

Sentimentos Vivenciados Pelo Pedagogo em Suas Interações com os Alunos na Escola

Feelings Experienced by the Pedagogue in his or her Interaction with Students at School

Luciane Guimarães Batistella Bianchini^{a*}; Mario Sergio Vasconcelos^b;
Patricia Alzira Proscencio^c; Renata Beloni de Arruda^d; Bernadete Lema Mazzafera^a

^aUnopar, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

^bUniversidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. SP. Brasil

^cUniversidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. SP. Brasil. Unopar. PR. Brasil.

^dUniversidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras.

*E-mail: luciane.bianchini@kroton.com.br

Resumo

O pedagogo vivencia diversos sentimentos ao se relacionar com os alunos na escola. Pesquisadores apontam a importância em se estudar e refletir sobre a afetividade na escola, principalmente, no que diz respeito aos sentidos atribuídos a tais sentimentos, uma vez que poderá influenciar o modo como tais interações se constituem, bem como as percepções que cada pessoa constrói sobre si. Valendo-se destas ideias, problematiza-se para pesquisa: Como os sentimentos são percebidos pelo pedagogo em suas interações com os alunos na escola? A partir da perspectiva de Piaget, a pesquisa caracterizada como qualitativa na modalidade de estudo descritivo-interpretativo, objetivou identificar e analisar as significações dos sentimentos presentes na interação de 80 pedagogos com alunos, de 20 escolas da região de Londrina/PR. O plano para coleta de dados ocorreu em duas etapas: na etapa 1 foi realizada a observação da rotina do pedagogo e na etapa 2, o registro, em um Diário Virtual, de três questões para identificar as significações e os sentimentos do pedagogo em interação com o aluno. Verificou-se que os sentimentos decorrem em ideias que podem influenciar a atuação do pedagogo, seu modo de reflexão sobre o lugar que ocupa na escola, bem como a qualidade de interação para com os alunos.

Palavras-chave: Afetividade. Interações. Pedagogo. Aluno. Escola.

Abstract

The pedagogue experiences many feelings in his or her relationship with students at school. Researchers point out the importance of studying and reflecting about affectivity at school, mainly with respect to senses related to such feelings, as it may influence the way such interaction is constituted, as well as the perceptions each person makes about themselves. According to these ideas, the research proposes: How feelings are perceived by the pedagogue in his or her interaction with students at school? From Piaget's perspective, our research, characterized as qualitative in descriptive and interpretative mode, aims to identify and analyze feelings meanings present in the interaction of eighty pedagogues with students of twenty schools from Londrina/PR. The plan for data collection took place in two stages: In stage 1 the pedagogue's routine was observed and in stage 2, registration, in a Virtual Diary, of three questions to identify the pedagogue's feelings and meanings in his or her interaction with students. It was verified that feelings come out in ideas that may influence the pedagogue's performance, his or her reflection about his or her place in school as well as the quality of his or her interaction with students.

Keywords: *Affectivity. Interaction. Pedagogue. Student. School.*

1 Introdução

Os sentimentos para Piaget (2005) fazem parte da vida afetiva das pessoas e, portanto, importantes de serem compreendidos, quando se pensa em todos os envolvidos com a escola, uma vez que serão vivenciados de várias formas nesse contexto e podendo atuar como fonte promotora das ações positivas ou não.

Piaget (2005) não construiu uma teoria sobre a afetividade, mas desenvolveu estudos significativos, os quais serão tomados como aporte. Para o autor, além de sentimentos e de emoções, a afetividade abrange as várias tendências e, em particular, a vontade do sujeito. E completa argumentando que a afetividade é uma conduta, que contempla elementos

energéticos, como: interesse, valores, esforços, afetos das relações interindividuais, simpatias mútuas e sentimentos morais. Por intermédio destes elementos, o sujeito regula suas ações, bem como constrói sentidos sobre o modo como percebe o mundo e a si mesmo, enquanto interação é o que tem apontado os estudos (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2014; DOLLE; BELLANO, 1999; LATANSIO, 2010; PIAGET; GARCIA, 1989; RAMOZZI-CHIAROTINO, 1991) embasados em Piaget, quando tratam da afetividade e de significações.

Tognetta (2009), Puig (1998), Queiroz (2012) e La Taille (1994, 2006) consideram que no caso dos sentimentos¹ representam parte das pessoas, pois é o “eu” de cada um que os sente e passarão a fazer parte das percepções que a pessoa

1 Nesta pesquisa os sentimentos não são tratados separadamente de emoções. Sendo assim, quando se tratar de sentimentos se está indicando aspectos afetivos de modo abrangente.

faz de sua autoimagem. Em outras palavras, os sentimentos são integrados as representações de si. Assim, se o sentimento é de tristeza ou de alegria, significa que é o “eu” do pedagogo ou do aluno, que estão tristes e o “eu” relacionado aos sentimentos carregam consigo as significações positivas ou negativas de si mesmo.

