

ESSE JEITO DE ENSINAR: NARRATIVAS DE EX-ALUNOS

Autora: Maria da Conceição de Carvalho Rosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ

nalucarvalhorosa@gmail.com

Resumo: Partindo das narrativas de jovens ex-alunos sobre as memórias de infância na Escola do Centro Comunitário - CAC, o texto aborda a relação professor-aluno, focando na afetividade. Destaca-se um bem-querer, como trata Paulo Freire, tanto na, como pela, prática pedagógica, não sendo encontrada dicotomia entre afetividade e competência profissional. O bem-querer revela-se nos depoimentos no jeito de ensinar, na ação pedagógica competente, sinalizando a cultura institucional do CAC.

Palavras-chave: professor-Aluno, prática pedagógica. Afetividade, narrativa, escola comunitária.

Este artigo é baseado na tese de doutorado “A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)”.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do desejo de aprofundar o olhar, numa perspectiva científica, sobre o trabalho na área da educação desenvolvido no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC, investigando o significado da passagem pela escola e as marcas deixadas por essa escolarização a partir dos depoimentos de seus ex-alunos, dados em entrevistas. Em função dos limites do espaço deste artigo, abordo aqui uma das marcas identificadas: a relação com o professor e, entre os diferentes aspectos identificados, foco na afetividade.

O CAC é uma instituição de utilidade pública, fundada em 1987 por membros de entidades de movimentos populares na região. Localiza-se no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, uma região que sofre com problemas de pobreza econômica e, conseqüentemente, com toda a falta de estrutura que esta acarreta. O CAC foi criado com o propósito de subsidiar as discussões dos diversos setores dos movimentos sociais locais e desenvolver experiências concretas que pudessem apontar para a melhoria da qualidade dos serviços públicos, principalmente nas áreas de saúde, educação e produção.

O CAC mantém, desde 1989, uma escola, um programa de formação de professores e, a partir de 1995, uma biblioteca. Tornou-se uma referência de experiência na área da educação para professores, organizações populares e segmentos acadêmicos.

Nesta pesquisa, os sujeitos entrevistados foram oito jovens que estudaram na Escola do CAC, na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Na infância eram

moradores do bairro de Coelho da Rocha e adjacências, oriundos das classes populares viviam em famílias de baixa renda financeira.

Bruner (1997) afirma que “a narrativa é uma das formas mais ubíquas e poderosas de discurso” (p.72). Ela requer um meio de enfatizar a ação humana, requer sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade da interação humana, e exige uma aproximação da “voz do narrador”.

Por meio das narrativas dos jovens ex-alunos, foi possível identificar a força com que a relação social marcou todos os aspectos destacados no processo vivido na escola. Todas as experiências, quer tenham sido das aprendizagens mais convencionalmente atribuídas ao contexto escolar, quer das aprendizagens mais amplas do cotidiano, foram relatadas sempre em situações de relacionamentos intensamente marcados pela presença do outro.

Neste sentido, a figura do professor foi bastante destacada nas entrevistas, o que se deu sob diversos aspectos: o professor em sua ação mediadora, o professor e a prática pedagógica, o professor como um modelo a imitar o professor e o relacionamento afetivo com o aluno. Estes aspectos estavam intrinsecamente articulados: nas narrativas que evidenciavam a mediação do professor, no processo de ensino e aprendizagem, tanto relacionada a conteúdos conceituais como relacionada a conteúdos referentes a atitudes, normas e valores; nas práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os espaços da instituição; na vontade de imitar a professora, no sentido de emular um modelo, como tratou Bruner (1999) ao caracterizar a vontade de aprender. Havia uma identificação que os levava a desejarem agir como o professor. E, neste processo de desenvolvimento da prática pedagógica estava o relacionamento afetivo com o aluno.

Atenta às polêmicas que giram em torno da questão da afetividade, e por ter sido abordada com muita intensidade foi preciso aprofundar a escuta apurada ao conjunto dos discursos. O destaque dado à afetividade, aparentemente, poderia passar a ideia de que os ex-alunos achavam que aprenderam porque o professor ensinava por amor, ou porque era bonzinho, popular, carismático, ou ainda porque o concebiam no centro do processo educativo. Apesar de os jovens poderem ter estas ideias, não me pareceu ser o que queriam afirmar. Numa escuta atenta aos detalhes, aos exemplos e às explicações, percebia-se que não tratavam disso. Falavam de características profissionais, de formação, de prazer e de dedicação profissional, de capacidade pedagógica e de condições de trabalho.

