

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

Andriele Gomes do Prado

Profe, por que tu não 'gosta' de mim?

**Porto Alegre
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

Andriele Gomes do Prado

Profe, por que tu não ‘gosta’ de mim?

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul– FACHED/ UFRGS

Orientadora: Darli Collares

**Porto Alegre
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Prado, Andriele Gomes Do Prado
"Profe por que tu não 'gosta' de mim?" / Andriele
Gomes Do Prado Prado. -- 2017.
32 f.

Orientadora: Darli Collares.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre,
BR-RS, 2017.

1. Afeto. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. relação
professor-aluno. I. Collares, Darli, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Muitas coisas acontecem no decorrer da trajetória acadêmica. E ao chegar ao final (ou começo) de um processo, há muito, ou muitos a agradecer. Assim como o conhecimento não se dá de modo isolado, nosso progresso não é algo que acontece com apenas um personagem (nós mesmos).

Teoricamente pensando, desde o princípio da vida, foi necessário que houvesse cooperação entre as células, para que pudesse haver desenvolvimento Marimón (2014). Atualmente, não é diferente. Na maioria das vezes, necessitamos da cooperação e auxílio. Seja no sentido espiritual ou humano, para evoluir.

Nesse caso, quero primeiramente agradecer a Jesus Cristo, pois foi a fé em seu nome e sua Palavra (Bíblia Sagrada), que me fizeram caminhar até aqui.

Ao meu esposo, Antônio Gomes, instrumento de Deus em minha vida, que foi incansável em me ajudar de todas as formas possíveis, durante este percurso.

Aos meus pais, André Pussi do Prado e Fabia Luciana Brites Gomes do Prado, que dedicaram boa parte de suas vidas, para que eu pudesse crescer com saúde, física e emocional.

Obrigada, pai. Por ter, por muitos anos queimado sua pele no sol, para me oferecer sustento físico, enquanto a minha ficava protegida. Obrigada, mãe. Pela comida que você preparava. E pelo abraço, acolhedor. Obrigada pelo amor incondicional de ambos, quando nem eu acreditei que merecia. Quero dizer-lhes, que valeu a pena. E que sou grata.

A todas as pessoas que passaram por minha casa, e de uma forma ou de outra, me ajudaram no cuidado com meus filhos e meu lar, para que eu pudesse estudar.

Às crianças de todas as escolas pelas quais passei, pois elas foram o cerne de boa parte dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de Pedagogia.

Aos bons mestres que passaram por minha vida através do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que me ajudaram a me constituir como docente.

Por último, e não menos importante, minha orientadora neste trabalho, professora Darli Collares. Uma das últimas professoras a passar por minha formação, e que deixa marcas afetuosas, de quem me deixou livre para pensar e, ao mesmo tempo, soube guiar-me por um caminho em que meu processo de reflexão apareceu valorizado, aos meus olhos.

RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso, busca analisar o sentido atribuído ao afeto nas relações interpessoais, bem como refletir sobre alguns caminhos pelos quais as relações afetivas, principalmente entre professora e estudantes, podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudo perpassa pelos conceitos de afeto, amor e aprendizagem. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, teórico reflexivo, cujo resultado é expresso em linguagem narrativa, uma vez que compõem as aprendizagens construídas pela autora, ao longo do processo de realização do presente trabalho. Com base numa análise documental, através de leituras e releituras, procurando marcas e pistas daquilo que estava posto e inferindo diferentes significados, foi-se construindo e desconstruindo significados para a experiência docente revisitada. Como base para as análises, foram utilizadas as memórias de momentos marcantes vividas na prática docente, bem como anotações e reflexões contidas no diário de campo, produzido no período de estágio de docência do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com aporte teórico de Piaget (1989), Freire (1995), Marimón (2014), Poletti (2010) e Meirieu (2002). Concluindo-se, destaca-se, como aprendizagem relevante à autora, uma visão diferenciada sobre o afeto, superando-se o senso comum e redimensionando-se as ações docentes em atos político-pedagógicos nos quais o afeto é móvel das ações e constituidor do compromisso ético e moral com a Educação.

Palavras-chave: Afeto, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA	11
3 O AFETO COMO REFERÊNCIA	14
3.1 Afeto e amor	14
3.2 As relações afetivas entre a professora e os estudantes	16
3.3 Afetos nas manifestações éticas das ações docentes.....	22
4 “PROFE, POR QUE TU NÃO ‘GOSTA’ DE MIM? ”	25
5 MINHAS APRENDIZAGENS.....	29
REFERÊNCIAS.....	32

Somos todos responsáveis por favorecer o desenvolvimento sadio das crianças com as quais convivemos. Sejam pais, avós, tios, professores, ajudantes, vizinhos, ou eclesiásticos, podemos ser a pessoa que a criança em dificuldade escolhe como apoio para poder acreditar em si mesma. Para favorecer esse desenvolvimento, temos de modificar nosso olhar, deixar um espaço aberto ao inesperado, ao invés de nos reconfortar com frases inúteis e imprecisas como “não se pode dar mais amor do que recebeu”. (POLETTI, 2010, p. 99).

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vivenciei inúmeras experiências pedagógicas. Entre essas experiências, destacam-se a mini-prática docente, que ocorre a cada semestre nas cadeiras de Seminários. A experiência como bolsista do Programa Interdisciplinar de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no qual atuo até o presente momento, totalizando um ano e alguns meses. O estágio de caráter obrigatório do curso, que contempla 300 horas, e estágio de caráter não obrigatório que realizei ainda no início da graduação.

Em todo esse tempo, muitas coisas aconteceram, porém, foi como bolsista do Programa Interdisciplinar de Iniciação à Docência, e no meu estágio de caráter obrigatório, períodos em que passei mais tempo em uma sala de aula, com uma mesma turma, que aconteceram as experiências mais significativas e marcantes para minha prática docente.

O período de estágio de caráter obrigatório, é um período intenso, e desgastante. É um momento em que nossas emoções e sentimentos nos surpreendem a cada dia. Foi nesse período, que me senti imensamente afetada pelas circunstâncias do que estava vivendo. Fiz muitas perguntas, poucas respostas. Não havia muito tempo ou espaço para reflexão. Havia, apenas, um imenso desconforto, por tentar abstrair e entender de alguma forma, o que poderia estar acontecendo, tanto no meu interior, na minha formação como pessoa e professora, quanto com a turma, os alunos com os quais estava estagiando e com os quais passava boa parte do meu dia, e dedicava a maior parte da minha vida naquele período.