Para Piaget (1994), o contexto da afetividade, do qual a significação faz parte, compreende as relações humanas e, portanto, as significações não ocorrem de modo isolado, pelo contrário, são compartilhadas nesse contexto afetivo e interativo. No entanto, na escola se tem visto práticas que não reconhecem a importância em considerar os afetos vivenciados cotidianamente neste contexto (ARANTES, 2002; MACEDO, 2003; MORENO, 2003; RIBEIRO, 2010).

Entre as situações, nas quais o afeto está presente, se chama atenção para as interações entre o pedagogo com o aluno. O pedagogo ocupa um espaço amplo e articulador na organização do trabalho pedagógico e, portanto, espera-se dele ações importantes, quando se refere a aprendizagem na escola. No entanto, é grande a angústia que muitos pedagogos têm sentido diante da impotência que vivenciam perante situações, que envolvem a afetividade com o aluno, entre estas: a indisciplina, os conflitos interpessoais, o desinteresse pelos conteúdos escolares, etc., sendo este um dos grandes desafios enfrentados por estes profissionais da educação na atualidade (MENIN, 1990; VINHA; MENIN; SILVA, 2011; TOGNETTA, 2008; VIDIGAL; VICENTIN, 2012).

Uma questão importante a se refletir diz respeito ao modo como irão atuar neste contexto de conflitos e sentimentos diversos, pois suas ações não são neutras e, sendo assim, poderão resultar em embates e desafios. Por isso, o papel do pedagogo na escola nem sempre é fácil, primeiro porque o campo de atuação deste profissional não está restrito a um só tipo de ação e, segundo, porque as interações vivenciadas com o aluno abrangem todo o contexto escolar (professor, família, administrativo).

Além disso, Saviani (1985, p.28) considera importante a ação do pedagogo, pois, para ele, “o pedagogo escolar é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas”.

Do ponto de vista de Libâneo (2006, p.116-117), o pedagogo é um profissional que: “[...] atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos

processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modo de ação”, nesse sentido, o pedagogo contribui com a formação de valores dos sujeitos inseridos na escola.

Diante da importância deste profissional, na escola, se tem, muitas vezes, visto situações difíceis de serem resolvidas, principalmente, quando os sentimentos vivenciados nesse contexto tomam tamanha intensidade e significações nem sempre positivas, de modo a deixar os pedagogos paralisados e se sentindo impotentes. Todas essas ideias nos suscitam reflexões importantes quanto à atuação do pedagogo e as decorrências de seus atos perante situações nas quais a afetividade está presente. Com isso, problematiza-se para a pesquisa a seguinte questão: como os pedagogos significam os sentimentos presentes na interação com os alunos?

Objetiva-se identificar os sentimentos presentes nas interações de 80 pedagogos, quando em interação com alunos, bem como analisar suas significações.

2 Material e Métodos

Pesquisa caracterizada como qualitativa, realizada por meio do estudo descritivo-interpretativo. Esta modalidade de pesquisa permite a descrição de um determinado fenômeno, como também o estabelecimento de relações entre variáveis e a problematização do objeto analisado (YIN, 2005).

2.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 80 pedagogos, de 20 escolas da rede municipal e estadual da região de Londrina-PR. Seguiu as orientações e procedimentos éticos para a realização de pesquisa com seres humanos, levando em consideração a Resolução CEPE nº 33847814.4.0000.5401, do qual resultou em aprovação e parecer cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão sob o nº 771.161.

2.2 Instrumentos

Utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário no diário virtual, um local disponibilizado pela plataforma moodle, no qual os pedagogos registraram, semanalmente, seus sentimentos e justificativas nas interações com os alunos, durante (5 meses) o segundo semestre letivo de 2014. Cada vez que o pedagogo acessava esse ambiente virtual respondia a três questões, sendo uma diretiva e duas questões abertas.

Quadro 1 - Guia do diário virtual a ser respondido pelos pedagogos

Nesta semana, qual o sentimento, dentre os seguintes, que você acredita melhor expressou a sua relação com os ALUNOS?	<input type="checkbox"/> não tive contato com os alunos <input type="checkbox"/> alegria <input type="checkbox"/> esperança <input type="checkbox"/> tristeza <input type="checkbox"/> medo <input type="checkbox"/> raiva	<input type="checkbox"/> desânimo <input type="checkbox"/> preocupação <input type="checkbox"/> culpa <input type="checkbox"/> vergonha <input type="checkbox"/> nenhum desses sentimentos. <input type="checkbox"/> não sei / não tenho opinião formada	Descreva sobre a situação que provocou o sentimento assinalado por você? Por que ela provocou tal sentimento?
---	---	---	--

Fonte: Os autores.

2.3 Procedimentos

Inicialmente, foi realizada observação ao cotidiano dos pedagogos na escola para se identificar os sentimentos, que mais apareciam em suas interações com os alunos. Os sentimentos identificados na observação do pesquisador resultaram no questionário anteriormente apresentado.

