

IDENTIDADE DOCENTE E AFETO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andréia Mendes dos Santos¹

Renata Santos da Silva²

Fábio Soares da Costa³

Diogo Silveira Heredia y Antunes⁴

RESUMO

A proposta é discutir a proletarização do trabalho docente na perspectiva das dificuldades enfrentadas na prática profissional de sala de aula a partir de um contexto das relações afetividade/educação. Os espaços educacionais encontram-se direcionados ao desenvolvimento da racionalidade (consequência de um pensamento cartesiano e iluminista) havendo uma deficiência (ou quase uma ausência) neste espaço de aprendizagem intencional quanto às questões do afeto. Entendemos que a escola ainda carrega uma herança histórica como espaço disciplinador e de controle demonstrando certa invisibilidade para as questões das relações interpessoais, reflexos de uma negligência social das relações afetivas. A formação do professor deve ser repensada. No que se refere à importância do afeto para a constituição da identidade profissional e o cotidiano de proletarização da atividade docente, é preciso que a formação docente considere discussões de estratégias pedagógicas criativas com intencionalidade afetiva em um sistema estrutural de controle e exigências de “produção” que também dificultam o exercício da afetividade docente. A contradição do trabalho docente é trabalhar na busca do desenvolvimento integral dos sujeitos como se estivesse em uma fábrica de conhecimento, buscando a maximização da eficiência do trabalho através de tempos e conteúdos rigidamente estabelecidos, do atendimento máximo e diversificado de alunos por turma. Daí surge dois desafios: um deles que remete a uma questão estrutural e outro a uma questão de formação. É urgente a necessidade da construção de práticas criativas que sejam capazes de superar mesmo que parcialmente os desafios estruturais e permitam a manifestação e o desenvolvimento do afeto na prática docente. Passam necessariamente pela integração de conhecimentos interdisciplinares e pela utilização de novos conhecimentos e práticas advindos da área da psicologia, da educação somática, entre outros. Os vínculos sociais saudáveis, assim como os de aprendizagem, se estabelecem fundamentalmente a partir de relações interpessoais que se desenvolvem na sociedade, na família e na escola, alicerçadas no afeto.

Palavras-chaves: Afeto. Formação docente. Identidade profissional.

¹Psicóloga. Mestre e Doutora em Serviço Social. Professora da Escola de Humanidades e Programa de Pós Graduação em Educação PUCRS.

²Psicóloga. Mestranda em Educação pela Escola de Humanidades PPGEDU/PUCRS.

³Doutorando em Educação pela Escola de Humanidades PPGEDU/PUCRS. Mestre em Comunicação pelo PPGCOM/UFPI. Graduação em Educação Física e Especialização em Supervisão Escolar.

⁴Mestrando em Educação pela Escola de Humanidades PPGEDU/PUCRS. Possui Especialização em Psicologia Transpessoal e Residência Multiprofissional em Saúde da Família. Graduação em educação Física.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a afetividade, seus minadouros, genéticos e aprendidos, ocupam espaços acadêmicos desde um tempo que ainda se prostra aos nossos dias. No enveredamento exploratório a respeito dessas discussões encontramos filiações da psicologia, filosofia e sociologia. E delas nos importaremos em conexões, pois a construção do afeto na relação com a educação é pluri, multi, inter e transdisciplinar. Acontece em casa, na rua, na praça e na escola, espaços em que vivemos grande parte de nossa experiência como ser humano. Como aluno e como professores.

Os caminhos trilhados neste artigo para que possamos refletir a respeito da prática profissional na sala de aula e as correlações da afetividade e educação envolvem pensarmos: a afetividade na relação professor-alunos, professor-trabalho docente e trabalho docente-proletarização do trabalho, em uma complexa teia de inter-relações que se manifestam nas relações vividas por estes sujeitos.

2 O AFETO NA RELAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE

Wanderley Codo (1999) em seus estudos sobre educação e trabalho nos aponta reflexões acerca da relação subjetiva entre trabalho e afeto. Após a Revolução Industrial trabalho e afetividade se tornam questões separadas, que não devem se relacionar diretamente. O modelo capitalista de produção reforça essa ideia desde os primórdios da Revolução Industrial que se consolida posteriormente com os modelos de produção taylorista- fordista.

