não as seguiam. E esse foi o primeiro aspecto que me chamou a atenção, porque o modo como cada monitor apresentava a informação refletia no entendimento e na

aceitação pelas crianças. Às vezes uma mesma informação, transmitida de maneira diferente, não tinha o mesmo “alcance” com as crianças.

Pensando num modo de transmitir essas informações (necessárias) na linguagem própria das crianças alguns monitores (mais experientes) tiveram a idéia de criar um teatro. Surgiu então um personagem chamado “Tirdinho”, um anão formado por dois monitores, em que um fazia a cabeça e os pés, e o outro as mãos. Tratava-se de um “caipirinha” muito atrapalhado, que morava ali no sítio e sabia quase tudo sobre ele - sabia dos perigos, da importância da natureza, da vida dos monitores, e, principalmente das brincadeiras.

Ao chegar no acampamento, as crianças se deparavam com esse “caipirinha”, e por se tratar de um menino muito engraçado, identificavam-se rapidamente com ele. E utilizando esse personagem, o monitor conduzia varias brincadeiras interagindo com as crianças, e, ao mesmo tempo em que brincava, transmitia muitas informações sobre as regras do sítio. Do diálogo com as crianças surgiam varias perguntas, como:

- “Porque ele usava botas tão grandes?” Ele respondia que ali havia muitos bichos inclusive cobras, e por isso era bom estar sempre perto do monitor;

- “Porque sua roupa era toda rasgada?” Ele explicava que havia cercas perigosas e simulava uma cena na qual ele ficava preso na cerca;

- “Porque não podia pegar as frutas, ou mexer na horta?” Ele dizia que ali não havia supermercado, e as frutas e verduras eram o seu alimento, e como ele vivia muito sozinho seus melhores amigos eram os animais, e por isso tínhamos que tratá-los bem.

E assim seguia a conversa, sempre interativa, e, de acordo com as características de cada turma, o rumo da conversa mudava. Ali eu comecei a entender que, embora as informações por si só talvez pudessem não ser valorizadas pelas, a maneira como ela era apresentada, em sua linguagem, pela brincadeira (fantasia) e pela interatividade, passavam a ter significado para elas.

Com o passar do tempo, e no contato direto com crianças muito diferentes – em termos de idade, classe social, repertório cultural/cognitivo, desenvolvimento motor, afetividade, valores, crenças, etc - acabei adquirindo uma certa experiência (aprendizado), para lidar com elas, no sentido de tornar meu trabalho mais fácil. Mas isso ainda não era suficiente para que as crianças se identificassem comigo a ponto de me aceitarem como uma delas, assim como aceitavam outros monitores. E isso me deixava muito intrigado.

Certa vez, durante uma reunião que fizemos entre os monitores, para discutir como estavam se desenvolvendo as atividades - o que dava certo e o que dava errado, do que as crianças mais gostavam e porque gostavam, o que poderia mudar na programação - falávamos sobre a repetição das atividades, pois a programação se repetia todos os dias. Foi aí então, que o coordenador nos esclareceu que a programação e as atividades eram as mesmas somente para nós, e ainda completou: “para as crianças é tudo novo, esse é um dia especial, muitas delas (se referindo aos mais pobres) economizam seu dinheiro o ano inteiro para fazer esse passeio, e elas esperam que esse seja um dos melhores dias do ano, e o nosso trabalho é fazer com que elas saiam do acampamento realmente com esse sentimento”.

A partir dessa conversa minha visão passou a ser outra em relação ao trabalho e à recreação. Primeiro, porque começava a entender o que significava aquele meu trabalho para as crianças. E, assim, a recreação assumiu, para mim, um papel diferente do “passa-tempo divertido” das crianças. Era o início, de um entendimento mais profundo, da recreação como meio para o desenvolvimento integral do ser humano.

Essa conversa foi muito valiosa na ocasião, pois daquele momento em diante adicionávamos nosso sentimento ao trabalho, ele passou a ser, carinhosamente, desenvolvido para cada criança, e isso fez muita diferença. Recordo-me que ficava preocupado em verificar se todas estavam participando e se divertindo nos jogos, por exemplo. E se, por algum motivo, alguém não estivesse participando, rapidamente nós, monitores, buscávamos saber o que

estava ocorrendo e perguntávamos se havia alguma solução. Geralmente funcionava, as vezes uma atenção carinhosa e uma boa conversa bastavam para animar os mais tímidos.