No mês seguinte, já com o instrumento pronto, os pedagogos postaram, semanalmente, comentários sobre os sentimentos vivenciados nas diversas ações e interações com o aluno. Neste diário virtual, o pedagogo seguiu dois passos, a saber: Escolher um ou mais sentimentos indicados (alegria, tristeza, esperança, desânimo e outros); e Justificar o que provocou o sentimento indicando com exemplos. foram das

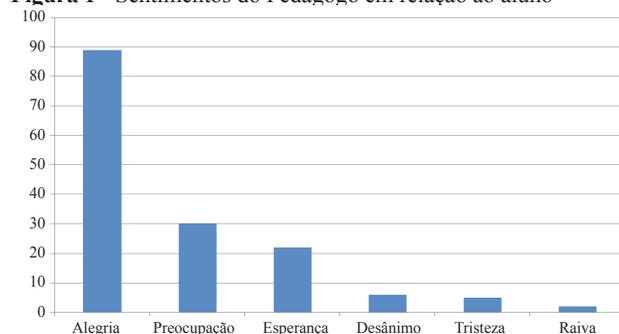
3 Resultados e Discussão

Ser o pedagogo de uma escola implica a realização de ações, tais como: organizar, auxiliar e planejar várias estratégias para agir no cotidiano escolar. Além das atividades rotineiras, o pedagogo também é aquele que interage, diretamente, com todos os envolvidos nesse contexto e isso resultará em conviver através de várias relações interpessoais (com os alunos, professores, pessoal do administrativo, núcleo de ensino e pais) geradoras de sentimentos.

Ao analisar as respostas dos 80 pedagogos, com relação aos sentimentos decorrentes de suas interações com os alunos, indicaram: alegria, preocupação, esperança, desânimo, tristeza e raiva. O gráfico da Figura 1 apresenta a porcentagem de

vezes que cada sentimento foi indicado no decorrer de cinco meses (um semestre) de aula.

Figura 1 - Sentimentos do Pedagogo em relação ao aluno

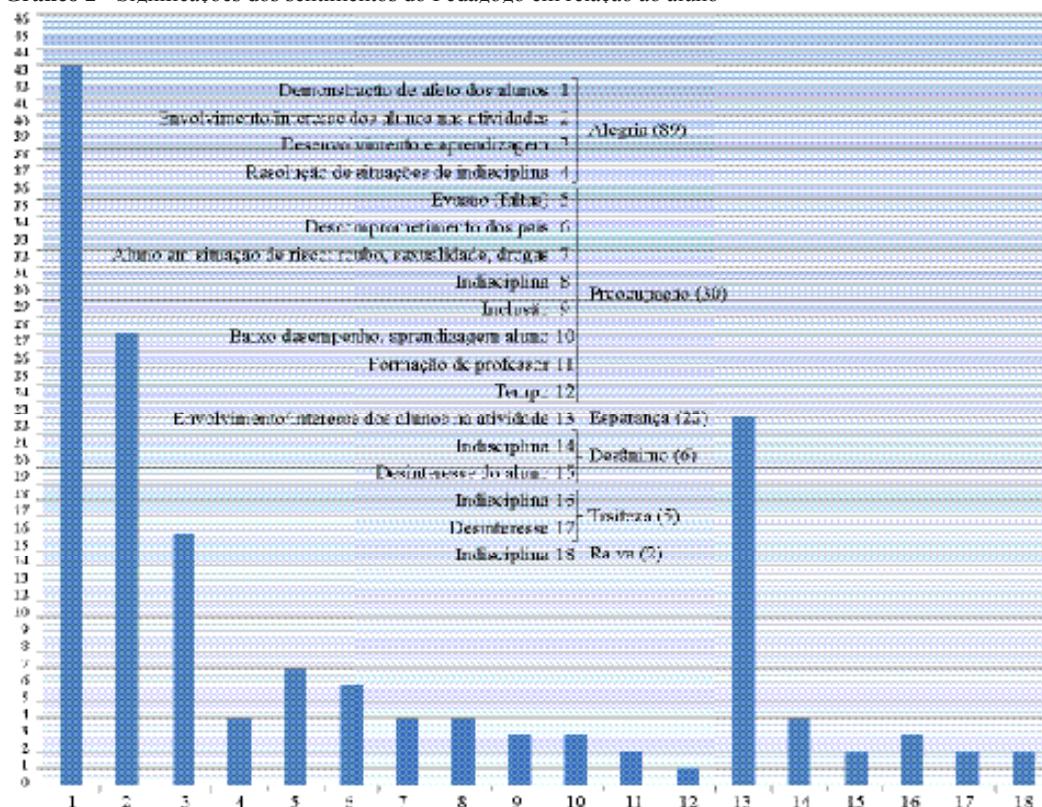


Fonte: Dados da pesquisa.

