

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOLOGIA - LICENCIATURA

Débora Lúcia de Souza e Silva

O VÍNCULO AFETIVO NO FAZER DOCENTE

Porto Alegre

2016

Débora Lúcia de Souza e Silva

O VÍNCULO AFETIVO NO FAZER DOCENTE

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Psicologia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares

Porto Alegre

2016

RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado de um trabalho com a prática docente nas Disciplinas de Estágio de Docência I e II- Psicologia e Práticas Educativas do Curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A docência foi desenvolvida no Curso de Técnico em Registros e Informações em Saúde (CTRIS) da Escola do Grupo Hospitalar Conceição (GHC) na Disciplina de Ética e Relações Humanas. Neste trabalho se apresenta uma das propostas desenvolvidas com o grupo do CTRIS, um trabalho que diz respeito à metodologia de ensino e ao vínculo afetivo com esse fazer docente. Essa experiência docente aponta e discute a importância de uma reflexão sobre a responsabilidade ética do professor-psicólogo para as questões além da sala de aula, principalmente na dimensão do afeto nesse exercício docente, assim como temas correlatos a esse exercício, a exemplo do lugar do professor- psicólogo.

Palavras-chave: Docência. Ética. Professor de Psicologia. Vínculo Afetivo.

ABSTRACT

This paper presents the results of a job with the teaching practice in Stage Disciplines Teaching I and II Psychology and Educational Practices Degree in Psychology at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. The teaching was developed at the Curso de Técnico em Registros e Informações em Saúde (CTRIS) of Grupo Hospitalar Conceição (GHC) at discipline Ethics and Human Relations. This paper presents one of the proposals developed with CTRIS group, a job that relates to teaching methodology and the emotional bond with this teaching do. This teaching experience points and discusses the importance of reflection on the ethics of the teacher-psychologist responsibility for issues beyond the classroom, especially in the dimension of affection in this teaching practice, as well as related issues this year, such as the place of teacher- psychologist.

Keywords: Teaching. Ethic. Professor of Psychology. Affective bond.

1 BREVE HISTÓRICO DAS VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO

O primeiro momento desta trajetória se inicia com o contato da supervisora do estágio através de um *e-mail* perguntando se ainda havia interesse pessoal em prosseguir o estágio, visto que inicialmente eu era a única aluna matriculada naquele momento. A minha resposta foi afirmativa ainda que estivesse atravessando por algumas dificuldades pessoais com saúde. Nesse momento, também tínhamos algumas incertezas quanto à continuidade do estágio curricular na Escola GHC.

Em seguida, também recebi um *e-mail* de outra colega da licenciatura, a Sandra, que relatava ter obtido da COMGRAD Psicologia, a informação de que eu era a única aluna matriculada para a Disciplina de Estágio de Docência I - Psicologia e Práticas Educativas e então me pedira também os contatos da professora orientadora. Depois desse momento, tivemos uma supervisão em conjunto, onde foram feitas as combinações prévias, dentre elas, que seria realizada uma reunião com as pessoas responsáveis na Escola do GHC, o que não demorou em acontecer. Junto com nossa professora supervisora de estágio da UFRGS conhecemos o supervisor local do semestre anterior e o atual, e fizemos as combinações para dar início ao estágio, começando em 17 de abril de 2015. Entre a reunião e o início da prática docente surgiram algumas reflexões e sentimentos do tipo: "E agora será que vou dar conta dessa responsabilidade em minhas mãos"? "E se eu não der conta de que eu represento, com essa responsabilidade, estarei fracassando perante duas instituições de peso, o Hospital Nossa Senhora da Conceição e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul?"

Mas, enfim, nosso estágio começou. Na primeira aula fomos apresentadas inicialmente pelo supervisor local, e por ser nosso primeiro contato com a turma, aplicamos uma dinâmica, que mobilizou em alguns alunos fortes conteúdos afetivos. Com isso, já na primeira aula fomos desafiadas a conter essas angústias.