O nosso grande objetivo era fazer com que a alegria fosse intensa pelo menos naquele dia , mas para que isso se concretizasse de fato, um conjunto de elementos tinham que estar em sintonia:

- Era necessário, primeiro entender o que as mais as motivavam, quais atividades proporcionavam a chance delas se divertirem;
- Para descobrir quais eram essas atividades, era preciso ter sensibilidade e admirá-las, escutá-las, observá-las;
- As atividades nem sempre eram simples, exigia uma certa atenção e concentração para entendê-las; só que, para obter essa atenção das crianças, tínhamos que possuir uma relação de cumplicidade e confiança com elas, o que por sua vez era conquistada com muita paciência e diálogo;
- Para ter essa paciência e estabelecer esse diálogo, precisávamos admirá-las, percebê-las como pessoas importantes na nossa aprendizagem, sentir dentro de nós a responsabilidade e a vontade de proporcionar alegria a elas.

Ao atentarmos para essas dimensões no relacionamento com as crianças, entendendo seus desejos e respeitando suas vontades, acabávamos conquistando mais reconhecimento e mais respeito por parte delas, e ao obter isso, aumentava a vontade de escutá-las para melhorar ainda mais as atividades, e ao obter o respeito, a atenção era garantida, facilitando nosso trabalho. E assim se formava uma trama complexa de relações que se moldavam e se remodelavam todos os dias, de acordo com a aprendizagem que cada criança manifestava.

Com o tempo, senti que essa conduta trazia reflexos positivos em vários aspectos: as crianças saíam sorridentes ao final do dia, e isso era muito

importante para os professores, que acompanhavam os alunos durante o passeio. Como os “clientes” (alunos e professores que freqüentavam o acampamento) estavam satisfeitos, os proprietários do acampamento também ficavam felizes, e por conseqüência nosso trabalho passava a ser mais valorizado. Mas de todo esse reconhecimento, nada se comparava ao sorriso doce e puro de agradecimento que recebíamos das crianças ao se despedirem no fim do dia, o que por alguns instantes nos sentíamos verdadeiramente especiais para alguém (os “super-heróis”), considerando toda a espontaneidade dos gestos delas. Era o nosso simples trabalho se transformando em alegria, passando ao outro e retornando para nós de novo.

E todo esse processo ocorria sem nenhuma pretensão “educativa” (educativa no sentido escolar, impositiva, determinista e domesticadora); pelo contrário, muitas vezes queríamos nos desvincular desse aspecto negativo que infelizmente compõe a escola. Porém percebi, após algumas reflexões, que o simples fato de querermos o bem para aquelas crianças nos conduzia a uma conduta bastante educativa, pelo fato de escutá-las, de adaptarmos as atividades juntos e para elas, de esclarecermos algumas regras e adaptar outras de acordo com as suas necessidades, de estarmos sempre atentos aos “detalhes” (gestos, falas, reclamações, risos, choros, olhares) - enfim, nos dispendo a entendê-los.

Essa “filosofia” manifestava-se a todo o momento em situações comuns como beber água, por exemplo. Eu via as crianças fazendo fila para beber água e algumas vezes me perguntavam: “precisa fazer fila tio?” E eu dizia que não sabia. Eu achava importante elas saberem se organizar sem ninguém mandar, se elas decidissem que a fila era a melhor maneira, para mim tudo bem...

Houve um dia, durante a explicação sobre o espaço físico do sítio, em que dois garotos (de oito ou nove anos) brincavam numa grande euforia; eu sentia que eles estavam ansiosos pelas brincadeiras, e um “cutucava” o outro, e pouco ouviram do que eu estava falando. Foi aí que eu vi um monitor pegar os dois pelos braços e dizer em um tom “bravo”: “Vocês sabem me explicar onde é o banheiro dos homens?” É claro que eles não sabiam, e como eu entendia a ansiedade

deles, resolvi não repreendê-los, e como suas “gracinhas” não atrapalhavam a explicação para o grupo, pensei que não havia mal nenhum eles, durante o dia, eventualmente, entrarem no toalete feminino e aprenderem que não era ali o toalete dos homens. Eu procuro acreditar que um dia eles vão sentir (por eles mesmos) a necessidade de prestar mais atenção aos avisos de alguém.