Cada sentimento foi justificado/significado pelos pedagogos de modo diferente a depender de situações por eles vivenciadas. Vários fatores foram relacionados a tais sentimentos como é o caso de situações rotineiras: a) o tempo na escola (início de atividades dos semestres, atividades em datas festivas, atividades para o cumprimento de prazos, avaliações e metas); b) inclusão de alunos; c) formação de professor, etc.

Além de situações rotineiras, também fizeram parte do dia a dia sentimentos decorrentes de situações imprevisíveis, como: ocorrências de indisciplina, acidentes no ambiente escolar, histórias de situações de risco, em que o aluno se encontrava, entre outros. O gráfico da Figura 2 dá um panorama geral dos sentimentos indicados pelos pedagogos e os principais motivadores de tais sentimentos:

Gráfico 2 - Significações dos sentimentos do Pedagogo em relação ao aluno



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir se passa a analisar cada uma das situações promotoras desses sentimentos, a fim de que se possa conhecer um pouco mais sobre os sentidos atribuídos aos sentimentos vividos por esses profissionais.

3.1 Discussões das significações e situações promotoras dos sentimentos vivenciados pelo pedagogo ao interagir com o aluno

Na fala dos pedagogos, a alegria foi o sentimento que mais esteve presente durante todo o segundo semestre letivo. Identifica-se em suas respostas quatro justificativas para analisar sobre o sentimento de alegria, sendo estas organizadas, por ordem de maior prevalência: a demonstração de afeto dos alunos; envolvimento/interesse dos alunos nas atividades; desenvolvimento e aprendizagem; resolução de problemas; tempo para se relacionar em atividades com os alunos.

A demonstração de afetos foi relacionada ao sentimento de alegria pelo pedagogo e se deve ao fato de que para eles foi importante receber o reconhecimento de seu trabalho pelos alunos. Na fala dos profissionais, eles indicaram que sentiram alegria, quando: “Recebimento de cartinhas, bilhetes, chocolates, etc”; “O aluno demonstrou verbalmente segurança por eu ser a pedagoga a atendê-los”; “Um aluno que falou que eu era muito importante em sua vida”; “Eles têm me procurado para contar o que estão aprendendo em sala e me convidam para participar com eles”; “Senti o agradecimento no sorriso e no abraço que me foi dado por ter proporcionado a eles essa atividade.”; “Sempre recebemos beijos abraços e cartas”; “Porque é muito bom sentir que, mesmo não estando todos os dias em sala de aula, os alunos nos percebem como integrantes da instituição, que também há uma confiança depositada em nós por parte deles”; “demonstrações de afeto me dão a certeza de que estamos no caminho certo”; “nesta semana três alunos chegaram me abraçando, uns perguntaram o que eu estava fazendo e logo fizeram um comentário elogiando a atividade que eu estava realizando”.

A demonstração de afetos pelos alunos ao pedagogo possibilitou-lhe ter experiências positivas sobre si. Tognetta (2009) pondera que, quando alguém se percebe, de modo positivo, pode também se sentir capaz. Por isso, não se deve esquecer que os sentimentos representam parte da pessoa, pois é o “eu” de cada um que os sente e, portanto, é a partir disso que se passa a construir a imagem que tem de si mesmo.

Os pedagogos também disseram se sentirem felizes, quando os alunos estão envolvidos ou se interessam nas atividades. Em suas falas relataram: “Na escola será realizado uma mostra de projetos e os alunos estão tão empenhados na realização dos trabalhos, despertando em mim muita alegria”; “Fico feliz porque os alunos estão envolvidos, procurando realizar as atividades que os professores estão realizando com eles”; “As crianças estão participando ativamente das atividades e tem demonstrado um desenvolvimento incrível”; “Foi muito bom ver as crianças ouvindo histórias, interessados em emprestar livros na biblioteca, se envolvendo nas atividades de um

modo geral”; “Sinto alegria porque meus alunos demonstram interesse”; “Meus alunos são muito participativos”.

Em terceiro lugar, para justificar as repostas sobre o sentimento indicado, os pedagogos disseram se sentirem felizes, quando percebiam desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Em suas argumentações disseram: “Quando meus alunos demonstram crescimento e evolução, fico muito feliz”; “Ao ver os alunos avançarem, falando as primeiras palavras, equilibrando-se diante de um obstáculo, cantando as primeiras palavras fico feliz”; “É gratificante ver a evolução dos alunos”; “As situações em que ocorrem aprendizagem”; Percebi a evolução dos alunos do primeiro e segundo anos em relação à leitura e escrita”; “Porque apresentaram um progresso muito significativo em relação ao mês anterior”; “Bons resultados nas avaliações dos alunos da escola”. “Alegria de ver o desenvolvimento e desempenho escolar de alguns alunos”; “Alegria: quanto a avanço de alguns alunos na análise bimestral dos professores e a própria dinâmica de trabalho com os mesmos”.