Quando comentavam sobre os professores de outras escolas, que julgavam não ser tão bem-sucedidos quanto os do CAC, se preocupavam em tentar formular uma explicação que

ajudasse a justificar suas percepções sobre eles, como, por exemplo, pelo fato de que as turmas tinham muitos alunos, aspecto muito sinalizado ao falarem das outras escolas.

Embora o afeto pareça antagonizar com a cognição, Vygotsky demonstrou em sua obra buscar a integração entre estes dois aspectos, já que tinha uma preocupação com o funcionamento psicológico em sua integralidade, pois via o homem como um ser integral e não como ser compartimentado. Rego (2003, p. 120) apontou que “Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”.

Vygotsky (1989) criticou a separação entre afeto e intelecto. Para ele, não havia “pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (p.6).

Freire (1999), numa abordagem mais filosófica do que cognitivista, também assinalou a questão da necessidade de se ver esses aspectos de forma integral. Para ele, o homem, como um ser histórico, um ser de relações, “está no mundo e com o mundo, (...) isto o torna capaz de relacionar-se, de sair de si, projetar-se nos outros; de transcender” (p. 30).

Também Freire (1999) nos disse que “ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 159). Destacou que o “querer bem” era uma prática específica do ser humano. Era preciso ao professor o gosto pelo “querer bem”, assim como não ter medo de expressar afetividade, pois a sua lida é com o ser humano e não com coisas. Isto não significaria um querer bem a todos da mesma maneira, mas a forma de autenticamente selar o compromisso com os educandos. Portanto, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (Ibidem, p. 160).

Essa afetividade intrinsecamente ligada à cognição, entretanto, não requer que se deixe de lado o cumprimento ético do dever de professor no exercício do uso da autoridade, muito menos que se ache que é pelo grau de bem-querer que se avalia um educando. Freire (1999) chamou a atenção para a falsa visão, como inconciliáveis, da seriedade docente e da alegria, tratadas como se fossem opostas. Ter alegria e afeto não significa não ter seriedade profissional, não estar comprometido politicamente com a luta pelos direitos do professor, pelo respeito à dignidade da tarefa docente ou pelo zelo ao espaço pedagógico em que se atua com os alunos. Ao contrário, “quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”(Idem, ibidem).

Os ex-alunos demonstraram muitos sinais de que havia bem-querer, na prática docente da Escola do CAC. Assinalaram com muita clareza o tipo de relação que os professores estabeleciam com eles. Faziam muitas comparações com a prática docente que encontraram

nas outras escolas e comentaram sobre a importância que atribuíam a esta relação para as suas vidas e para o relacionamento com o conhecimento escolar. Usando o termo de Paulo Freire, este “bem-querer” foi identificado, nas narrativas dos ex-alunos, quando falaram de dedicação, atenção, amor, carinho, bondade, contato, relacionamento, cuidado, tratar bem, procurar os alunos, conhecer, respeito, paciência, amizade, forma de ensinar etc.

A seguir, em sequência, apresentarei trechos da narrativa de cada um dos entrevistados, com alguns grifos feitos por mim, que revelaram esta atitude, para depois comentá-los. Embora tenha ficado mais extensa, a sequência me pareceu, nesse caso, favorecer uma visão de conjunto das características que os ex-alunos expressaram sobre o bem-querer.

MICHAEL: O meu estudo era bem fraco mesmo. Eu vim fazer a terceira série aqui, mas eu não sabia quase nada. Eu vinha de uma outra escola. Chegando aqui, logo no primeiro mês, eu notei a diferença: os professores. A [profª] Marliza, no caso, que era muito boa, tratava super bem os alunos.

MÁRIO: [A professora] era muito dedicada, tinha muita atenção com a gente. Gostava muito dela! Acho que ela marcou para a vida inteira. Acho que a atenção e a forma como ensinava. Depois que eu senti a diferença, depois que eu saí de lá, porque, nos outros colégios, não era assim.

VÍTOR: É a relação, a coisa que eu percebia dos professores, principalmente. Eram mais dedicados aos alunos do que os professores de outros colégios. Os professores dos outros colégios, nos outros que eu estudei, só falavam a matéria e iam embora. Não ficavam nem aí para os outros alunos. Aqui, os professores sempre procuravam os alunos, explicavam as coisas. Se tinha alguém que estava mais atrasado que os outros, se dedicavam mais a um e a outro.