Ainda, na primeira aula propus a criação de um *blog* para a turma, porque no meu imaginário idealista acreditava que, por ser um curso técnico, poderia se equiparar ao nível universitário, no entanto, na prática as coisas aconteceram de um modo diferente. A turma optou por criar um grupo na rede social *Facebook*, o que inicialmente fugiu um pouco do objetivo, pois alguns membros postavam assuntos que tinham pouco ou quase nenhuma relação com o objetivo da disciplina. Atualmente, percebe-se que alguns membros do *Facebook* do CTRIS 7, alunos que se desligaram do curso, continuam nesse nível de postagens pouco ou nada relacionadas com assuntos relevantes ao curso.

Diante da escolha da turma por esse canal de comunicação via rede social, foi sugerido pela nossa professora-supervisora na universidade que criássemos junto com a turma um caderno, que serviria como um jornal, onde os alunos pudessem escrever tanto assuntos das aulas como outros assuntos relevantes. Aceitamos a sugestão e a ideia foi colocada em prática nas aulas posteriores.

O caderno foi inicialmente customizado e isso levou mais de uma aula. Houve alguns ruídos na comunicação entre os alunos durante essa construção, havendo em determinados momentos até alguns desentendimentos entre eles. O caderno acompanhou a turma durante 2015, ano em que atuamos como estagiárias, eu e a colega, no primeiro semestre de 2016, no qual fizemos atividades com a turma como docentes convidados.

Porém, desde o início, pude observar alguns conflitos em torno desse canal de comunicação: situações tensas, alguns alunos apontando coisas/fatos sobre a construção do caderno, discussão sobre com quem ele ficaria. Enfim, várias situações que me intrigaram e me fizeram, a partir da aula do dia 19 de junho de 2015, levar o caderno comigo para casa para ler e buscar entender os fenômenos comportamentais em torno do mesmo. Ao ler o que estava sendo escrito, busquei entender a motivação dos conflitos na sua customização e construção. A partir dessa iniciativa, comecei a observar que a simbologia do caderno se equiparava ao "objeto transitório da infância", como a fralda, o bico para as crianças, logicamente com as reedições da adultez. Partindo dessas observações, pretendemos iniciar as discussões neste escrito, pensando também no papel e lugar do professor de Psicologia, bem como transversalmente em sua identidade docente.

Para realizar esse trabalho, a saber, pesquisar através as implicações observadas em relação ao caderno da turma do CTRIS 7, utilizei a observação participante, que segundo Minayo (2010), se define como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.

Para a autora, a filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de revitalizar o espaço social de onde provem, aprendendo a se colocar no lugar do outro. O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo.

Ainda que não tenha sido a intenção, o caderno em muitas ocasiões serviu de diário de campo, além de ser o registro e a memória afetiva da turma. Dentre as atividades desenvolvidas com o caderno, podemos descrever algumas delas como tarefas desenvolvidas com os assuntos das aulas, onde os alunos produziram escritos sobre os seus entendimentos e

fizeram colagens com o estilo de cada um. Em um determinado momento, quando resolvi pegar o caderno e levar para casa, coleí uma foto da turma do CTRIS 07 na sua formação inicial. Nas primeiras aulas, momento em que a turma contava com um número maior de alunos e coloquei uma pequena declaração com uma observação de que lamentava que alguns alunos não estivessem dispostos a participar da customização e construção, que estavam perdendo uma oportunidade. A partir desse momento, alguns alunos começaram a falar dos seus sentimentos em relação a essa construção do caderno, que do jeito que estava até o momento "não tinha a cara da turma", se referindo à identidade da mesma, pois um aluno havia retido o caderno e monopolizado a produção do mesmo, não oportunizando o espaço de expressão dos demais, situação que foi revertida a partir do momento dessas falas, pois aqueles que não estavam participando da criação da identidade do caderno passaram a fazê-lo.

Superado o primeiro momento da construção e customização do caderno da turma, este passou a constituir-se espaço de livre expressão de todos. Os alunos traziam reflexões, recortes de revista, pensamentos próprios, criavam poemas e declaratórias com o nome de cada aluno, enfim, consolidou-se como "um território" de livre criação e expressão de todos.