O estágio estava deixando em mim muitas marcas. Com a maternidade, dois bebês pequenos, sozinha em uma cidade grande, longe da família. Nasci em Alegrete e nunca foi muito fácil continuar os estudos. Ao ser pressionada a dar conta de tudo e, muitas vezes, não tendo a compreensão e até mesmo o

afeto no relacionamento com minhas professoras, sentia-me sozinha e desmotivada na busca pelo conhecimento.

Isso me fazia chorar, às vezes, sozinha, em casa. Ao pensar no quanto aquilo me feria e, ao mesmo tempo, me desanimava, imaginava também, que marcas estaria deixando naquelas crianças. Quais as lembranças, como eles me viam, como o modo como nos relacionávamos poderia refletir em suas vidas e aprendizagens? Essas questões permearam minha mente e remeteram-me a um outro momento de minha prática docente.

Como bolsista do Programa Interdisciplinar de Iniciação à Docência (Pibid) fui confrontada por uma aluna do 4º ano. Toda vez que propunha alguma atividade para a turma, essa aluna, antes mesmo de ler o que havia sido proposto para ver do que se tratava, dizia com pesar “*Profe, não sei fazer*”. Inconformada com a situação, disse a ela, “*Tu sabes fazer, sim. Tenta! Nem ao menos tentaste*”. Inconformada, a aluna veio até mim, olhou profundamente em meus olhos com a cabeça pouco erguida, e disse: *Profe, por que tu não ‘gosta’ de mim?*

Senti-me profundamente inquieta com o questionamento da menina. Senti meu coração esmagar e, no mesmo momento, abracei-a e disse que ela havia compreendido erroneamente, que a amava e apenas ficava chateada por sempre dizer que não conseguia, sem nem ao menos tentar.

Surge daí, então, a necessidade de refletir e compreender o meu papel de docente perante as relações afetivas que estabeleço com meus alunos. Não estaria sendo afetiva com eles a ponto de a aluna pensar que não gostava dela, sentindo-se, dessa forma rejeitada por mim? No entanto, este sentimento de rejeição não estava relacionado à falta de atenção ou carinho e sim ao não compreender o significado de sua afirmação de “não saber fazer”.

Concluído o curso, poderia deixar essas situações vinculadas à minha inexperiência docente, à apropriação de ser docente no qual me encontrava. Poderia, segundo Meirieu (2002, p.78) “fechar-me em minhas certezas intelectuais, debruçar-me sobre minhas funções e prosseguir meu “ensino” com uma serenidade mais ou menos afetada”. No entanto, se assim o fizesse, não conseguiria elaborar o desconforto que as lembranças desses momentos promoviam em mim. Eis-me, então, na aventura deste estudo.

Para organizar este trabalho, resultado das análises e estudos realizados, num primeiro momento, apresentarei a metodologia a qual foi usada para realizar essa pesquisa, tendo Lüdke e André (1986), como referência teórica.

Em um segundo momento, busco deixar mais claro ao leitor, o que é Afeto, tendo como referência, o afeto tal como é visto no senso comum. Busco compreender o que é afeto, com apoio de Piaget (1989), Marimón (2014) e Freire (1995). Afeto, amor e ética passam a ser objetos de meu interesse e reflexões. Nessas circunstâncias, compreendendo os diversos sentimentos que envolvem o afeto, reflito sobre ser uma professora amorosa, baseada nas ideias de Paulo Freire (1995) e impulsiono-me à reflexão da necessidade ética nas ações docentes.

Busco refletir, ainda nesse capítulo, o que fazemos com o tempo “da” escola, ou, o que fazemos com o tempo na escola, diante dessa configuração social, quando pressionadas pela organização escolar, que tem prazos a cumprir, e pela sociedade, a “mostrar” que as crianças aprenderam os conteúdos? E em que medida, essas questões interferem em nossas relações afetivas com os estudantes?

Concluindo o trabalho, e provisoriamente, esses estudos, retomo meu processo de aprendizagem, referente ao tema, desde o início até o término desta pesquisa. Destaco a relevância da mudança de percepção, referente ao Afeto e a conquista da tomada de consciência do ato político pedagógico da professora, envolvendo as relações democráticas entre professora e estudantes, numa luta amorosa por direitos de ambos, reconhecidos e respeitados.

2 METODOLOGIA

Como já referi, minha imersão no contexto escolar proporcionou-me vivências intensas, experiências que deixaram em mim muitas marcas. Marcas essas, que auxiliaram no processo de compreensão do tema o qual me propus investigar, no caso, o Afeto.

Nesse contexto, algumas questões surgiram e levaram-me até o tema dessa pesquisa, das quais destaco:

- O que é afeto e qual sua importância na aprendizagem?

O objetivo geral:

- Compreender como as relações afetivas podem contribuir no processo de ensino aprendizagem

Objetivos específicos:

- Refletir sobre caminhos pelos quais as relações afetivas, principalmente entre professora e estudantes, se estabelecem
- Compreender como a sala de aula pode ser um contraponto afetivo para as adversidades na vida da criança?

A presente pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho qualitativo, de natureza teórico reflexiva. A abordagem qualitativa configura-se no fato de, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), ter “o ambiente natural como sua fonte direta de dados” [...], o que se caracteriza por minha inserção no ambiente que está sendo estudado.

No período de estágio, estive imersa na turma. O que me permitiu ter um contato diário com os estudantes, a professora polivalente e a escola como

um todo. Através de observações, conversas informais, etc. produzi materiais que me serviram como fonte de coleta de dados, tais como, meu diário de campo, contendo anotações de observações realizadas, relatório do estágio, reflexões semanais e trabalhos dos alunos. Assim, uma das ferramentas metodológicas a qual utilizei, foi análise documental.

De acordo com Phillips (*apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.38) podem ser considerados como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Tais como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), entre outros. Além do mais:

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p 26)

Minha pesquisa, então, destaca-se também, como qualitativa, teórica reflexiva. Teórico, porque a partir de alguns autores, os quais considerei pertinente para a pesquisa a qual me propus, reflito sobre relatos de experiências que foram marcantes em minha atuação docente. Experiências estas, que me afetaram de alguma maneira e me instigaram a pesquisar no que o afeto pode ser importante na aprendizagem, e como pode influenciá-la.