A alegria, pelo envolvimento/interesse dos alunos, ou pelo seu desempenho pode ser analisada como um sentimento decorrente de uma ação do pedagogo com sucesso em seu fim, ou seja, pode-se ver nesses profissionais um olhar positivo sobre o resultado de seu trabalho expresso através de avaliações e de observações, quanto às expressões de aprendizagem do aluno. Novamente se volta ao pedagogo em percepções boas sobre si. Tais percepções são para La Taille (1994, 2006) representações de si, uma construção da autoimagem compartilhada nas interações e, portanto, tudo o que é dito e que, de alguma forma, reflete no “eu” da pessoa que influencia sua maneira de pensar sobre si.

Em quarto lugar foi indicado para justificar o sentimento de alegria, sentido pelos pedagogos, situações em que houve resoluções de problemas cotidianos. Um pedagogo disse: “Sinto-me feliz, pela importância de resolver situações difíceis, conflituosas”.

O pedagogo, no exercício de sua função, participa da organização do processo educativo como um todo e isso implica tomada de decisão diante de situações diversas, como as caracterizadas como conflituosas.

A preocupação se fez presente na fala dos pedagogos, em situações diversas, apresentadas a seguir por ordem de maior prevalência, sendo estas: *evasão* (faltas), descomprometimento dos pais; aluno em situação de risco (roubo, sexualidade, drogas); indisciplina; inclusão; baixo desempenho e aprendizagem aluno; desinteresse do aluno; formação de professor.

No caso da evasão, item que mais promoveu o sentimento de preocupação nos pedagogos, foi este sentimento justificado perante o fato de que, normalmente, os alunos que faltam são aqueles que têm: “grande possibilidade de reprovação e mesmo depois de várias intervenções continuam faltando” outra pedagoga ainda diz: “não encontramos formas de convencê-los a dedicar-se aos estudos”. Dessa forma, pode-se ver a

implicação do profissional na tentativa de ajudar o aluno a permanecer na escola, com intervenções que buscam ajudá-lo nesse sentido. No entanto, se de um lado, para esses alunos parece não haver importância em estar na escola, de outro ainda se tem as famílias não contribuindo para construção de um sentido positivo com relação à escola. Os mesmos pedagogos ainda justificam tal sentimento, contando que outro complicador relacionado a esses alunos se deve ao descomprometimento de seus pais, pois na “entrega de boletins e os responsáveis pelos alunos que mais precisam melhorar o desempenho demonstram não fazer esforços para acompanhar melhor os alunos”.

Em muitos casos, essas famílias são apontadas, pelo pedagogo, como famílias que colocam os alunos em situação de risco: “São casos diversos de alunos que não possuem um adulto a lhes guiar/orientar. Vivem situações diversas de dificuldades e risco”.

Justificam o risco devido à desestruturação familiar e falta de cuidados básicos com a criança em relação a sua saúde, alimentação e falta de afetividade. Na fala dos pedagogos, a preocupação é porque convivem com situações, tais como: “Criança passando mal por não se alimentar direito e responsável se nega levar ao médico”, “pais ausentes, mães que não demonstram cuidado, quando estão doentes”. “A família tem problemas sérios. Quando a mãe separa do marido, vem morar aqui na região. Depois, volta com o marido e vai embora com a filha, que não consegue criar vínculos com a escola e nem com colegas”.

Outro aspecto considerado, enquanto situação de risco pelos pedagogos e que os preocupa diz respeito ao uso e envolvimento com as drogas, e roubo, muitas vezes, tais situações se apresentam acompanhadas de negligência da família ou ainda falta de orientação sobre como tratar do assunto com seus filhos.

Por várias vezes, os pedagogos ao se referirem ao sentimento de preocupação expressaram o quanto se sentem-se impotentes diante de situações de risco, um deles diz: “Eu sei que não posso fazer nada diante dessas situações familiares”. Outra pedagoga deu o seguinte exemplo: “Uma família me procurou muito preocupada e decepcionada porque descobriu que o filho estava roubando dinheiro da avó. Nesse momento experimentei um sentimento grande de impotência, pois eu pensava que a escola estivesse contribuindo com a formação deste aluno”. “Me sinto impotente frente essas situações, alunos inteligentes e que estão usando esse potencial para coisas erradas”.

Em muitos casos, os pedagogos ainda indicam preocupação quanto aos aspectos relacionados à sexualidade, tais como: violência sexual e sexualidade precoce, que na maioria das vezes é acompanhada de negligência e de falta de orientação sobre como lidar com a situação.