JOYCE: Elas [as professoras] tinham muita dedicação. Todas elas, sem exceção, tinham muita paciência, muito carinho com todos nós, não só com os que tinham habilidade, mas também com os que tinham dificuldade. Era muito diferente mesmo! Porque, quando eu saí daqui, eu pensei que todas as escolas fossem do mesmo nível de aprendizagem, mas não! Eu fui para uma escola, e lá é muito diferente o ensino. A professora ensina o aluno o que ela tem que passar. Ela é eficaz, mas ela não é eficiente. Ela faz o trabalho dela, mas não se dedica. Parece que ela não nasceu para aquele tipo de função. Eu não estou reparando, mas é bem diferente, não sei se é porque a turma é muito grande... Eu não sei a dificuldade que

eles tinham, mas aqui era totalmente diferente. Aqui, a professora se dedicava aluno por aluno.

Assim, por mais que tenha esse amor muito grande (como diz Roberto Carlos) pela [profª] Marliza, a [profª] Maria Luiza é a pessoa por quem eu mais tenho apego. Não sei se é porque ela deu aula mais tempo para mim, ou porque ela tinha carinho... Eu não sei qual era a minha visão, na época. Era um carinho muito especial por mim, me agradava. Me agradava bastante, me incentivava bastante também, e eu gostava bastante de tudo isso.

DANIELE: [A professora] *Ela tratava com carinho, (...) Tinha um cuidado com todo mundo. (...)*

O contato com o professor... Aqui, a gente tinha contato pessoal com o professor. O professor conhecia sua mãe, seu pai, conhecia sua história, onde você mora. E, na outra escola, não. O professor, ele dá a matéria, chamada... Lembra do seu número da chamada, mas não sabe do seu nome. (...) Aqui no CAC, o contato era mais pessoal. Por ser um grupinho pequeno, tínhamos mais contato com a professora. Até hoje, a Marliza é minha professora do coração, até hoje! Agora, se você me perguntar assim: “Ah, me fala do professor que você gostou lá na outra escola”... Eu lembro de pouquíssimos. Não posso falar “era assim...”, não lembro mesmo. Agora, do CAC, você pode me perguntar que eu vou te falar de todos!

CAMILA: *As professoras tratavam a gente como se fossem filhos. (...) As professoras foram um marco. (...) Então, tem a importância também do relacionamento da professora com o aluno [que] influencia bastante. O professor, quando ele tem um bom relacionamento com os alunos, tudo fica mais fácil. Até aprender fica mais fácil. Então, se for um professor que não gosta do que faz ou que não dá muita atenção, o aluno vai ser um aluno não muito bom. Agora, você crescendo, tendo aquela atenção do professor, do jeito que essas professoras davam, você sente mais a vontade. Isso faz com que você aprenda mais, pelo menos no meu caso. Para mim foi. É muito importante essa relação aluno-professor e professor-aluno. Para mim, foi muito importante. (...) Eu lembro o perfume da [profª] Dinalva [risos]. Eu lembro, até hoje, do cabelinho da [profª] Adriana, aquele cabelinho grandão, puxadinho pra trás. Eu me lembro disso, da Adriana toda pequenininha, da letra da Adriana, o visto dela. (...) Acho que foram essas coisas que me marcaram. Até hoje, quando alguém passa...: “– Hum, é o perfume da Dinalva”, “– Quem é Dinalva?”, “– Foi minha primeira professora!”, “– Camila, até hoje, tu lembra?”, – “Lembro!” É porque marcou! Foram pessoas que vinham e te buscavam. Então, você lembra do jeito, do cabelinho da Dinalva, do espirro da Dinalva, eu lembro de tudo. São coisas que marcam. Quando passam e vem aquele cheiro, aí vem aquela lembrança. Eu lembro, até hoje.*

BÁRBARA: Tiveram professores que foram muito importantes, porque sempre tem aquela primeira professora que você faz as suas primeiras descobertas, que você vai vendo como é diferente ficar dentro de casa e estar dentro da sala de aula com outra pessoa. Mas tem aquela que te educa com tanto amor, com tanto carinho quanto sua mãe, quanto o seu pai, mesmo sem ser sangue do seu sangue, entendeu? E aí... também tem essas que tratam você com respeito e tudo. É a forma que a pessoa trata você, porque ninguém gosta de ser tratado com brigas.