Segundo Larrosa (2002) aquilo que relatamos, não é mais aquilo que vivemos, mas o significado que damos aquilo que vivemos. Nesse sentido, minha pesquisa reafirma-se como reflexiva. As palavras, registradas no passado, são o que movem meus pensamentos e me fazem pensar, encharcadas pelos significados da situação que as originou.

[...] não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p 22).

Ao refletir sobre os relatos de minha prática pedagógica, ressignifico-os com novos elementos a partir das leituras que realizei, torno-me capaz de

compreender ou sintetizar, o que estava em processo de construção e que, num primeiro momento, apresentava-se indiferenciado.

Desse modo, além das experiências que me afetaram, vivências que marcaram minha docência, fiz através de análise documental, leituras e releituras de meu diário de campo, para procurar pistas, marcas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) daquilo que estava posto e do que não estava, mas que fui construindo ou desconstruindo ao longo de minhas leituras.

Nesse processo de compreender o afeto e como o mesmo pode impulsionar as relações interpessoais, três eixos se destacaram, um deles refere-se ao afeto; o segundo, às relações afetivas entre a professora e os estudantes; O terceiro, trata do afeto nas manifestações éticas das ações docentes.

3 O AFETO COMO REFERÊNCIA

Em primeiro lugar considero importante refletir sobre alguns pensamentos referentes ao que é Afeto. Muitas vezes, ouvimos que os professores escolheram esta profissão por amarem crianças ou amarem ensinar. Julga-se, dessa forma, que se não amarmos crianças, não suportaremos a docência, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Afeto e amor são a mesma coisa? O que é afeto? O que é amor?

3.1 Afeto e amor

Após as leituras realizadas para fazer as devidas análises nessa pesquisa, descobri que amor pode ser, e é afeto. No entanto, afeto não é algo tão simples quanto parece. Afeto é tudo aquilo que nos mobiliza, de modo positivo ou negativo. Sempre associado a outros sentimentos, não acontece de forma isolada (MARIMÓN, 2014).

Marimón (2014, p. 25) afirma que “emoções, sentimentos e pensamentos constituem um tecido intra e interconectado que é ativado de maneira simultânea”. Ou seja, cognição e afetividade estão intimamente ligados. Não se separam, como a maioria dos currículos escolares deixa a entender. Dessa forma, o afeto impacta na aprendizagem da criança, de forma subjetiva.

Segundo Piaget (1989, p.37) “em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provem da afetividade”. Dessa forma, afeto e intelecto são indissociáveis.

Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.) assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). (PIAGET, 1989, p.37)

Para Marimón (2014) o amor não pode ser considerado um sentimento isolado, mas sim um complexo de sentimentos. Sejam os que provocam estados agradáveis, como prazer, proteção e entrega, como os que provocam estados desagradáveis, como inveja, rivalidade e ciúme. Para esse autor, esses sentimentos “podem depender do momento ou estado da relação” (MARIMÓN, 2014, p.22).

Temos uma visão extremamente romântica do afeto, e do amor, tendendo a fantasiar o amor como ocorre num conto de fadas. O amor sempre existiu, e foi tomando diferentes configurações no decorrer dos séculos, dependendo da cultura que o cerca (MARIMÓN, 2014) uma vez que esta “determina, em parte, como devemos amar “ (MARIMÓN, 2014, p. 22).

O cinema, as novelas, as revistas, os outdoors, tudo a nossa volta parece nos remeter a esse amor inabalável e perfeito, sem conflitos ou aflições, num eterno “e foram felizes para sempre”. De acordo com Marimón (2014), o amor é uma necessidade humana. Segundo este autor, a gênese do amor está ligada à gênese da vida, pois concebe o amor, como “uma forma de cooperação solidária entre os indivíduos” (MARIMÓN 2014, p. 35).

Daí surge, teoricamente, a nossa necessidade de amor, ou seja, cooperação, solidariedade e relação, como algo vital. Porém, o amor no sentido solidário e colaborativo. Que compreende a importância do outro, e o respeita.

É evidente que o ser humano necessita de alimento para sobreviver. Também precisa de certas condições indispensáveis que provêm do meio (proteção do frio, condições higiênicas etc.), mas só isso não basta. Necessita também de afeto para poder sobreviver e, portanto, o contato emocional com outras pessoas lhe é indispensável. (MARIMÓN, 2014, p. 33)

Em seu livro “A Resiliência: A Arte de dar a volta por cima”, Poletti (2010) relata inúmeros casos de pessoas que atravessaram alguma dificuldade esmagadora em suas vidas, passaram por traumas difíceis e, para muitos, não teriam grandes perspectivas para a vida, mas que, por alguma razão, conseguiram dar a volta por cima.

De acordo com Poletti (2010, p. 13) o conceito de Resiliência no dicionário Aurélio refere-se “a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica”. Já o termo como um adjetivo, também segundo Poletti (2010,p. 13), define-se da seguinte forma, “representa uma resistência aos choques”.

Poletti (2010) assinala alguns fatores favorecedores da resiliência na criança. E entre esses fatores estão: a presença de pelo menos uma pessoa que se preocupe com seu bem-estar; ter esperanças importantes e positivas em relação à criança; e dar a ela oportunidades de participar. No entanto,

difícilmente esses fatores aparecem nas relações autoritárias, ou mesmo desaparecem, na fuga da legitimidade da atuação docente como tal.

Com Piaget (1989) podemos apontar, como um dos fatores que impulsionam alguém a superar as adversidades, a presença de alguém que o auxilie a sair de um sentimento de menos valia a um sentimento de autovalorização. Segundo Piaget (1989, p. 39)

Todos os sucessos e fracassos da atividade se registram em uma espécie de escala permanente de valores, os primeiros elevando as pretensões do sujeito e os segundos abaixando-as com respeito às ações futuras.

Em Freire (1995) compreendo que ser uma professora amorosa, implica assumir a docência como um fazer político pedagógico, do qual o ato da docência está tomado. No entanto, este amor é, segundo este autor, uma espécie de “amor armado”, com o qual a professora cria uma relação de afeto no processo de ensinar e aprender.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. (FREIRE, 1995, p. 57)

O amor é um complexo de sentimentos (MARIMÓN, 2014), nesse sentido, trago agora o amor como força. O amor como uma força interior, que parte de dentro de cada uma de nós professoras, e que nos faz assumir nosso papel político (FREIRE 1995) na educação. O amor aliado à força para lutar por nossos direitos, nossos interesses (FREIRE, 1995) e de nossos alunos.