Esses casos me levam a pensar: será que fui correto? Confesso que não sei exatamente a resposta, mas tiro outras lições disto. Eu prefiro que as crianças aprendam pelos interesses delas mesmas, vivenciando as situações sem imposições, para que elas criem (ou pelo menos tentem criar) suas regras. E também por considerar desnecessária, em certos momentos, a minha intervenção, prefiro não passar pela experiência de ser o “tio chato”, inconveniente, pois isso faz muita diferença na construção de laços afetivos com as crianças.

É óbvio que essa postura nem sempre agradava a todos, e eventualmente poderia trazer conseqüências “ruins”. Pular das árvores, por exemplo. Já que as crianças queriam pular, tentava ensinar a elas técnicas para rolar no chão, mas os arranhões eram inevitáveis. Queriam sentir como era balançar mais alto, e eu balançava, mas poderia assustar alguém, talvez. Pediam-me permissão para correr sobre os pneus que havia no chão, e os “tombos” quase sempre aconteciam.

Não estou defendendo a irresponsabilidade, muito menos estimulando a idéia de que se pode fazer tudo o que se quer, mas estava assumindo alguns riscos pela importância que atribuo à necessidade de permitir que as crianças experimentem o mundo com um pouco mais de liberdade, espontaneamente, interagindo e aprendendo no mundo através da expressão de seus movimentos. Na prática é perceptível o quanto seus movimentos/manifestações expressam os seus desejos. E é aí que surge uma das importantes contribuições que a Educação Física proporcionou em minha formação. Entender esse diálogo da criança com o mundo numa outra linguagem, diferente da dos “adultos” que, geralmente já perderam o prazer nas coisas simples de criança, e talvez por isso já não as entendam mais.

Resumidamente o que posso esclarecer é que procuro fazer uma união entre os desejos (misteriosos) das crianças, e os meus desejos (valorativos, conceituais), e a partir daí buscar novas aprendizagens.

Até o momento tem sido essa a dinâmica fundante das relações que venho construindo, principalmente com as crianças. Se é adequada ou não, se é correta ou não, isso só o tempo, os estudos, as reflexões e as vivências me ajudarão a descobrir.

E se há a possibilidade de transferência para o ambiente escolar, só a experiência poderá de fato dizer, mas alguns apontamentos são possíveis, o que farei no próximo capítulo, a título de conclusão.

4 CONCLUSÃO: AS POSSIBILIDADES NA ESCOLA

Confesso que o desafio agora está nas possibilidades de executar na prática pedagógica escolar, tudo, ou pelo menos parte, do que relatei neste trabalho, no que diz respeito aos relacionamentos entre professor e alunos.

Sei que não são poucas as dificuldades que a escola enfrenta atualmente em nossa sociedade - são salas de aula super-lotadas, políticas públicas desfavoráveis, indefinição dos objetivos pedagógicos etc. E, dado estas condições, não tenho pretensão nenhuma de, através dos meus relatos e reflexões, “ensinar” alguém a ministrar aulas ou ser professor. Pelo contrário, defendo a idéia de que cada professor, na sua realidade, com bases no diálogo e respeitando a alteridade, procure o caminho mais adequado no processo de ensino e aprendizagem.

Expus situações que vivi, e que julgo inadequadas, nas relações entre professor e alunos, não com o objetivo de “ensinar” alguém, mas de alertar para falta de respeito pela individualidade de cada aluno, ou para intransigência perante suas idéias, ou o distanciamento emocional-afetivo em relação a eles que, eventualmente, passam despercebidos pelos professores. Tudo isso finda por prejudicar a construção de relacionamentos “favoráveis” ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos. Esse “alerta” vale para que não nos tornemos “aquele” meu professor, que dentro de sua incoerência, utilizava sua autoridade para impor idéias, crenças, valores, de forma ameaçadora, desrespeitando os alunos, despertando sentimentos ruins nos alunos, e principalmente, gerando violência. Sei o que sentia por esses professores, e honestamente, não conseguiria ser feliz, sabendo que meus alunos sentem a mesmo por mim.