A indisciplina ficou em quarto lugar na justificativa sobre o que promove o sentimento de preocupação, expressando os desafios presentes nas ações do pedagogo na escola atual. A seguir algumas falas dos pedagogos: “A indisciplina me

preocupa, pois é constante na escola e mesmo construindo regras de convivência em conjunto com alunos e professores”; “Convivemos com aluno desafiando verbalmente orientações sobre as regras de convivência depois de ter agredido exageradamente o colega”; “Me preocupo, pois tem alunos que mesmo vendo o colega chorando de dor ainda argumentava que estava certo nas suas atitudes”; “Sentimento de preocupação pelo fato da ocorrência de indisciplina em sala de aula e oposição ao cumprimento das regras construídas pelos próprios alunos e professor”; “Problemas de comportamento, falta de limites das crianças, professores com dificuldade nas resoluções de problemas em sala de aula”. “Nesta semana aconteceu vários conflitos internos com aluno, falta de disciplina ocasionando um mal-estar em toda escola”.

A dificuldade com as regras na escola foi indicada como um dos fatores promotores da indisciplina, principalmente, as regras de convivência desse contexto. Alguns pedagogos apontam que, mesmo quando as regras são construídas com os alunos, muitos não conseguem segui-las. Uma pedagoga ainda completa: “Me vejo sempre perguntando em que eu posso ajudá-los para que consigam sair desses dramas, o que fazer como gestora, isso me leva a sair da zona de estabilidade, me deixando em dúvida na minha gestão, em que estou falhando?”

A questão, que se coloca nesse caso, é se de fato há apropriação significativa ao aluno sobre as regras e, ainda, se este aluno se sente pertencente a este grupo de sujeitos. Piaget (1994) ajuda a entender que uma regra começa a ser seguida, primeiro não pela regra em si, mas pelo respeito que há pela pessoa que colocou a regra. A seguir, a regra será seguida se teve como base a construção de princípios morais, como por exemplo, respeito ao outro. La Taille (2006) ainda completa esta ideia destacando que a escola precisa trabalhar os princípios morais, para que a partir deles se constituam regras de convivência, de respeito ao outro.

Outra indicação do sentimento de preocupação, apresentada pelos pedagogos se relaciona com a inclusão. A inclusão é preocupante, do ponto de vista dos pedagogos, principalmente, no que se refere à possibilidade de aprendizagem desse aluno, muitos dizem não saber o que fazer e, ainda, há casos em que além da dificuldade em aprender, o aluno ainda apresenta outras dificuldades como a de comportamento e até uso de drogas: “*Tudo que acontece deixa o aluno irritado e querendo agredir física e verbalmente todos da sala de aula*”. Por outro lado, ocorre a preocupação com a ajuda especializada, que demora a chegar a escola: “Segundo os relatórios, o aluno precisa de professor de apoio, mas até o momento ninguém aceitou a vaga. O aluno fica nervoso na sala, que tem 30 crianças de 4º ano e ele ainda não está alfabetizado”.

Outro fator promotor do sentimento de preocupação foi o baixo desempenho dos alunos e aprendizagem. Os pedagogos dizem: “Fico preocupada com os alunos que estão apresentando avanço pequeno”; “Metade da sala recebe reforço de aprendizagem”; “Muitos estão sendo avaliados

pelo psicopedagógico da PML”; “Crianças advindas de outras escolas, me preocupam, pois apresentam grandes defasagens de aprendizagem”; “Estou preocupada, pois até os alunos que eram tidos como bons no ano passado estão desfocados”; “Me preocupo, pois ao analisar os resultados de uma avaliação, cujo objetivo era averiguar o processo de raciocínio matemático nas questões de resoluções de problemas, percebi que o resultado não foi o esperado”; “Preocupação – pelo processo de alfabetização de alguns alunos, especialmente do 2º ano, que apesar de investimentos da professora e da escola não tem surtido efeito”; “Apesar de incentivar, motivar e até mesmo falar com os pais, muitos alunos com dificuldades deixam de frequentar o contraturno escolar com regularidade, apresentando muitas faltas”.

O sentimento de preocupação foi também relacionado, pelos pedagogos, com o desinteresse dos alunos. Eles disseram: “Reparei que muitos alunos na hora das correções pegavam outras coisas para fazer e não se focavam, isso me preocupou muito”; “Fico preocupada e me questionando como despertar no aluno o interesse aos hábitos de estudos diários”; “O desinteresse dos alunos para com os estudos me preocupa muito”.

Por último, o item promotor do sentimento de preocupação foi a formação dos professores. Os pedagogos dizem: “Me preocupo com a formação dos professores, pois mesmo cientes das formações que os professores têm recebido e as orientações realizadas sobre as novas visões nesta área de conhecimento, ainda existe uma lacuna que precisamos preencher”; “Me preocupo com o uso de estratégias erradas do professor, que na sua formação não entendeu algumas coisas sobre aprender”; “Me preocupo, com a formação de alguns professores, minhas expectativas foram frustradas com relação à prática deles; “Fico preocupada com a formação de professores que não possibilita eles pensarem em refletir sobre a própria prática”; “Alguns professores precisam de mais formação”; “Quando realizamos orientações aos professores, utilizamos o tempo para pensar em intervenções com o objetivo que o aprendizado do aluno ocorra e isso não acontece, particularmente, penso que algo não deu certo, por quê? Onde erramos? O que podemos fazer para mudar essa situação? Mas têm professores que não pensam assim, acham que o problema é o aluno”; “Preocupante é a formação de alguns professores... posso estar errada em me preocupar muito com isso, mas infelizmente imagino que precisamos repensar as estratégias de ensino para obter resultados melhores...e isso tem a ver com a formação do professor”.