Concluindo, o amor, como afeto, é fundamental nas relações interpessoais. Não podemos perder a dimensão de que se o amor é afeto, afeto não é apenas amor. Ódio também é afeto, numa dimensão inversa ao amor. Por isso, abordarei, a partir de agora, o afeto como referência, uma vez que as relações afetivas, em sala de aula, podem promover sentimentos distintos, como raiva, indisposição, rejeição, simpatia, interesse etc.

3.2 As relações afetivas entre a professora e os estudantes

Segundo Freire (1995, p.79) “[...]nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. [...] exigindo nosso respeito a eles [...]”. Porém, o que se tem, às vezes, não é uma relação saudável, no sentido de respeitosa, democrática e afetiva.

Nessas circunstâncias Poletti (2010, p. 52) afirma:

A escola inteira poderia ser um lugar de relações positivas entre professores e alunos ou entre os alunos ou ainda entre professores e pais. Não se trata de “estabelecer” novos programas ou estratégias, mas de mudar o tipo de relação que se forma, a fim de que possam ser manifestados, no seio mesmo da escola, valores como o respeito, a compreensão, a compaixão e a atenção pelo outro.

Com base em Piaget Collares (2002, p. 110) argumenta que “não há como se dizer que o sujeito da ação não afeta ou não é afetado pelas ações dos outros”. Para a autora, subjetividade e objetividade são indissociáveis. Nesse sentido, as ações da professora e da criança a partir de suas subjetividades, irão lhes proporcionar “uma nova maneira de ser no mundo” (Foucambert 1994, p.155 apud COLLARES, 2002, p. 112).

Em nossas salas de aula, quantas são às vezes que nos deparamos com casos de crianças que sofrem. Crianças abandonadas, maltratadas, famintas, humilhadas, que vivem em condições muitas vezes sub-humanas, em situação de extrema pobreza. Sem acesso a saúde, a condições mínimas de higiene, crianças abusadas, violentadas, entre outras inúmeras situações e histórias de vida, com as quais nos deparamos no contexto escolar.

E ao deparar-nos com tais situações, muitos são os adjetivos que muitas vezes usamos para essas crianças. As rotulamos como malcriadas, dizemos, muitas vezes, que têm preguiça de fazer as atividades, que não se esforçam, que são deficientes, antes de serem pessoas, entre outros.

Além disso, é muito comum usarmos diversas “desculpas” para nos livrarmos da situação, da responsabilidade política e compromisso que como professoras sabemos que temos. Entre essas desculpas de escape, está usar o contexto da vida da criança, como critério para que esta não esteja aprendendo. Ou melhor dizendo, como pretexto para não fazer nada mais por essa criança. Nada além do básico.

No início do estágio de docência, preocupava-me muito com os conteúdos que tinha que ministrar para a turma, até porque era cobrada em relação a eles. Chegava na sala de aula querendo apenas ser uma professora de conteúdos. Queria que os alunos copiassem, não conversassem ou fizessem bagunça, para que a aula “rendesse”.

Conversava pouco com meus alunos, não dava tempo de me aproximar, olhar nos olhos, abraçar, brincar, ouvir. Pensava que não daria tempo de resolver os conflitos de maneira adequada se quisesse dar continuidade aos conteúdos.

Ao revisitar minhas memórias, bem como meu diário de campo, buscando as marcas que ficaram da docência, recordo-me de um aluno, que se mostrava sempre indisposto para desempenhar qualquer atividade que lhe fosse proposta. Nas aulas de meu estágio obrigatório, desejava que este escrevesse textos mais desenvolvidos, especialmente quando escrevia uma frase e dizia que era o suficiente. Diante de situações como essa, minhas solicitações para o menino era de que se comportasse, que fizesse o que estava sendo pedido, porém, isto ficava em uma distância profunda de dois seres que não se conheciam. Eu era alguém pedindo para que aquela criança, que eu não conhecia, fizesse algo (um texto) que talvez ele nem soubesse exatamente para quê. Nossa relação era distante nesse sentido, e sentia que isso interferia no sucesso do que almejava para a criança, com minha prática.

Certo dia conversei com a professora titular da turma na qual estagiava, sobre esse aluno. Comentei sobre seu comportamento, inadequado muitas vezes. E sempre indisposto. Hora estava muito quieto, hora excessivamente agitado, proferindo gritos repentinos, conforme pode-se verificar no parecer abaixo:

[...] é um aluno com bastante potencial. Porém, às vezes, demonstra um pouco de resistência para fazer as atividades. Mas com jeito e insistência, acaba concluindo o que lhe é solicitado. Costuma ser inquieto. Está sempre cutucando um colega e outro. Às vezes solta gritos eufóricos, dá uns pulos exagerados, em momentos inoportunos, o que acaba prejudicando um pouco o andamento da aula. Em suas produções textuais, tem dificuldades para concentrar-se e escrever todo o texto, escreve algumas linhas e dispersa-se com outras coisas (qualquer coisa). (Excerto de Diário de campo: Parecer de aluno).

A professora relatou-me, então, sobre sua história de vida. A criança convivia com muitos problemas familiares, dentre eles financeiro, afetivo, perda de familiar de primeiro grau de parentesco de forma trágica, entre outros vários fatores marcantes para sua vida tão nova.

A partir dessa conversa, passei a olhar esse menino com outros olhos. Sabia de sua história de vida, e mesmo sabendo que isso não seria pretexto para poupá-lo do que era previsto para o restante da turma, sabia também que essa história devia ser respeitada. E o que estivesse ao meu alcance enquanto professora, deveria ser feito para ajudá-lo a avançar.

Freire (1995, p. 79) refere-se sobre isso dizendo que:

[...] nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. [...] nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam[...]

Quando olhava para aquele aluno, não enxergava apenas uma criança. Via aquela criança e tudo o mais que ela trazia consigo. Comecei a me aproximar mais dele, observá-lo mais. Elogiava o que escrevia, ainda que fosse pouco. Percebia que se sentia motivado a escrever mais, e melhorar sua letra, que, às vezes, era de difícil compreensão, por sua resistência ao momento da escrita.

Um dos focos do trabalho com a turma do meu estágio de docência, era a escrita e produção de textos. Muitos alunos se recusavam a escrever, ou queriam escrever muito pouco. Ao me aproximar mais deles, demonstrando interesse e preocupação, as crianças esforçavam-se e empenhavam-se na qualidade de suas produções.