Apesar de vivermos em tempos onde as relações devem manter um distanciamento entre os lugares do afeto e do trabalho, *“todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho”* (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Entretanto, quando referimos trabalho na perspectiva docente a relação subjetiva entre trabalho e afeto se encaminha de outra maneira. Historicamente na constituição da profissão docente a relação cuidado e afeto é uma marca estrutural. O trabalho docente guarda uma essência com a afetividade, pois nos primórdios da profissionalização a realização das atividades de cuidar e educar eram o principal fazer. Tal aspecto proporcionou a incorporação das mulheres a esta atividade visto que, elas eram tidas como uma extensão do trabalho doméstico.

A profissionalização transformou a ideia primária de cuidar para o ato de educar e ensinar. Nesse contexto, o objetivo do professor é a aprendizagem dos alunos e para que essa aprendizagem aconteça uma série de fatores precisam ser articulados. *“Capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse entre outros. Todavia, existe um que funciona como grande catalisador: a afetividade”* (CODD; GAZZOTTI, 1999, p. 51).

É através da afetividade, que se estabelece de forma consonante um acordo entre professor e aluno, onde o professor se dispõe a ensinar e o aluno se dispõe a aprender. Essa relação possibilita uma excelente via de trocas do professor para o aluno possibilitando que as aprendizagens se tornem significativas, pois são introjetadas - aprendidas também pela via emocional. Quando esse vínculo não se estabelece poderá ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa, podendo deixar o processo de aprendizagem com sérias lacunas (CODD, 1999).

Além da importância do afeto para as relações de ensino e aprendizagem as condições de trabalho também sobrepõem influencia nessa relação. Dentro de uma perspectiva histórica as condições de trabalho docente se modificaram ao longo dos anos, pois justificando a necessidade de garantia de acesso, às reformas educacionais se estruturaram de acordo com a demanda capitalista, pois, para nortear os processos educacionais, fica estabelecido um ordenamento onde o docente cumpre um papel de operador que sobre a tutela de um administrador é controlado em relação ao tempo, método e diretrizes que se aplicam a uma gama diversificada de alunos.

Nesse contexto o trabalho docente está mais condicionado em atender uma grande demanda diversificada de alunos, onde o foco do processo se torna o ensino e não a aprendizagem. Como pontua Contreras (2012), diante desse quadro, os professores, assim como a classe operária, perdem em qualificação e veem reduzido seu trabalho quanto ao desempenho de tarefas isoladas e rotinizadas, sem compreender com maior grau de clareza e crítica o significado do processo. Portanto, a realidade do trabalho nas escolas impõe um cotidiano de proletarização.

É nessa conflituosa diária que as relações de afeto exigidas para a aprendizagem dos alunos é em maior ou menor grau mediada no dia a dia da escola, em uma realidade onde os docentes

deverão demonstrar sua competência profissional, aspecto que lhes impõe além de recursos pedagógicos também recursos psíquicos que podem gerar sentimentos de satisfação ou sofrimento.

3 O AFETO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 O AFETO EM CONCEITOS

É essencial, como trata Arantes (2003) complexificar às discussões sobre a afetividade na escola, pois os caminhos da mente humana são atravessados por sentimentos, pensamentos, valores, crenças, fantasias, imaginação e ações, assim, se conectam em relações de causas, incertezas e indeterminações sobre essa dimensão afetiva. Por isso, consideramos os desencadeamentos mais percebidos na literatura brasileira que relacionam afetividade e educação: aqueles fundamentados em Wallon, Vygotsky e Piaget.

Uma importante reflexão teórica e conceitual realizada por Ana Rita Silva Almeida nos fundamenta este início de exposição. A teoria psicogenética de Henri Wallon apresenta a afetividade como domínio funcional dependente de dois fatores: o orgânico e o social. A evolução progressiva da afetividade no ser humano dá-se com o distanciamento gradativo do fator genético e a aproximação e interação cada vez maior com o fator social (e a vida escolar ocupa significativo espaço desse fator). Assim, a afetividade torna-se um campo amplo que inclui paixão, sentimento e emoção, sempre na relação com outro. Nas relações pessoais ou sociais. (ALMEIDA, 2008)

Os postulados de Wallon são importantes para entender o afeto e relacioná-lo às práticas pedagógicas e à formação docente porque percebemos que o período escolar é transicional, ou seja, é aquele em que a afetividade passa de um primórdio, basicamente orgânico, mas que possui um limite fisiológico, que é superado pelas relações com o meio social em que a criança faz parte.