Antes de retomar alguns elementos que julgo interessante para continuar a discussão sobre o caderno, trago tópicos que acredito potencializa o foco deste trabalho.

2 A IDENTIDADE DOCENTE E O LUGAR DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA

Para dar início a nossa discussão, faz-se necessário entender o lugar do professor de Psicologia, no qual Sekkel e Barros (2013) afirmam a existência de um espaço para o ensino de Psicologia fundamentado em conhecimentos histórico-socialmente construído no âmbito da educação média profissional. Para os autores, quando esses conhecimentos são ensinados a rigor, possibilitando relacioná-los à vida dos estudantes, promovem a relação destes com produções de gênero humano e podem provocar reflexões e questionamentos às visões naturalizadas acerca do comportamento humano e da sociedade atual. Entendo que o professor de Psicologia nesse contexto sócio-histórico deve atuar pela integração de todos os conhecimentos, inclusive aqueles adquiridos em sua própria formação, a fim de proporcionar uma educação cidadã, problematizadora, que proporcione as condições mínimas de um disseminador de conhecimentos, facilitando não apenas a formação de alunos, mas também de sujeitos-cidadãos.

Alves e Pedroza (2015) retomam a díade psicologia e educação a partir de suas experiências como docentes de disciplinas da área da Psicologia em cursos da educação técnica. A partir de seus estudos, os autores afirmam que os alunos, em sua maioria trabalhadores, não estão apenas concentrados no aprendizado de uma profissão. A educação, neste sentido, toma uma dimensão maior, envolve o sujeito aprendiz como uma totalidade, em todas as dimensões - sociais, culturais e históricas - de sua vida.

Relatam ainda em suas experiências, que é comum ouvirem de outros professores que os alunos vêm às aulas apenas para socializar ou fugir da família em casa. Assim, as autoras analisam tais situações sob os pontos de vista do materialismo histórico-dialético e da psicologia, apontando que tais motivações não são excludentes da formação para o trabalho, mas como um processo de ressignificação da própria vida por meio da mesma formação.

Esses aspectos me instigam a refletir a respeito da formação de professores relacionada à identidade docente, com especial ênfase na identidade do professor de Psicologia. Consideramos o tema especialmente pertinente para professoras em formação como nós, que estamos ainda explorando nosso estilo de ser docente. Além disso, conforme visto em algumas disciplinas no decorrer do curso e a ser retomado em nosso escrito, a docência em Psicologia possui suas peculiaridades, pelo que penso que se beneficia da constante reflexão sobre a identidade docente.

Para iniciar nossa discussão, penso no que Salles (2000) afirma a respeito do papel do professor, concebido a partir do pressuposto de que é um ser hierarquicamente superior. Nesse sentido, reproduz um distanciamento do aluno para além de uma neutralidade profissional, tornando o relacionamento unilateral e hierárquico. Seria esse seu verdadeiro papel como agente educador dentro de uma sociedade? Parto à reflexão a partir das ideias do próprio autor, ao afirmar que o compromisso com a educação, o ensino e a aprendizagem dos alunos é o eixo norteador de qualquer atividade docente.

Os docentes, por sua vez, segundo Salles (2000), indicam que um bom professor é aquele que tem domínio do conteúdo a ser ensinado, que faz adaptações para transmitir os conteúdos, procura interessar-se pela aprendizagem do aluno, além de buscar atualizações para o seu fazer docente a fim de não se tornar repetitivo e também busca integrar sua disciplina com outras que digam respeito à educação. Nessa lógica, destaco a afirmação de Leite (2000, p. 17): “O fato é o que o mundo se transforma e, não podemos continuar vendo nossos alunos como éramos vistos por aplicando formas de avaliação como eram realizadas há alguns tempos, temos que começar a entender nosso aluno que está aí.”

Para nos auxiliar com a reflexão sobre a identidade docente, penso que é pertinente retomar brevemente alguns elementos da construção histórica do professor. Parte-se da origem daquele professor lá das primeiras letras, que na maioria dos casos sequer tinha uma formação específica e estava a serviço de ensinar boas maneiras, de acordo com a época, que era de transformações para uma sociedade mais urbana, onde o proletariado, os antigos criados, precisavam portar-se com "bons modos". A partir disso, posso pensar na valorização da profissão de professor desde sua origem, pois qualquer pessoa com instrução poderia executá-la, sem para tanto necessitar uma formação específica.