[...] apenas a solicitude, justamente porque ela implica “a carga afetiva dos sentimentos”, permite ao educador ser “tocado”, na medida em que ela remete à sua própria investidura e, portanto, à sua inevitável fragilidade [...] É porque tenho algum “interesse” em educar, porque não sou apenas um agente de execução em uma mecânica impessoal, que o olhar do outro pode, às vezes, interromper meu discurso (MEIRIEU, 2002, P.72).

Através de uma aproximação interessada, pude contemplar o progresso da maioria dos alunos nas produções textuais as quais propunha. Alguns eram pouco significativos, porém, para o período de estágio, grandiosos. Abaixo, fotos de exemplos dos textos do aluno referenciado acima. A primeira foto, diz respeito ao texto do aluno, no início do estágio. A segunda refere-se à sua produção já no final do estágio, e a terceira a reescrita deste último texto.

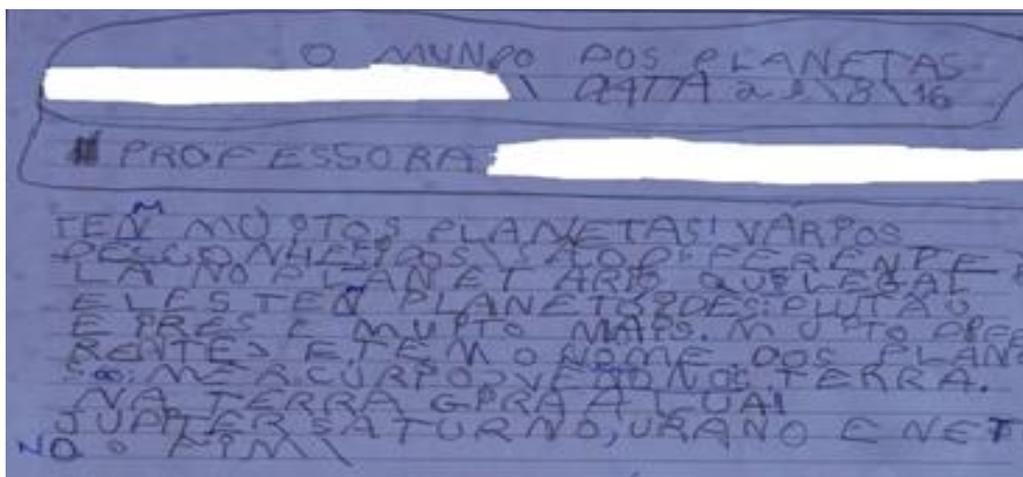


Foto 1 Acervo pessoal

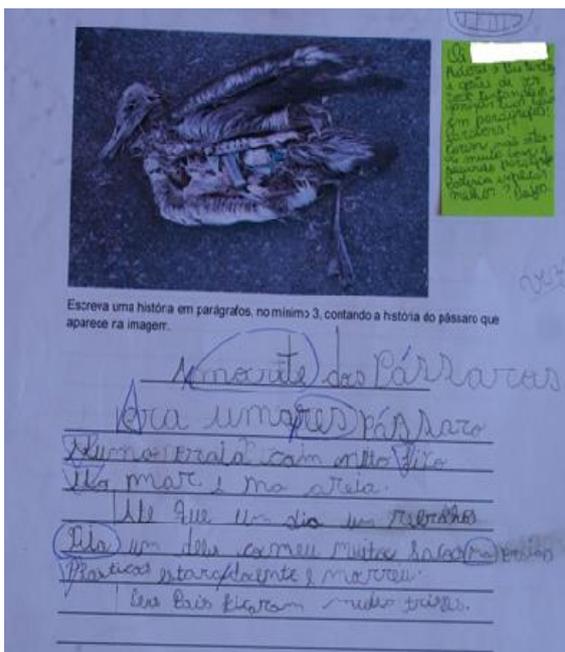


Foto 2 Acervo pessoal

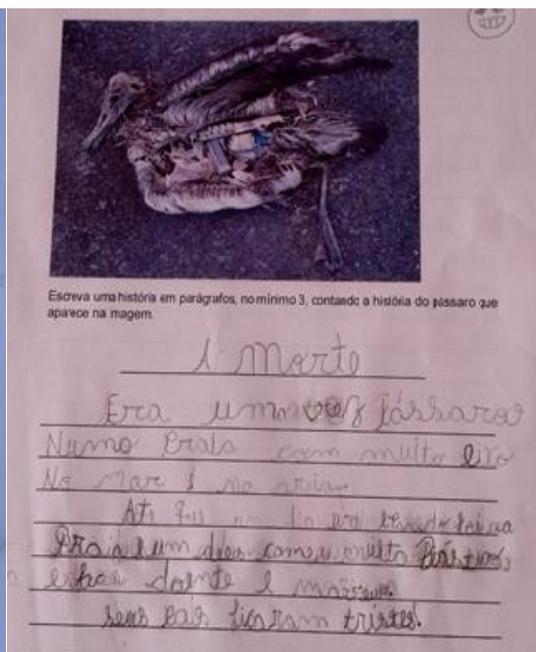


Foto 3 Acervo pessoal

Comparando-se as três escritas é possível observar-se o esforço do aluno, ao tentar marcar os parágrafos, fazendo traços demarcando o espaço na margem da linha, antes de iniciar a escrita. Além disso, é perceptível seu esforço em quase desenhar a letra, para que esta ficasse bonita e legível.

São nítidas as diferenças entre o primeiro texto e o último, durante o período de estágio. Fico a imaginar, quais seriam os resultados, de um trabalho a longo prazo. Seu texto apresenta-se coerente e coeso, como é possível verificar-se na transcrição do mesmo no quadro abaixo:

A morte

Era uma vez pássaros numa praia com muito lixo no mar e na areia.

Até que um dia um bando foi na praia e um deles comeu muito plástico e ficou doente e morreu.

Seus pais ficaram tristes.

Nessa dinâmica, sentia ser mais forte em mim a busca pela tranquilidade, na qual recolhia a ansiedade oriunda de minha necessidade de controlar tudo o que acontecia em sala de aula e procurava ver, ouvir, dialogar, com meus alunos, de igual para igual.

Acredito que diante da tensão que às vezes sentimos em uma sala de aula, seja por algo que esteja acontecendo na turma, seja pelo cansaço ou estresse do dia-a-dia, seja por nossos salários mal pagos, etc. Um aspecto fortemente favorecedor das relações afetivas é nossa paciência, que deve ser trabalhada constantemente, aliada a nossos princípios pedagógicos.