O professor é um entremeio essencial desse processo, a considerar que o sujeito desenvolve diferentes níveis de relações sociais que interferem na constituição do seu campo afetivo. Entendemos que a formação docente provida de valores afetivos é constituidora de relações educacionais mais profícuas ao desenvolvimento humano, assim como ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos aprendentes, o estudante e o professor. Isso, porque, dessa relação,

despertam-se sentimentos, paixões, manifestações afetivas relacionadas ao outro, apresentadas, quase sempre, pelas emoções.

A relação cognitivo-afetiva é discussão importante na teoria walloniana, pois constituem um par inseparável na evolução psíquica, são interdependentes, por vezes, oposicionais e, apesar de antagônicas, se bem relacionadas, são responsáveis por níveis evolutivos mais elevados. Por isso, para Almeida (2008, p.352) “[...] *o período escolar é um momento de intensa atividade intelectual, mas gostaríamos de lembrar que, se por um lado adquirir conhecimento e evocá-lo, quando necessário, implica memorização, por outro lado a memória depende também de condições afetivas*”.

O livro “Afetividade na escola: alternativas teórico práticas”, organizado por Valéria Amorim Arantes, traz um capítulo tratativo da afetividade aos perceptos de Vygotsky, escrito por Marta Kohl de Oliveira e Teresa Cristina Rego. Neste recorte, a perspectiva histórico-cultural das emoções é o fio condutor para entender afetividade por Vygotsky. Apesar da exploração não tratar-se diretamente dos escritos originais, nossa pretensão envolve-se de superficial consideração conceitual pelo autor.

A sinonímia entre afetividade e emoção nas ideias do autor é irrepreensível, assim como sua reprovação à cisão cartesiana entre afeto e cognição. Ancorou-se em Espinosa para questionar essa fragmentação e defendeu que a razão desenvolve o papel de controle dos impulsos emocionais no homem cultural adulto. É o processo de auto regulação do comportamento, sem, contudo, anular ou extinguir os afetos, pois está a serviço da vida afetiva, elaborando e refinando sentimentos. (OLIVEIRA; REGO, 2003)

As autoras atentam para o papel da linguagem na constituição dos afetos, pois, para Vygotsky, a experiência da emoção nunca é sentida de maneira pura, há a imposição de uma linguagem que nos rodeia. Sentimos e percebemos os sentimentos. Nossos afetos são construídos e transformados via ideologia e psicologia. Assim, “[...] *a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere.*” (Op. Cit., p. 23).

Ainda:

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido, o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência. (Op. Cit., p. 23).

Em meio a estes postulados conceituais, como não percebermos a importância de uma formação docente e de práticas pedagógicas alicerçadas no afeto, sentido e, intencionalmente, desenvolvido? Essas práticas pedagógicas afetivas, a nosso ver, constituirão importante lugar histórico no percurso genético dos aprendentes, com repercussão/influência nas funções psicológicas constituintes desses sujeitos – estudantes e professores.

Oliveira e Rego (2003) depreendem de Vygotsky, a partir de uma perspectiva sociogênica, que o afeto nos seres humanos é operado pela linguagem, com base em conceitos culturalmente constituídos, que representam e expressam seus pensamentos e emoções. Ao contrário dos animais (instintivo e biológico), nos seres humanos o afeto se dá por fenômenos históricos e culturais – aos sujeitos, são fornecidos a todo o momento, reelaborações linguísticas, conteúdos culturais, modos de agir, pensar e sentir. Por isso, os processos afetivos são carregados de conceitos e formas predeterminadas pela cultura vivida. *“Nessa perspectiva pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente”* (Op. Cit., p. 28).

Para entender o desenvolvimento afetivo de forma complexa em Vygotsky teríamos que relacionar os postulados até agora desenvolvidos (sociogênese) com a filogênese, a microgênese e a ontogênese vygotskyana, no entanto, este não é nosso propósito, por assim esclarecer, o de apenas ofertar ao leitor a ideias monistas, desenvolvimentista e dialética deste pensador a fim de esclarecer sobre os diversos conceitos da afetividade relacionados à educação e formação docente.

Outra corrente conceitual nos estudos educacionais que trata da afetividade é desenvolvida por Jean Piaget (2001). Para o autor, os afetos funcionam como uma mola propulsora no processo educacional. Com eles, o interesse, a necessidade e motivação estão conectados e culminam com a busca do conhecimento por parte do sujeito. É uma espécie de energia da atividade intelectual,

prerrogativa da constituição da inteligência. Seu desenvolvimento epistemológico é genético. É, também, contrário à oposição entre razão e afeto, pois pensa que toda ação e pensamento comportam aspectos cognitivos e afetivos.