O sentimento de esperança foi relacionado, pelos pedagogos, ao envolvimento e interesse dos alunos pela atividade. A seguir algumas falas: “Porque eu as vi empolgadas nas atividades”; “Principalmente por ver em seus olhos alegria e satisfação ao realizar seus compromissos”; “Quando você vê uma criança realizando certas atividades e seus comentários de encontro com as prostras do professor as esperanças são renovadas”; “Em contato com alguns alunos em sala percebi o empenho nas

tarefas e o capricho com o material”.

Nesse caso, quando o pedagogo percebe o interesse e envolvimento dos alunos nas atividades, o sentimento de esperança lhe possibilita motivação para prosseguir em suas ações. O processo de aprendizagem implica em ações e sentimentos compartilhados.

O sentimento de desânimo apareceu nas respostas relacionadas à indisciplina e falta de interesse. Com relação à indisciplina: “Por que existe a intervenção e os alunos não dão retorno, continuam com o comportamento”; “Falta de respeito entre dois alunos do 5º ano que se agrediram fisicamente e que ao serem chamados a atenção responderam de forma grosseira, gritando também conosco”; “Os alunos não têm mais respeito pelos professores”.

Com relação à falta de interesse: “Você planeja com a professora tudo direitinho e vê que o aluno não valoriza nada”; “Percebo que, muitas vezes, os alunos que têm mais dificuldade de aprendizagem são os que menos demonstram interesse pela escola. Este desinteresse é demonstrado, constantemente, em sala de aula, quando os mesmos não realizam o solicitado pelo professor, mesmo quando tem atendimento individualizado”.

Uma pedagoga relaciona a indisciplina à falta de interesse: “Percebo também que falta nesses alunos o comprometimento com a escola e com assuntos relacionados a ela”.

O que preocupa com relação ao sentimento de desânimo é justamente a falta de ação diante da busca por uma solução. Assim como o aluno diante do objeto de conhecimento precisa se sentir motivado e interessado, o pedagogo também necessita dessa energética da ação. Afetividade e ação se relacionam, de modo solidário e, portanto, os sentimentos desencadeadores e mantenedores dessa ação não estão presentes diante de uma situação em que o desânimo prevalece (MACEDO, 2003).

deA raiva foi o sentimento presente com menor prevalência nas indicações dos pedagogos. Dois pedagogos relacionaram o sentimento de raiva ao comportamento de indisciplina dizendo: “Sinto raiva, quando eles me desafiam após receber um ‘não’, cuspiendo”; “Fiquei com raiva, por um empurrão que levei de um aluno do 5º ano, não foi intencional, porém, foi por desobedecer às regras e sair correndo da sala de aula”.

Macedo (2008, p.47), ao se retratar ao sentimento de raiva, aponta-a como organizadora das relações afetivas. Para o autor, a raiva pode ser analisada sob uma ótica positiva ou negativa. Enquanto afeto positivo, “pode significar defesa, proteção ou marcar o desconforto causado por ações, sobretudo se violentas ou inadequadas”. Por outro lado, “a raiva vista de modo negativo afasta, perturba, acentua a dimensão relacional na direção oposta ao que aproxima ou valoriza positivamente”.

Concluindo os sentimentos definidos e vivenciados pelos alunos, pode-se propor o seguinte questionamento: a compreensão da existência de cada um destes é importante para as intervenções junto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem na escola?

A presente pesquisa e outros estudos (LA TAILLE, 2006; ARANTES, 2002; TOGNETTA, 2009) apontam que sim, pois

a afetividade expressa, por meio dos sentimentos e emoções é o que move o sujeito para uma ação. A afetividade também pode ser a economia de uma ação (PIAGET, 1994). A questão é que a afetividade não é suficiente para mudar uma estrutura cognitiva, mas pode acelerar ou retardar o seu desenvolvimento. Para Piaget (2005), toda ação intelectual necessita dos instrumentos da inteligência, a fim de atingir uma meta, por conseguinte, ainda necessita de um motivo que mobilize o desencadear de tais ações, que é a afetividade.

As tendências elementares dos afetos, como o medo, a raiva, expressam diferentes maneiras de como se pode significar e reagir diante dos acontecimentos, na maioria das vezes de modo negativo e paralisador. No entanto, aponta Macedo (2008), que graças aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, estes podem ser ressignificados ganhando melhores formas de expressão.