3.3 Afetos nas manifestações éticas das ações docentes

Neste eixo, tratarei do afeto inerente na intencionalidade ética das ações docentes. Muitas vezes, idealizamos nossos alunos como alguém que realiza todas as atividades, enfim, da maneira como gostaríamos que fosse. Porém, enxergamos apenas como aluno, tendo o planejamento como meta, e não como um aluno que é também uma criança. Muitas vezes essas crianças enfrentam situações no contexto social e familiar, que impactam diretamente no seu “ser aluno”, em suas ações/attitudes e postura em sala de aula. Não sabemos exatamente o que acontece com elas no momento em que não estão na escola, e isso deve ser levado em consideração na hora de assumir uma postura diante de seus comportamentos. Procurar entender o aluno como criança que é, e o que acontece com ele fora da escola, ao invés de rotulá-lo como “bagunceiro” ou displicente exige uma atitude docente ética.

Segundo Maturana (2000) a preocupação ética não se funda na razão, funda-se no amor (retomo, aqui, o termo amor, vinculando-o ao afeto, afeto=amor, ou amor=afeto).

As preocupações éticas, a responsabilidade e a liberdade existem apenas no domínio do amor. As preocupações éticas, a responsabilidade e a liberdade têm lugar apenas enquanto alguém pode ver o outro, a si mesmo e as consequências das ações de alguém nos outros ou em si mesmo, e age de acordo com a decisão entre querer ou não essas consequências. Mas para fazer isto, para ter preocupações éticas, para ser responsável, para ser livre, é preciso ver o outro ou a si mesmo em sua legitimidade, sem que seja preciso justificar a sua existência, isto é, é preciso operar no amor (MATURANA, 2000, p. 75).

Retomo os textos de meu aluno de estágio referidos anteriormente. Como já mencionado, o texto do aluno apresentava conteúdos importantes que estavam sendo vistos pela turma, tais como a Água, Pontuação, Uso de parágrafos, etc. Ao mesmo tempo que o texto mostra tais fatos, também pode

mostrar o estado emocional da criança, se dermos atenção para seu esforço em desenhar sua letra, para que esta ficasse bonita, bem como marcar os parágrafos adequadamente, etc. Tendo em vista, as especificidades dessa criança a qual mencionei, ressalto seu envolvimento intelectual e afetivo entrelaçados no ato da escrita de seu texto. Passei a observar que este aluno realizava as atividades com maior empenho, quando se sentia emocionalmente bem.

Segundo Piaget (1989, p.60) “basta que a criança se interesse por um trabalho para achar as forças necessárias para empreendê-lo, enquanto o desinteresse cessa o emprego desta energia. A compreensão do todo que envolvem as relações afetivas entre professoras e estudantes e do modo que essas relações podem impactar subjetivamente nas crianças e em professoras, interferindo em suas aprendizagens e, conseqüentemente, em sua formação integral passa a ser algo relevante a própria formação docente.

[...] desenvolvimento das dimensões intelectuais e afetivas da ação moral leva-me inevitavelmente a afirmar que um trabalho educacional sofisticado é necessário para a formação moral e ética dos recém-chegados ao mundo – e também para aqueles que já o ocupam há algum tempo, nós mesmos, adultos. (LA TAILLE, 2006, p.145).

Assim, ao sabermos da realidade de nossos alunos, ao invés de a usarmos como um disfarce para a não aprendizagem destes, podemos pensar em como criar um contexto favorável para que a criança aprenda, pois “sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista” (FREIRE, 1995, p. 78). Essa prática, exercida através das intervenções docentes, exige compromisso ético, na indissociabilidade entre inteligência e afeto.

[...] Pensar a prática enquanto tarefa teórica ou prático-teórica. Por isso, quanto mais penso a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor.(FREIRE, 1991, p. 106)

Relembrando meus alunos, revejo-os como questionadores, com opiniões próprias diante das diversas situações no espaço escolar, sejam elas relacionadas às aulas ou às suas relações interpessoais. Ao enxergarmos nosso aluno como “um problema”, tiramos dele indiretamente, a possibilidade e direitos de aprendizagens como os outros. Pois, além de prejudicar o vínculo afetivo com

o grupo, o que já interfere bastante, esse aluno acaba por acreditar que ele é um “problema” e, desestimula-se a prosseguir.

Para Meirieu (2002, p. 78)

[...] Quando não procuro quebrar a resistência do aluno, mas quebrar em mim aquilo que suscita tal resistência... a nuance poderá parecer insignificante: na realidade, ela é essencial. A ética é, de fato, o que me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender a alegria de saber.

Portanto, acredito que atentar para esses aspectos durante a prática docente, faz toda a diferença para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, o que implica organizar um espaço escolar no qual possam agir com autonomia, respeito, protagonismo de sua história e de suas aprendizagens.

4 “Profe, por que tu não ‘gosta’ de mim?”

Quando uma criança vai para a escola, ela vai um ser “completo”. Ou seja, durante o processo de aprendizagem, as crianças não deixam de ser crianças. Elas não deixam de ser um ser social, afetivo, expressivo e comunicativo para serem alunas. Quando a professora atenta apenas para o desenvolvimento cognitivo, não dando a devida importância para os outros aspectos do “ser” “humano”, estes, acabam por sua vez, ficando tolhidos, de modo que vão ficando pouco desenvolvidos, e acabamos por formar seres incompletos para viver.

Além disso, é interessante pensar que estar em sala de aula deve ser agradável, tanto para professora quanto para o aluno, afinal de contas, é nela que passamos maior parte da nossa vida. Assim, o afeto pode ser algo pensado não apenas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a relação professora-aluno, mas também como algo necessário de ser vivido, para o pleno desenvolvimento do estudante. Xavier (2008) salienta que “A escola precisa ser vista como espaço para aprender e aprender a viver”. E segundo Arroyo (*apud* XAVIER, 2008, p.19)

Aprende-se pela aquisição de conteúdos, de informações, mas também participando, vivenciando sentimentos e emoções, fazendo opções, tomando atitudes, escolhendo procedimentos. [...] é preciso resgatar a função humanizadora e cultural do tempo da escola. Os professores e professoras têm de dominar saberes não apenas sobre práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano nas sociedades modernas visando: a promoção de suas capacidades cognitivas e intelectuais, mas também das sociais, afetivas, expressivas e comunicativas, tendo em vista que, além de interferirem nos processos de apreensão do conhecimento, viabilizam a constituição de seres humanos mais plenos.