A partir das ideias de alguns autores que desenvolvo aqui, posso pensar que, a formação da identidade docente não é um processo simples, mas sim de ressignificação constante, onde a mesma sofre construção a cada novo tempo, a cada nova formação e bagagem. Nesse processo de formação, que não é apenas um acúmulo de novos saberes acadêmicos, vamos nos descobrindo enquanto identidade e enquanto profissional da educação. Certamente, posso afirmar que um movimento de formação como ser "pessoa", sujeito em constituição envolve nossos alunos e, essa é uma das partes mais importantes a contribuir para nossa identidade docente. Não cabe mais na era atual ignorarmos os vetores que atuam em mão dupla no corpo discente e docente, pelo contrário se retroalimentam. Dessa forma, é impossível no exercício docente, o professor verdadeiramente identificado com o seu fazer, desconsiderar as histórias de vida de cada aluno como fator contributivo da sua identidade também.

3 O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE E A DISCIPLINA DE ÉTICA

Nesse escrito, discutiremos o ensino técnico-profissionalizante relacionado com a Disciplina de Ética e Relações Humanas, tarefa para a qual fomos designadas durante as práticas do estágio em docência na Escola Técnica do Grupo Hospitalar Conceição no ano de 2015 e, posteriormente como docentes convidadas no ano de 2016.

Diante da perspectiva ideológica-política de nosso país, com início no período da ditadura, seguirei a discussão neste tópico, principalmente no que diz respeito ao ensino técnico-profissionalizante. Ao iniciar esse tópico, cabe-nos salientar que a inserção da disciplina de Psicologia no ensino médio passou pela luta da redemocratização do Estado Brasileiro, sendo por longos anos, até a década de 1980, substituída pela disciplina de OSPB - Organização Social Brasileira, que era o braço ideológico da ditadura militar no campo

educacional. O seu retorno deu-se no início dos referidos anos 80, tendo assim propiciado aos jovens estudantes o contato com temáticas e vertentes emancipatórias em sua formação (SEKKEL; BARROS, 2013).

Conforme encontrado no Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal (BRASIL, 1999).

Percebo que, historicamente, a política educacional brasileira sempre cumpriu um papel ideológico, garantindo a ideologia da classe dominante e fortalecendo a divisão de classes, conforme coloca Leite (2007). Lembremos ainda que, após a ditadura, nosso país precisava acelerar o desenvolvimento capitalista com industrializações, grandes obras, entre outros movimentos transformadores, o que demandava muita mão-de-obra. Neste período, os interesses educacionais voltaram-se ao ensino técnico, que não objetivava uma educação reflexiva e transformadora, colocando também o docente em um papel limitado enquanto educador.

Diante de tal realidade, podemos pensar que a parte impactada na aprendizagem é o próprio corpo docente, pois se vê diante de um quadro que limita seu fazer pedagógico criativo, sem possibilidade de qualquer flexibilização. Conforme Azzi e Silva (2000), o mais importante no exercício da docência é que este esteja permeado por questionamentos do professor sobre sua própria prática. Porém, conforme os momentos históricos que retomamos, percebo uma educação bastante mecanizada, no sentido da forma de sua execução, onde a reflexão sobre a prática docente sequer poderia ser cogitada, pois ameaçaria os ideais capitalistas da nação em desenvolvimento.

Sekkel e Barros (2013) apontam que a LDB - Lei nº 9394/96 não contempla o ensino de Psicologia no texto da lei dentre os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. No entanto, os autores defendem e nós também acreditamos que dentre os conteúdos específicos das Ciências Humanas que possibilitam a construção da cidadania encontra-se a Psicologia. Num vasto universo de aspectos essenciais para a formação de jovens, os autores citam alguns exemplos: sentimentos, a própria questão da cidadania, limites comportamentais, valores morais, consciência social, entre tantos outros temas.