Na escola, o modo do professor atuar diante de uma situação afetiva é muito importante, pois pode ajudar o aluno na compreensão, por exemplo, de medo diante de uma situação difícil de aprendizagem, ou sentimentos presentes em conflitos interpessoais, etc. No caso do medo, se o aluno não compreende por que vivencia tal sentimento, poderá relacioná-lo a significações equivocadas, como a de que será punido por errar ou não tirar nota e até sentir-se incapaz de aprender. Moreno et al. (2003) consideram que o professor deve ajudar o aluno a lidar com todas as formas de sentimentos presentes na escola.

Tognetta (2009) apresenta propostas de trabalho com sentimentos na escola como possibilidade de o aluno melhorar a percepção sobre si e o processo que envolve o aprender como um todo.

4 Conclusão

As significações são processos flexíveis e dinâmicos do sujeito interpretar o mundo e acontecem, continuamente, por meio do processo de autorregulação do sujeito consigo mesmo e com outros, ou seja, há um compartilhamento de sentidos, quando se significa algo. Assim, para atingir o objetivo em conhecer as significações dos sentimentos dos pedagogos em relação aos alunos, foi preciso analisá-las, em seu contexto, quando interagem afetivamente com o mesmo.

De modo geral, percebe-se que os sentimentos vivenciados pelos pedagogos na relação com o aluno podem formar um sistema de valores sobre si e sobre o aluno também.

Sobre as percepções de si, apresentadas pelos pedagogos foi possível identificar que diante do envolvimento, interesse, aprendizagem e até mesmo demonstração do afeto dos alunos para com eles e em relação às atividades por eles realizadas, resultaram em sentimento de alegria e de esperança, e a partir disso, o pedagogo se percebeu como competente e, com a certeza, de estar no caminho certo.

Por outro lado, sentimentos como o desânimo, raiva e tristeza decorrentes de situações de indisciplina e desinteresse do aluno pelas atividades na escola geraram ideias de que tudo o que podia ser realizado para com o aluno foi feito, ou

seja, o pedagogo não se questiona no sentido de modificar as estratégias, mas tem o sentimento de fracasso e incompetência diante da situação.

Já o sentimento de preocupação colocou o pedagogo diante de um posicionamento de responsabilidade e questionamento, levando-o a pensar sobre a formação dos professores, a necessidade da participação e comprometimento da família. No entanto, em casos mais sérios como as situações de risco, em que muitos alunos vivem, os pedagogos se sentem muitas vezes impotentes.

Os sentimentos analisados possibilitaram conhecer o modo de o pedagogo se perceber diante de uma situação afetiva para com o aluno. Esses afetos podem influenciar a qualidade das relações estabelecidas na escola.

Referências

- ARANTES, V.A. *Afetividade e cognição*: rompendo a dicotomia na educação. 2002. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- BIANCHINI, L.G.B.; VASCONCELOS, M.S. Significação e sentimentos dos alunos quando erram na matemática. *Psicol. Educ.*, v.38, p.63-71, 2014.
- DOLLE, J.M.; BELLANO, D. *Essas crianças que não aprendem*: diagnósticos e terapias cognitivas. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LA TAILLE, Y. *A dimensão ética de Jean Piaget*. 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=005. Acesso em: 25 ago. 2017.
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LATANSIO, V. D. A. *Significações na epistemologia genética*: contribuições para uma teoria do conhecimento. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2010.
- LIBÂNEO, J.C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? In: MONTEIRO, A. et al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p.277-298.
- MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E.S. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 199-140.
- MENIN, M.S.S. *Autonomia e heteronomia moral em escolares*: das categorias Kantianas à Investigação Piagetiana. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1990.
- MENIN, M.S.S.; SILVA, C.C.M. Análise de experiências de educação em valores da região norte e sudeste. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL. Campinas, SP, 2011. *Anais...* Campinas, 2011, p.313-329.
- MORENO, M. et al. *Falemos de sentimentos*: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 2003.
- PIAGET, J. *Inteligência e afetividade*. Buenos Aires: Aique, 2005.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. *Hacia una lógica de significaciones*. México: Gedisa, 1989.
- PUIG, J. M. *A Construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

QUEIROZ, K. *Representações de si e sentimento moral sobre experiências de fracasso escolar*. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2012.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. *Psicologia USP*, v.2, n.1, p.21-23, 1991.

RIBEIRO, M.L.A afetividade na relação educativa. *Estud. Psicol.*, v.27, n.3, p.403-412, 2010.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. *Rev. ANDE*, v.9, p.27-28, 1985.

TOGNETTA, L.R.P. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com a afetividade na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VIDIGAL, S.M.; VICENTIN, V.F. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, L.R.; VINHA, T.P. *É possível superar a violência na escola?*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 100-115.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L.R.P.A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUC-PR – EDUCERE, III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE. Curitiba, PR, 2008. p.11238-11250.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.