MICHELE: Olha, o papel do professor foi fundamental. O professor influencia muito e é muito importante. Eu acho que é fundamental, ainda mais no começo. É fundamental pro aluno começar a se dedicar. Se o aluno tiver dedicação, ele vai passar a dedicação também, se ele for ensinado de uma forma boa, de uma forma com amor... A Marliza não fazia por obrigação. Eu nunca vi isso nela. Ela fazia por amor, sabe? Não posso falar pela turma toda, mas isso me fazia me dedicar, a mostrar pra ela. Se ela está dando o melhor para mim, vamos lá, vou tentar dar o meu melhor também! Então, eu acho que essa parte da dedicação do professor é fundamental. (...) Sabe, ela educava, ela não só ensinava. Ela educava, ela soube educar...(...) É isso que eu levo da Marliza até hoje, eu não esqueço esse jeito dela de ensinar. Esse jeito dela de amor, jeito dela de ensinar. Por isso que, depois, eu estranhei nas outras escolas, porque os professores não se dedicavam individualmente, para cada aluno. Aqui, ela se dedicava individualmente. E a Marliza não foi minha professora, sei lá, ela foi uma amiga! Ela foi uma professora que me ensinou muita coisa, mas eu não a vejo como uma professora, como eu vejo as outras professoras. Eu vejo ela como uma amigona, sabe? Amigona mesmo! Eu considero como uma amiga.

Os ex-alunos, em grande parte de suas entrevistas, falaram dos professores em comparação aos de outras escolas. Michael, que chegou à instituição na terceira série e que se considerava um aluno fraco e sem conhecimento, mudou o olhar sobre si a partir da postura da professora e começou a se sentir capaz. Falou da bondade na forma de tratar os alunos, comentando, em outros momentos da entrevista, a sua alegria em escrever histórias e poder ir à frente da turma para lê-las. Por outro lado, Mário, que estudou no CAC por oito anos (desde os três anos de idade), ao sair de lá, encontrou a mesma diferença que Michael percebeu entre as escolas ao chegar ao CAC.

Mário disse que a professora marcou a sua vida. Dedicção, atenção e a forma de ensinar pareciam ser elementos que influenciaram nesse relacionamento que considerava tão fortemente marcante. Vítor via, na forma da relação com o aluno, o diferencial do professor,

cuja dedicação era percebida no ato de procurar o aluno, explicar, identificando quem estava com mais dificuldades ou “atrasado”, e se dedicar de forma diferenciada, de acordo com a necessidade de cada um. Joyce também valorizou bastante a dedicação dos professores, sem exceção, dada a todos os alunos.

Freire (1999) ressaltou que, porque o professor lida com gente e não com coisas, não poderia se recusar a dar “atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna” (p. 163). Isto não significa trocar a tarefa docente, ou usar o seu espaço, buscando realizar atividades de outras áreas profissionais, como pretensamente ser terapeuta – o que nem seria ético, mas sim, segundo Freire, “ser gente”. Entretanto, apesar de haver muitas menções de intervenção em questões mais amplas da vida do aluno, o mais mencionado, no sentido da atenção individual, esteve relacionado à intervenção pedagógica para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

A forma de ensinar e os procedimentos de ensino, que os ex-alunos identificaram na maneira de o professor se relacionar, foram bastante detalhados no transcorrer das entrevistas.

O carinho na relação entre professor e aluno também era acentuado em vários momentos, e identificado como zelo, cuidado e afeto, também sempre mencionado como uma forma de relacionamento estabelecida com todos. Falaram do apego que sentiam e chegaram a fazer comparações desta forma de tratamento com a relação entre pais e filhos.

É importante destacar que apesar de alguns terem professores preferidos em termos de afeto – Marliza foi a professora “do coração” para Daniele; Maria Luiza foi com quem mais teve apego Joyce – todos atribuíram a importância da forma de relacionamento entre professor e aluno como uma característica institucional, o que demonstrou, na narração do ex-aluno, ser esta uma prática cultivada na Escola do CAC, e não uma prática isolada, de um ou outro professor. Eles comentaram detalhes, aparentemente insignificantes do ponto de vista da contribuição pedagógica, mas relevantes simbolicamente, do ponto de vista do nível de afetividade que ali desenvolveram, como, por exemplo, o fato de Camila, aos 22 anos, ainda se lembrar do cheiro do perfume da professora Dinalva, ou da forma com que a professora Adriana prendia o seu cabelo – e se emocionarem ao comentar isso. Por outro lado, Daniele, que também citou detalhes, durante a entrevista, como os nomes de todos os funcionários do CAC, de todos os professores e de alunos até de outras turmas, disse que se lhe pedissem para se lembrar dos professores que gostou em outras escolas, teria dificuldades.