Também devemos recordar as finalidades da Educação Básica, mais além ainda é possível pensar na Psicologia como componente curricular capaz de oferecer subsídios para

que possamos pensar em uma formação para além daquela que tem como fim único a "adaptação" ao meio e ao trabalho (SEKKEL; BARROS, 2013).

Ao assumirmos a disciplina de Ética e Relações Humanas, tivemos sempre questionamentos no sentido de sabermos qual nosso verdadeiro papel? Se desejávamos desenvolver uma educação serializada, repetindo velhos modelos, ou proporcionaríamos uma educação problematizadora, reflexiva? Mesmo correndo riscos assumimos a segunda opção, procuramos construir aula após aula a constituição de verdadeiros sujeitos educandos, apropriados da sua verdadeira educação cidadã. Nesse sentido, acredito que esse foi o maior legado deixado para a Turma do CTRIS 7 e, isso só foi possível porque estávamos investidas afetivamente com o nosso fazer docente, nas palavras de alguns alunos: "vocês foram as únicas que nos ouviram de verdade e ampararam nossas angústias".

4 O VÍNCULO AFETIVO NO FAZER DOCENTE

Início este capítulo buscando algumas definições a fim de entender e retomar a simbologia do caderno da turma do CTRIS 7 com os objetos transicionais da infância. Os termos "objetos transicionais" e "fenômenos transicionais", nos quais Winnicott (1975) usa para designar a área intermediária da experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário e o reconhecimento desta. Quando a criança já consegue dizer "bigado" (WINNICOTT, 1975, p. 11).

Segundo Ramires e Schneider (2010), as ideias de Winnicott em suas teorias nos anos 70, 80 e 2000 fazem menção ao espelhamento e contenção pela mãe como estabelecendo a base para o verdadeiro *self*, e o seu reconhecimento de que o brincar e a criatividade somente podem se desenvolver no contexto de determinadas condições e ambientes proporcionados pelos pais, havendo pontos divergentes com a teoria de Bowlby (1969).

A partir dessa definição, podemos observar que o balbucio do bebê e como uma criança mais velha entoam um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, podem ser inseridos na área intermediária. Os fenômenos transicionais, por sua vez, juntamente com o uso que se pode dar aos objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa.

Assim, diante de tais definições, posso pensar em analogia ao ursinho, polegar, o balbucio e as melodias para dormir, que o caderno da turma do CTRIS 7, assim como na

infância, era o vínculo de segurança conosco, a garantia de que enquanto estivéssemos ausentes nossa presença estava assegurada. Além de servir de contenção das angústias dos alunos, também desempenhava analogicamente o papel do espelhamento, pois ao levar o caderno com suas produções tentavam espelhar-se em nós docentes/figuras maternas, ao mesmo tempo em que levávamos um pouco deles também, assegurando a nossa volta.

Em semelhante linha teórica, encontramos a teoria do apego de Bowlby (1997), tais autoras mencionam que até meados da década de 50 do século passado predominava uma concepção de que a formação e manutenção dos vínculos sustentavam-se na necessidade de satisfazer certos impulsos, como alimentação na infância. No mesmo período da teoria de Bowlby (1990) mencionada, esse autor postulou que existe nos bebês uma propensão inata para contato com o ser humano, o que implica na "necessidade" de um objeto independente do alimento e conforto, alicerçando sua teoria em relatos de pesquisa empírica. Assim, definem apego, como um tipo de vínculo no qual o senso de segurança de alguém está estreitamente ligado à figura de apego. Desse modo Bowlby (1997) postulou que no relacionamento com uma "base segura", a partir da qual poderá se explorar o resto do mundo.

Vasconcelos (2004) aponta em seu artigo, os estudos do neurologista Antoine Bechara, docente era Universidade de Iowa, sobre os quais afirma o papel positivo da emoção na cognição, procurando evidenciar que o processo de decisões depende dos substratos neurais que regulam as emoções e sentimentos.

Fica evidenciado com esses estudos que o afeto desempenha papel que o afeto desempenha papel primordial também no âmbito escolar, que invariavelmente é excluído, mas o próprio autor sinaliza que é hora de desvelá-los e promover a inclusão dos afetos.