Tais considerações são importantes nesse momento do trabalho, para que se possa compreender o lugar que o afeto ocupa em nossa vida e para pensar qual importância devemos dar para o mesmo, no espaço da sala de aula.

A preocupação com o cumprimento dos prazos institucionais, a pressão externa e interna da escola, da sociedade, que deseja que o aluno aprenda, e que essa aprendizagem se torne rapidamente algo materializado e percebível aos olhos, os conteúdos que precisam ser “vencidos”, ocupam o fazer e o existir, de professoras e alunos.

Nesse contexto, pouco espaço sobra, para a intensidade das relações entre a professora e o aluno que, de uma forma ou outra, vão se estabelecendo. Relações estas, que vem carregadas de afeto, podendo impactar positiva ou negativamente, no processo de aprendizagem da criança.

É quase impossível falar de escola, ou sala de aula, sem lembrar do contexto capitalista no qual ela está atualmente inserida. Seguindo o modelo de “produtividade”, quem produz mais e melhor, ganha a melhor nota, o melhor conceito, é o “melhor aluno” ou a “melhor professora”.

A sala de aula torna-se um espaço quantitativo e não qualitativo. Pouca importância se dá, ao longo da formação acadêmica, na maioria das vezes, para o âmbito das relações pessoais, embora o curso de Pedagogia, faça parte da área da Ciências Humanas. Ou seja, trabalhamos e nos envolvemos com seres humanos o tempo todo.

De fato, os conteúdos escolares são importantes para a construção do sujeito. Temos, porém a forte tendência em separar o sujeito cognitivo, intelectual, do social, afetivo, expressivo, comunicativo, etc. Esquecemos que essas múltiplas partes do ser humano, não se separam, mas estão intrinsecamente conectadas.

Nesse sentido, concordo com Marimón (2014), quando diz que “Não há nenhum fenômeno isolado, em um universo feito de interações”. Ou seja, da mesma forma que as disciplinas escolares deveriam “conversar”, para que haja cooperação e o progresso da ciência (MARIMÓN, 2014), nossos aspectos humanos não se desenvolvem isolados.

Emoções, sentimentos e pensamentos constituem um tecido intra e interconectado que é ativado de maneira simultânea. Ao pensar ou ver uma pessoa com quem temos ou tivemos uma intensa relação afetiva, não experimentamos “amor” (como um sentimento isolado), mas se ativa todo um conjunto ou sistema de emoções e pensamentos que podem provocar em nós alegria, prazer, bem-estar e encanto, ou inquietação, dor, nostalgia, pena ou mal-estar, ou inclusive uma mescla de vários deles, dependendo do lugar que a pessoa ocupa em nossa vida ou da relação que temos com ela naquele momento (MARIMÓN, 2014, p.25).

Quando não conseguimos “produzir”, quando nada parece estar fluindo de nós, é o momento em que temos que parar, silenciar dentro de nós, nos

procurar, nos encontrar, e encontrar onde estamos. É preciso respeitar o corpo, a mente e o tempo. O tempo dos corpos e das mentes.

Respeitar a criança, por todos os vieses pelos quais se pode respeitá-la, parece ser um bom caminho para a aprendizagem. Entretanto, nessa corrida contra o tempo (e não a favor), atropelamos tudo o que nos compõe. E sem o respeito pelo corpo como um todo, interferimos, enquanto professora, de modo negativo no processo de aprendizagem, uma vez que tal ação afeta o outro, negativamente.

Retomo Freire (1995) e a reflexão sobre o compromisso político do qual está tomada a profissão professora. Compromisso este que exige também uma certa “completude” por parte da professora. Esta completude está também relacionada a uma formação completa do ser, mas o que de fato seria essa “completude” no ser professora? Freire (1995, p.9) enfatiza que “a tarefa do ensinante que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. [...] de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. ”

Dotadas de saberes escolares, e somente estes, entendo que não estamos completas para a atuação docente, e sim, para o contrário. Não pensar, não sentir, não viver – mas sobreviver– porque diz-se que a vida é assim, e é assim que tem que ser. Verdades absolutas, impostas sobre nós (MATURANA, 2001). Como já disse, em Poletti, um dos fatores favorecedores da resiliência na criança, é a existência de, pelo menos, um adulto preocupado com o bem-estar da mesma. Porém, essa preocupação, vai muito além do livro, do quadro e do giz.

Ao analisar as histórias de crianças e adultos que desenvolveram a resiliência, escritas por Poletti, pude perceber que os fatores positivos que contribuíram para que isso acontecesse, manifestaram-se através de formas distintas, de expressão do corpo, de sentirem-se valorizadas, entre outras.

Por fim, retomando os três eixos apresentados no capítulo 3, com o objetivo de encaminhar o final deste trabalho, ressalto que, a partir de meus estudos e minhas investigações documentais, memórias e reflexões, o Afeto ganhou um novo significado, no qual afeto, nas ações da professora está indissociável de suas ações de ensinar.

Sendo assim, o afeto e o intelecto que constituem a vida docente, representa dar espaço para que sejam discutidos em sala de aula, assuntos que

estejam circulando na sociedade, e causando euforia nos adultos e curiosidade nas crianças. Não apenas aprendizagens sobre conteúdos, mas aprendizagens para e sobre a vida, aprendizagens da vida, aprendizagens sobre nós mesmos, de nosso modo de estar e ser no mundo.

Nessa mesma direção, ao receber o retorno da turma, que expressa o sucesso da prática pedagógica da professora, através de suas aprendizagens, ou não, considerando aqui o avanço e as especificidades de cada aluno, a professora também é afetada em sua aprendizagem, conseguindo conferir, através da reflexão sobre sua prática e diante das aprendizagens da turma, o que deu e o que não deu certo.

Encontrei-me em minhas memórias e escritos, na condição de ensinante, mas também de aprendiz, como diria Freire (1995). Analisando a dinâmica da relação com meu aluno, percebi que o meu processo de aprendizagem enquanto professora, também contribuiu com o processo de aprendizagem dos meus alunos.

Além disso, os estudos sobre a resiliência humana, trouxeram-me a perspectiva de que a partir das relações afetivas, vidas podem ser alcançadas e transformadas, desde que haja alguém que se importe com elas, e que não se limite à sua condição momentânea.