Durante meus estágios em aulas de Educação Física, pude viver algumas situações que sustentam a idéia de que a educação pode ser mais “envolvente” e “encantadora” do que a prática atual de alguns professores. Desde o início dos

estágios, mas precisamente, nos estágios de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, escutava professores e funcionários da escola se queixando dos alunos e me dizendo: “Não repara nessa turma não, têm alguns *animais* mesmo!”. E isso me desagradava muito, pois quando perguntavam minha opinião sobre esses alunos “problemáticos”, ou me deparava em situações difíceis diante deles durante a aula, pensava comigo mesmo: “esse aí sou eu quando criança, cheio de energia, inquieto, questionando a autoridade da professora, do inspetor, da diretora, me rebelando contra as regras impostas, expressando minha vontade de brincar e não de estudar, trocando a “tarefa de casa” pela bola, pela pipa, e claro, errando muito também, e sempre tachado de vagabundo, problemático, e até imbecil, por alguns professores”. E assim tem sido, por incrível que pareça, até os dias de hoje, só que em outras proporções. Mesmo na Universidade, onde se espera uma conduta diferenciada dos professores, a experiência é *quase sempre* a mesma: “aluno bom é aquele que tira boas notas e está sempre disposto a aceitar tudo o que o professor tem a dizer”.

Pensando assim é que me esforço para ser mais tolerante e paciente com esses alunos “rebeldes”, pois os entendo como seres humanos em potencial, dotados de virtudes que não se manifestam, necessariamente, em boas notas, ou na capacidade de memorizar conteúdos. São alunos que precisam de atenção, mais do que limitação, precisam ser “conquistados” com respeito, através diálogo, da afetividade, e não “domesticados” por coação.

Durante as aulas, notei que esses “animais” se identificavam comigo, mais do que com a professora, e em alguns momentos ouvia: “oh japa, por que você não dá aula aqui?” Manifestações como essas, eram provas de que, atitudes como estar aberto às suas idéias, ouvi-los com atenção, cumprimentá-los com um sorriso no rosto, expor meus sentimentos e agir com honestidade e coerência faziam sentido aos alunos, transmitiam-lhes segurança, enfim, os afetavam de modo positivo, tornando nossa relação uma relação de confiança.

Em uma dessas aulas, a professora propôs um jogo de voleibol para alunos de 7ª série, objetivando a aprendizagem de seus fundamentos básicos, como o

toque e a manchete. Os alunos eram então divididos em trios, e se colocavam atrás da linha do fundo da quadra, isso em ambos os lados. Cada trio, ao receber a bola, que vinha da outra quadra, deveria realizar três passes (manchetes ou toques) e a devolver para o outro lado, enquanto, na outra quadra, um próximo trio tentaria fazer o mesmo. No início, todos estavam participando, já que a professora havia exigido a participação, mas com o decorrer do jogo, alguns começaram a sentar na arquibancada, e pelo fato dos alunos não conseguirem realizar ao menos dois passes consecutivos, pois a bola geralmente caía na segunda tentativa, o jogo acabou se tornando monótono. Enquanto alguns permaneceram sentados na arquibancada, outros me pediram uma bola e iniciaram um jogo de “três corta” (nesse jogo, os alunos ficam em círculo e passam a bola um para o outro, e quando conseguem realizar três passes consecutivos há uma “cortada” em direção de alguém com a finalidade de excluir a pessoa do jogo), no canto da quadra. E assim foi até o final da aula.