Daniele chamou a atenção para o contato do professor com a família, o contato pessoal do professor e o seu conhecimento de cada aluno, da história do aluno, de onde ele morava etc. Houve um reconhecimento da necessidade de se valorizar a existência de uma identidade,

da importância de não ser mais um indivíduo uniformemente definido como aluno ou ser apenas um número no diário de classe, pelo qual era chamada, quando estava em outro colégio: “*‘O seu número é o seis!’ Até hoje, eu lembro. Era o número seis. A gente era chamado assim, com número. Até falava: ‘Ai, Mário, eu não sou o número seis, não!’*” Assim como Daniele, os alunos queriam ser reconhecidos como um sujeito único, singular, com diferenças, com um nome, com uma história e com uma família capaz de estabelecer relações também com o professor. A importância do tipo de relação do professor com a família foi apontada como valiosa, em vários momentos das entrevistas.

Tratamento respeitoso, amigo, paciente e amoroso caracterizaram as atitudes do professor, entretanto, era um tratamento que, na perspectiva do aluno, estava repleto de um saber fazer pedagógico competente. Não era o caso de ser uma professora “boazinha”, mas uma professora que sabia ensinar e que o fazia “por amor”, em oposição ao “fazer por obrigação”, o que parecia sinalizar fazer com prazer, fazer com vontade. Joyce, inclusive, ao comparar os professores do CAC com os de outras escolas onde estudou, afirmou que havia professor que não nascera para aquela função. Joyce, assim como outros, ao longo das entrevistas, pareceu abordar a questão da vocação. Freire (1999) disse que costumamos chamar de vocação essa força misteriosa da “sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente” (p.160).

Os ex-alunos identificaram essa característica de bem-querer à prática pedagógica na ação do professor do CAC – que chamaram, muitas vezes, de “fazer por amor” ou “não fazer por obrigação” – por meio das relações que estabeleciam. E alguns deles falaram sobre esta característica do professor como um elemento que influenciava ou até mesmo determinava a vontade de aprender do aluno. Camila disse que o professor que não gostava do que fazia teria um aluno “não muito bom”, mas o professor com outra postura fazia o aluno ter vontade de aprender mais. Michele achava que era fundamental a dedicação do professor para o aluno começar a se dedicar. Para ela, dar o seu melhor era uma retribuição à dedicação da professora.

Dubet em entrevista concedida à Peralva e Sposito (1997) afirmou que quando assumiu, como professor, uma turma de adolescentes por um ano, percebeu que os alunos eram muito sensíveis ao seu interesse por eles como pessoas. Comentou, em relação aos adolescentes, que o aprendizado do aluno tinha a ver com o apego aos professores. Baseada no estudo de George Felouzis sobre o *efeito professor* testou alunos no início e fim do ano letivo, considerando o desempenho e o efeito do professor, confirmando o que os alunos diziam, que o aprendizado “dependia do professor”.

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. (...) O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. (...) Mas evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação. (PERALVA E SPOSITO, 1997, p. 231)

Cabe assinalar que os ex-alunos do CAC, que incontestavelmente encontraram no professor uma figura de afeto e de mediação com o conhecimento, demonstraram ao longo das entrevistas, que se envolveram com o conhecimento pelo prazer de aprender e se mobilizaram intelectualmente para isto, e não aprenderam apenas por retribuição à dedicação do professor. Ainda demonstraram como sinais de bem-querer a importância dada ao aprender, ao sentir prazer, à vontade de aprender e à relação estabelecida com o conhecimento, assim como, sinalizaram que o afeto construído na ação pedagógica do professor não era um querer bem de parentela, um amor descomprometido com a intencionalidade específica de querer educar, nem um amor confundido com o da função familiar.

MICHELE: *Ela [a professora] falava: “Eu não sou tia de vocês, tá? Eu sou a professora!” Ela falava mesmo! “– Ô, tia...”. “– Não. Tia não. Eu sou professora, porque eu não sou irmã da sua mãe.” Mas, ela não falava dando fora, ela ensinava. “– Ah, eu posso chamar de tia?” “– Ah, me chama de Marliza”... porque a gente chamava ela de tia também, sabe?*

Apesar de alguns compararem a relação dos professores com a de pais e filhos, houve evidências, nas narrativas dos ex-alunos, de que o bem-querer estabelecido no relacionamento se revelava ou se completava na visibilidade da aprendizagem conquistada: “*O jeito que ela [a professora] puxava por mim... O jeito que ela ensinava ao Anderson*”. Michele, assim como outros, reafirmou que a relação estabelecida com a professora aumentava a vontade de aprender.