5 MINHAS APRENDIZAGENS

Ao final de um trabalho, esperamos muitas aprendizagens. Cada ser descobre coisas novas, e passa a “estar de uma nova maneira no mundo”. Cada aprendizagem, se torna grandiosa. É grandiosa, pela própria tomada de consciência, da valorização e respeito que se deve ter pelo estágio de aprendizagem em que cada um de nós se encontra.

Quando comecei este trabalho, comecei enxergando o Afeto da forma como é visto e percebido no senso comum, algo mágico e encantador que acontece na vida das pessoas. Essa pesquisa serviu-me para desconstruir subjetivamente, em mim, esse conceito e assumi-lo como algo que tem como princípio para sua existência, o respeito mútuo.

Afeto não é só abraço, afago ou palavras doces e motivacionais, embora esses momentos também nos provoquem sensação de prazer e bem-estar, e sejam também importantes e constituintes do nosso ser. Afeto também é luta. Como uma mãe, ou um pai, ou qualquer outro que seja o cuidador, que luta pelo pão para sustentar e manter viva sua prole, não com suas palavras, mas com o suor de seu trabalho.

Entendo, agora, a necessidade de compreendermos que carícias e palavras carinhosas compõem uma das manifestações do que se refere à Afetividade. Tenho, hoje, a consciência de que meu ofício vai muito além disso, sem negligenciar tais atos. Nesse sentido, as relações democráticas e o respeito ao aluno vêm carregados de afeto. Um afeto que contribui para a plena formação do ser, enquanto sujeito que pensa, que sente, que faz, e que está em constante processo de formação. Um afeto que faz professoras e alunos, juntos, construírem conhecimento.

Sim, eu amo crianças. Mas hoje compreendo meu amor. Amo-as não apenas por parecerem fofinhas, frágeis e indefesas. Amo-as, mas, sobretudo, respeito-as. E tenho consciência de que precisam não apenas do meu afago e de meu olhar apaixonado ou mesmo tomado por pena de suas condições de vida. Precisam de alguém que lute por elas e por seus direitos, de se constituírem como seres humanos legítimos. Nessa perspectiva, coloco-me como docente, cujo fazer cotidiano alicerça-se no respeito pelo educando.

Ser professora, numa perspectiva progressista, envolve um processo dinâmico e complexo, que exige um conhecimento maior do que é Afeto, e de como esse Afeto pode marcar o outro. Afeto que, muitas vezes, luta para resgatar a dignidade de crianças, jovens e adolescentes (em se tratando da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA)). E isso implica, muitas vezes, em coisas básicas, como orientar uma família a fazer sua higiene pessoal, vestir sua criança e acolhê-la como ser em formação, tornando-a apresentável e apresentando-lhe o mundo, fazendo com que se sinta pertencente à sociedade da qual faz parte (FREIRE, 1995).

A docência, assim pensada, implica estratégias que estão além de conteúdos escolares. Após esta pesquisa, tomo consciência de meu compromisso político com as pessoas e crianças, enquanto professora. Minha responsabilidade em ancorar minha ação docente em pensamentos que vise, por que não, mudar a história de vida de uma criança (ou de muitas), torna-se uma necessidade pessoal na construção futura de minha profissão.

Tais pensamentos, exigem essa tomada de consciência, que coloca ao lado do sonho e da conquista da formação, a realidade. Minha formação não se limita ao bonito diploma conquistado com suor e esforço. Minha formação está tomada de um dever que interfere diretamente em vidas. Ou seja, a maneira como exerço meu ofício, pode impactar de modo positivo ou negativo na vida de crianças e comunidades.

Nesse sentido, retomo parte de meu tema nesta pesquisa “ qual a importância do afeto na aprendizagem?” O afeto contribui no processo de aprendizagem, porque através das relações de afeto, pessoas adultas e crianças podem ser motivadas ou desmotivadas. As nossas ações afetam o outro ser humano subjetivamente, de modo a impulsiona-lo ou não.

O afeto é importante na aprendizagem, quando provoca um efeito de progresso. As relações democráticas, alimentadas no interior da sala de aula, envolvendo nisso, o agir político pedagógico da professora com uma visão progressista, afetam na aprendizagem e simultaneamente na vida das crianças, de modo a poder mudar suas trajetórias de vida. Independente do estado ou situação que se encontre, o que configura-se em uma forma de manifestação do afeto. Evoco novamente Poletti (2010, p. 52) para dizer que não se trata apenas de mudar o que se ensinar, "mas de mudar o tipo de relação que se forma, a fim

de que possam ser manifestados, no seio mesmo da escola, valores como o respeito, a compaixão e a a atenção pelo outro".

Dessa forma, cria-se um contexto de relações afetivas favoráveis no processo de ensino e aprendizagem. Deixo, em destaque a importância disso. Talvez nunca tenhamos estado em um mundo com pessoas tão preocupadas consigo mesmas, e, talvez, por isso, tão carentes de manifestações afetivas positivas.

Agir com mais clareza e convicção, em minhas relações com os educandos, com a consciência de que minhas ações têm um significado particular em quem as recebe, e nesse sentido, merecem sempre atenção, é uma das aprendizagens que me fará dar passos firmes em minha atuação docente.

Com estratégias embasadas em teorias que apontam caminhos pelos quais a influência do afeto na aprendizagem continue sendo objeto de investigação, tendo em vista sua complexidade e relevância para a educação, minha ação docente na presença com os outros, colegas e alunos, no futuro, será um desafio permanente de busca de humanização.

REFERÊNCIAS:

COLLARES, Darli. Subjetividade. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p.107-113, 2 jan. 2002. Semestral.

FREIRE, Paulo. **Professora SIM tia NÃO**: cartas a quem ousa ensinar. 7. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995. 127 p.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARIMÓN, Moreno Montserrat; VILARRASA, Genoveva Sastre. **Como construímos universos**: amor, cooperação e conflito. São Paulo: Unesp, 2014. 353 p. Tradução de: Silvia Massimini.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 98 p. Tradução de: José Fernando Campos Fortes.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: ArtMedi, 1973.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 17ªed. Rio de Janeiro, Forense universitária, 1989.

POLETTI, Rosette; DOBBS, Barbara. **A resiliência**: A arte de dar a volta por cima. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2010. 102 p. Tradução de: Stephania Matousek.

XAVIER, Maria Luisa M. et al. **Planejamento em Destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.d.a.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.