Na segunda aula, com uma outra turma, também de 7ª série, as conseqüências não foram diferentes, os alunos começaram a sair da quadra, na medida em que se entediavam com o jogo. Foi aí que tive uma idéia. Sugeri à professora que perguntasse aos alunos, quem ali, gostaria de aprender os fundamentos (toque e manchete) comigo no canto da quadra, e depois retornar ao jogo, e ela me respondeu: “se eu os conheço bem, não vai ninguém”. Mas resolvi tentar, e alguns, logo vieram na minha direção, embora outros permanecessem ainda sentados. Ao chegarem na minha frente brinquei com os alunos: “está difícil esse joguinho hein?”, referindo-me ao jogo de trios. E a maioria concordou, abrindo um sorriso também. Então iniciei uma conversa, dizendo que faltava pouco para o jogo se tornar mais dinâmico, e para isso, eles deveriam prestar um pouco mais de atenção em seus movimentos, e no mesmo momento joguei a bola bem alto para cima, e recebi com uma manchete, e perguntei-lhes: “perceberam a diferença?”. Nesse momento um menino brincou com a minha baixa estatura: “olha o japinha, desse tamanho e sabe jogar vôlei!”. Entrei na brincadeira desse aluno e comecei a transmitir várias informações como: o posicionamento dos pés, flexão e extensão dos joelhos e cotovelos, posição dos dedos, etc., e percebi pelo

olhar de cada um, que não haviam entendido minha explicação. Então, arremessei a bola na direção do menino que havia brincado comigo, e enquanto a bola fazia sua trajetória, pedi para recebê-la de manchete, e ele assustado, executou um movimento muito “esquisito” em relação ao que eu havia acabado de explicar, e todos riram muito. Fui buscar a bola que foi parar muito longe, e na volta parei na arquibancada e falei para duas meninas que estavam sentadas: “quando vocês sentirem vontade, podem ir lá brincar com a gente, tá bom?”, e obtive como resposta, um movimento com as cabeças, indicando que não. E da mesma maneira, continuei brincando com todos, durante a trajetória da bola, eu escolhia o fundamento a ser realizado, e eles me devolviam a bola.

Através da brincadeira, notei que eles percebiam quando um aluno efetuava o movimento “errado”, pois os risos eram incontroláveis. Isso significava que já sabiam identificar o movimento inadequado; precisavam, agora, perceber a execução do próprio movimento. Enquanto brincávamos, eu sempre solicitava a atenção para os “erros” que eles mesmos realizavam, mas não deixava, em momento algum, a brincadeira se tornar um treino (rigoroso) de voleibol, e, mesmo assim, vi que alguns já começavam a efetuar com mais perfeição os movimentos, e a bola começava a voltar às minhas mãos. Então, percebi alguns alunos saindo do jogo de trios e entrando em nosso “treino” no canto da quadra. Isso foi importante para mim, pois minha tentativa havia contribuído com a aula daqueles alunos, contrariando as expectativas da professora. E outro fato importante, foi quando observei uma das meninas sentadas na arquibancada, e que havia recusado meu convite anteriormente, retirando seu sapato “plataforma” (de sola espessa), e vindo brincar espontaneamente com os outros alunos.

Essa aula foi, para mim, um exemplo de que professor e alunos podem construir uma relação de respeito, sem ameaças, ou imposições infundadas, viabilizando um processo de aprendizagem significativo e coerente. Pois acredito que educação pode ser mais do que aprender a fazer cálculos, ou decorar tabelas e datas, ou executar com eficiência um gesto motor. Ela deve ser um processo pelo qual as pessoas podem experimentar o convívio social e todas suas possibilidades, ou seja, o professor, por meio do diálogo, pode construir

juntamente com os alunos, uma realidade diferente, oferecendo-lhes liberdade e opções de escolha, enfatizando a humanização nas relações, em que é necessário entender o lugar de onde esse aluno fala, conhecer seus problemas.

Contudo, a escola assume uma postura que, ao contrário de permitir a este sujeito um exercício de humanidade mais digno, mais participativo, massacra-o em sua própria mediocridade, mantendo-o em uma eterna dependência, reproduzindo o pior modelo de relação social que um ser humano pode ter com o outro: uma relação de pena, de descrédito, de menosprezo... a contramão da esperança, da fé, da crença na capacidade dos seres humanos produzirem sua própria história, de escolherem seu próprio caminho!