Finalmente, como já foi apontado, o caderno da turma do CTRIS 7 desempenhou o papel de objeto de afeto, tal como as definições de Winnicott (1975), tal como a fralda ou a canção de ninar, que asseguram o conforto e a garantia de que na ausência "da mãe", nós professoras, poderiam ficar tranquilos de que voltaríamos. Posso inferir que após a diluição dos pequenos conflitos em torno da construção e customização inicial do caderno, que poderíamos entender também equiparados à reivindicatória do "espaço de maternidade", "o lugar de filhos", tornou-se dispositivo de livre expressão das múltiplas formas de afeto, ora com poemas, ora com reflexões, com memórias da turma trazidas ao presente ao olharem a foto da turma e recordar de colegas que já não estão mais junto com a turma, mas que deixaram sua marca afetiva na trajetória de vivências da turma.

No momento atual, fase em que o grupo já se preparava para a conclusão do curso, ainda são feitos questionamentos e apontamentos no caderno da turma. A exemplo disso, na penúltima que fizemos agora recentemente, uma aluna assinalou "faltou uma foto de despedida da turma desse dia para colocar no caderno". Outra aluna fez um comentário a respeito de que se poderíamos o caderno no dia do passeio com o ônibus de turismo, que será feito no último dia de aula conosco desse semestre.

Diante de tudo que apontei neste escrito, e tudo que vivenciei com esse grupo, o CTRS 7, posso afirmar que o caderno deste foi o representante simbólico afetivo, pois toda vez que em algum momento houve alteração da turma, momentos de discussões e discordância mais acalorados da turma, o caderno sempre foi oferecido como atividade e desta forma, através da escrita, da livre expressão, equiparando-se a um momento máximo de catarse, tal como descreve os teóricos psicanalíticos, como uma descarga intensa de afetos. Desta forma, concluo que o afeto é um componente essencial em qualquer atividade, bem como no fazer docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste escrito, me propus refletir sobre o verdadeiro papel do professor-psicólogo para além de um trabalho prescrito, encontrando os desafios reais e em tempo real - a sala de aula, composta pelo corpo discente, trazendo suas angústias, sua história de vida e redesenhando sua construção enquanto sujeito profissional. Os desafios encontrados por nós docentes iniciantes, que ainda estamos descobrindo nosso estilo próprio não são poucos. Aponte aqui em me relato que desde a primeira aula já fomos desafiadas em nosso saber "psi" a conter angústias e lidar com a frustração, tanto do corpo discente como também com as nossas próprias questões pessoais, de modo que estas não interferissem de forma negativa no trabalho docente. Daí presume-se a consideração do afeto como um vetor nessa atividade.

No cenário brasileiro em que nos encontramos, no qual o ensino das disciplinas relacionados à Psicologia sendo pouco reconhecidas, temos que termos muito claro a nossa própria identidade docente, tema que discuti neste escrito, além de encontramos uma motivação diária para o exercício das atividades docentes. E, ainda que tenhamos conhecimento de que a formação que estamos nos propondo concluir têm outras questões limitadoras, a exemplo disso os baixos salários, a superlotação eventual das salas de aula por

alunos, embora já sejam apontados por muitos estudiosos soluções a estas questões, contudo com a verdadeira efetivação num futuro provável muito distante.

Na construção de nosso estilo docente por vezes fomos testadas, em nosso exercício de professor do ensino técnico, quanto à repetição de velhos modelos excludentes de formação já apontados aqui no desenvolvimento deste artigo, sendo induzidos de forma indireta a repetir paradigmas de práticas advindas das propostas do modelo militar pós-ditadura, o qual a preocupação básica e quase única era formar para o trabalho, este voltado às grandes indústrias e grandes corporações que se instalavam em nosso país. Um ensino que pouco considerasse as relações humanas e éticas implicadas em uma formação, as quais eram os objetivos de nossa inserção enquanto ministrantes da disciplina de Ética e Relações Humanas. Sobre essa ótica, acredito que o maior ganho que podemos oferecer à turma do CTRIS 7 foi o despertar para uma conduta do alunado que os colocasse em condições de exercer seus direitos e deveres de sujeitos-cidadãos.