A influência do professor no gosto pelo saber ou na disciplina, por parte do aluno, vem sendo tratada em diferentes pesquisas. Perrenoud (2001), ao tratar da sedução do aluno, disse que “para instruir, é preciso captar de alguma forma a atenção e a boa vontade” (p.79). Nem sempre os saberes são de todo prazerosos ou não atraem por si só. O prazer a ser despertado envolve a relação com o outro, e, neste aspecto, o professor, quer pela presença, carisma, arte de captar o olhar e o espírito, senso de humor ou talento pedagógico, é um sedutor, pois “na verdade, o saber raramente é dissociado da pessoa que o encarna e sabemos bem que um bom professor pode tornar prazeroso até mesmo saberes ingratos”(Idem, ibidem).

Bruner (1999) também chamou a atenção para a importância do papel do professor e afirmou que “é por demais evidente que o êxito de qualquer disciplina depende do sucesso com que for lecionada pelo professor” (p. 224), considerando que o professor se constituía num modelo com o qual o aluno se identificava, inclusive no plano afetivo de sua relação com a disciplina.

Charlot (2000) assinalou, em suas pesquisas, que era muito comum encontrar alunos que gostassem da matéria ou deixassem de gostar dela em função do professor, o que mostra que a relação com a matéria está “na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (ele diz “eu gosto”): a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo” (p. 73).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980), ao realizarem levantamento das pesquisas sobre a percepção dos professores pelos alunos, apontaram que estes reagiam afetivamente às características do professor e que esta afetividade influenciava no julgamento de sua eficácia instrucional. Os alunos admiravam a habilidade de ensinar, a clareza, a orientação para a tarefa e o bom controle na sala de aula, tanto quanto apreciavam a compreensão afetuosa, o bom humor, a imparcialidade e a justiça. Aprovavam professores amistosos, protetores e interessados nos alunos. Para estes autores, do ponto de vista da simples congenialidade, não faria mal algum, e até faria bem, se o professor possuísse algumas destas características, mas “contudo do ponto de vista do seu papel principal na nossa cultura, é evidentemente mais importante que um professor seja instrucionalmente eficiente do que muito querido ou popular”(p. 420).

Assim, é fundamental assinalar que, pelo discurso dos ex-alunos nas entrevistas, não pareceu haver a ruptura entre ser um professor instrucionalmente eficiente e ser muito querido. O que me pareceu acontecer foi que o professor passou a ser querido não por ser o popular, mas exatamente por ser um professor instrucionalmente eficiente, ou seja, era querido a partir da sua ação pedagógica bem-sucedida nas diferentes áreas de

responsabilidade da educação escolar, fosse na construção de conhecimentos científicos, procedimentais, éticos ou morais. As menções ao amor, carinho e termos mais caracterizados no plano afetivo estiveram sempre acompanhadas da menção ao jeito de ensinar, à preocupação com as necessidades de aprendizagem de cada um e às práticas pedagógicas desenvolvidas na aula.

A falsa dicotomia entre afetividade e competência pedagógica não me pareceu ter se estabelecido entre os ex-alunos analisados nesta pesquisa.

Também neste sentido, Paulo Freire (1999) foi insistente em reafirmar a não- exclusão da afetividade na formação científica e vice-versa:

É preciso (...) reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...). (FREIRE, 1999, p. 161)

Entretanto, este ainda tem se mostrado um aspecto confuso nas práticas escolares, pois ter relação afetiva com o aluno não deveria significar, para o professor, apenas ser o “bonzinho” ou popular, assim como nem a seriedade docente deveria significar severidade ou mau humor, como foi discutido por Freire.

A importância da afetividade e a sua não-dissociação da cognição é, portanto, ponto comum entre pesquisadores contemporâneos de diferentes áreas do conhecimento.

O ser humano se torna um indivíduo nas relações sociais. Numa perspectiva integral, a cognição e os aspectos afetivos-volitivos se constituem e se transformam continuamente neste processo.

Referências:

AUSUBEL, P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980

BRUNER, J. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

PERALVA, A.; SPOSITO, M. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 6 e n.7, p. 222-231, mai/jun/jul/ago e set/out/nov/dez. 1997.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

REGO, T. **Vygotsky** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSA, M. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.