Assim, gera-se um “círculo vicioso”, como uma espécie de profecia que se auto-realiza: o professor olha para este aluno sem a esperança de que um dia ele se tornará cidadão, de que um dia ele irá levantar os olhos do chão para ver o mundo. O professor olha para ele como um caso perdido – nas palavras de Albuquerque (2006, p. 56), “Como apenas mais um no imenso mar dessa ‘massa ignorante’ que se movimenta ao sabor dos ventos da mídia, que o melhor que pode fazer por ele é ajudá-lo a ter (tirar) pelo menos um certificado”.

Dessa forma, é também Albuquerque (2006, p. 56) a concluir que:

A escola nega, assim, a sua própria natureza. Nega o conhecimento. Nega o direito de esse sujeito ter um conhecimento de outra natureza social, histórica, científica e filosófica. A escola o mantém prisioneiro sem seus muros e prisioneiro em sua própria ignorância. Ela distribui conceitos deturpados de avaliações rasas e vazias para garantir um pedaço de papel que terá tão pouco valor que talvez o próprio aluno seja incapaz de ler

A liberdade é outro tema importante quando falamos em autonomia. Mas, no entanto, o que pude vivenciar como aluno foi somente uma “liberdade” individualista, egocêntrica. “É importante fazer com que os alunos se enxerguem como parte da comunidade, integrado à mesma e responsável por ela” (NICOLIM, 2002, p. 21). Propiciar a participação ativa durante esse processo talvez seja um

dos caminhos pelo qual o aluno, ao interagir, sinta-se reconhecido em seu grupo, atribuindo um outro significado a liberdade, pois a partir desse momento suas ações dizem respeito também ao grupo, e não só a si mesmo. As pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Imagino que, atento a esses “detalhes” concretos, é possível viabilizar a socialização dos sujeitos buscando sempre uma educação mais humana, com ênfase para a vida, comprometida com a transformação social. Valorizando cada ser humano como tal, afetivo, complexo, potencial e particular, e quem sabe, deixando que cada um se mostre, surjam novos “detalhes”, e desses novos “detalhes” novas aprendizagens... “E assim se vai dando as mudanças do presente, na fabricação do futuro” (FREIRE, apud GADOTTI, 1989, p. 137).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, 2006.
- ALBUQUERQUE, A. S. *Cultura Escolar em Movimento: Diálogos Possíveis*, 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos Cedes. Campinas, v. 19 n.47. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 11/10/2006.
- ARAÚJO, M. A. L. *A ação de educar como rito de iniciação à ética da coexistência*. R. Faced, Salvador, n.11, p.83-99, jan/jun, 2007.
- BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991, p. 133-157.
- BUENO, B. O. *Êxito Escolar: As Regras da Interação em Sala de Aula*. *Revista bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996*.
- CAMILO, R. C. *Educação Física Escolar: as marcas que ficam*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru,
- ERBS, C. *As Relações Afetivas na Educação Física Escolar: Espaço de encontros e Reencontros*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: se-movimentar e significação*, 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) . Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- GRIGOROWITSCHS, Tâmara. *O Conceito “Socialização” Caiu em Desuso? Uma Análise dos Processos de Socialização na Infância com base em GEORG*

SIMMEL E GEORGE H. MEAD. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LEITE, S. A. S. ; TASSONI, E. C. M. . *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. In: Azzi, Roberta e Sadalla, Ana Maria. (Org.). *Psicologia e Formação docente*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. *Psic. Da Educ.*, São Paulo, 20, 1º seminário 2005, pp. 11-30.

MARTINS, J. C. – *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo*. Série Idéias n. 28, São Paulo: FDE, 1997. p. 111-122.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e as Histórias de suas Vidas. In: NÓVOA (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. 2ª edição. Porto/Portugal: Porto editora, 1995, p. 11-30.

PIRES, D. B. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 66, Abril/99, p. 181-185.

VALLE, I. R. *A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

ZANETTI, M. A. *Pedagogia da Esperança: reflexões sobre o reencontro com a pedagogia do oprimido*. In: SOUSA, A. I. (Org.). *Paulo Freire: Vida e Obra*. 4ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007, pp. 197-217.

Prof. Dr. Mauro Betti (Orientador) – DEF/UNESP

Paulo Roberto Koji Fujimura