Pude observar que durante nossos encontros como docentes com os alunos do CTRIS 07, o diferencial que possibilitou nosso trabalho foi estarmos investidas afetivamente com o nosso fazer docente. A questão do afeto foi primordial para que nosso trabalho e reconhecimento pela turma se tornassem efetivo. A adoção do caderno da turma era dessa forma o elo de ligação com essa turma. Foi o instrumento que possibilitou o vínculo afetivo, pois como já apontamos neste escrito em similar analogia às teorias de Bowlby (1969) e Winnicott (1975) serviu como objeto transitório da infância, figura simbólica de apego, assim como a criança precisa da fralda para dormir garantindo-lhe de que não está sozinha temporariamente e de que as figuras maternas simbolizadas por esta voltaram. Nesse sentido, enquanto professores-psicólogos desenvolvemos também analogicamente o papel das figuras maternas, que tem o papel de dar conta das angústias e temores, garantindo-lhes amparo e segurança, bem como voltaríamos, pois, estávamos com o caderno, o objeto transitório simbólico.

O caderno da turma, em meu entender também desempenhou outro papel, o de registro de memórias dos alunos, tal como se fosse um diário pessoal. Contudo, customizado e construído a várias mãos, imprimindo as impressões simbólicas de cada aluno construindo um recorte de suas histórias de vida.

Nessa construção do caderno do CTRIS 7, é conveniente lembrarmos da filosofia fundamentadora da observação participante, na qual o caderno foi o revitalizador do espaço social entre nós docentes iniciantes e os alunos da turma, que por vezes nos colocamos no

lugar do outro (os alunos) procurando entender suas angústias e prováveis fontes de sofrimento e alívio destes últimos. Como já foi mencionado neste trabalho, o caderno foi a via de descarga de afeto, através da livre produção e expressão escrita, visto que podemos comparar essa prática com o que os psicanalistas chamariam de processo catártico. Por outro lado, penso que toda essa dinâmica só foi possível ser efetivada por estarmos conscientes de nossa identidade docente, também investida de afeto, considerando-os como sujeitos aprendizes em sua totalidade, procurando entendê-los nas suas dimensões culturais, sociais e levando em conta suas histórias de vida. Enfim, essa experiência docente só teve êxito em grande parte, pela díade bem-sucedida vínculo afetivo com o fazer e identidade docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cândida Beatriz; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. O lugar da Psicologia na nova educação profissional brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DUCACIONAL, 12., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: AMBRAPEE, 2015. p. 262. Disponível em: <<https://abrapee.files.wordpress.com/2015/10/anais-xii-conpe-verse3a3o-final.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

AZZI, R.; SILVA, S. H. A importância de "novo" olhar do professor para os alunos- um primeiro passo na busca de melhores resultados nos processos de ensino-aprendizagem. In: SISTO, F; OLIVEIRA, G; FINI, L. **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOWLBY, J. **Apego: a natureza do vínculo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 1. (Trabalho original publicado em 1969).

_____. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Trabalho original publicado em 1979).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

LEITE, Cesar Donizetti Pereira. Mosaico: "os múltiplos olhares da/na sala de aula" - questões para repensar o trabalho na/da sala de aula. In: LEITE, Cesar Donizetti Pereira et al. **Educação, Psicologia e Contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p. 11-27.

LEITE, S. A. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 11-21, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: <<https://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

RAMIRES, Vera Regina Röhnelt; SCHNEIDER, Michele Scheffel. Revisitando alguns conceitos da teoria do apego: comportamento versus representação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 25-33, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a04v26n1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SALLES, L. M. F. Desvelando a escola: o adolescente, o professor do aluno adolescente e a indisciplina na escola. In: LEITE, C. D. et al. **Educação, Psicologia e Contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p. 131-154.

SEKKEL, Marie Claire; BARROS, Carlos César (Org.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zangoni, 2013.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004.

WINNICOTT, Donald. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.