Algumas características da afetividade são marcantes na obra de Piaget. Ao desenvolver este conceito, o autor defende seu caráter motivador e a sua relação de constituição com as interações sociais do sujeito e o seu meio. Em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, a afetividade pode operar motivando, mas também bloqueando a aprendizagem. A “mola propulsora” a que se refere pode ser impeditivo e bloquear a aprendizagem se funcionar de maneira negativa dentro da escola.

No entanto, gostaríamos de desenvolver um exercício inter e transdisciplinar em nossa reflexão. Gostaríamos que trazer, também, perspectivas filosóficas a respeito do tema. O caráter crítico e investigativo que a filosofia desenvolve junto às práticas pedagógicas é importante para a levarmos em consideração quando falamos de afetividade. Como recorte, vemos em Spinoza um amparo esclarecedor. Em sua obra, *Ética*, a parte três desenvolve seu pensamento sobre a origem e a natureza dos afetos.

Spinoza (2007, p. 163) ao tratar do homem e sua natureza fala que *“Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”*. A afetividade em Spinoza encontra-se nas afecções que são o corpo em simbiose com a natureza, com o mundo em sinapses que alteram nossa forma de ser, de pensar, de aprender, de ensinar, de agir.

Para o filósofo holandês, existem afecções de alegria e tristeza, de maior ou menor potência de agir. Na escola, pensamos ser nítido exercício dessas afecções, por isso, a necessidade de uma prática docente potente de afecções de alegria, combinando corpos de professor e aprendentes no que Spinoza chama de bom-encontro. Estamos falando do amor, que para o filósofo é a alegria acompanhada de uma causa exterior.

3.2 INTENCIONALIDADE AFETIVA

Iniciamos o recurso argumentativo sobre a intencionalidade afetiva que pensamos demasiado importante na formação e prática docentes com o introito de Antunes (2000, p. VIII) em sua obra “A construção do Afeto”:

O desenvolvimento do potencial humano precisa de solidariedade e da empatia de uma mão amiga, de um olhar afetuoso, de uma mensagem de esperança, sejam quais forem às crenças que os alicercem. Para que o ser humano alcance horizontes mais amplos e para que tenhamos certeza de que os que virão, incomensuravelmente, serão melhores do que aqueles que os preparam, é indispensável que nossos filhos e netos encontrem companhia nesse crescimento e que o carinho e o estímulo sejam os alimentos que abram as janelas do futuro. Para nós, fica a convicção de que não existe missão mais linda, desafio mais admirável do que fazer uma criança crescer. De forma ilimitada, para desabrochar em todos os seus limites.

A intencionalidade afetiva que percebemos nas contribuições de Antunes (2000) se dá, sobretudo, por meio dos estímulos. Para o autor, analogamente, os estímulos são como alimentos que devem ser administrados com serenidade e à medida que o aprendiz o desejar receber. São componentes das estratégias pedagógicas de afetividade capazes de adentrar as janelas das inteligências a que o autor se refere. Tais estímulos podem ser dados através de uma série de experiências ou práticas propostas aos docentes durante sua formação, para exemplificar apenas algumas delas podemos citar a educação somática, psicodrama, biodança, danças circulares, entre outras.

Ao tratar de afeto, relaciona-o às inteligências múltiplas preconizadas por Howard Gardner e assim desenvolve uma relação causal com o objeto da prática docente: o ensino e a aprendizagem. A solidariedade, a empatia e a alteridade são processos que compõem o exercício da afetividade nas atividades escolares, pois perceber que se aprende com o outro é um caminho importante no desenvolvimento educacional do aprendente e na construção da identidade docente.

A relação que fazemos entre a prática/formação docente e a intencionalidade afetiva é amalgamada por uma defesa de Spinoza (2007) que diz que os encontros capazes (as práticas pedagógicas na escola são encontros capazes) são afetos biopolíticos que promovem afetações nos corpos que se relacionam (aprendente e professor) produzindo desejos, alegrias e ações.

Assim, pensamos que a proposição 30 de Spinoza (2007) nos liberta para entender que a formação docente deve ser disseminada de afetividade, pois:

Se alguém fez algo que imagina afetar os demais de alegria, ele próprio será afetado de alegria, que virá acompanhado da ideia de si próprio como causa, ou seja, considerará a si próprio com alegria. Se, contrariamente, fez algo que imagina que afeta os demais de tristeza, considerará a si próprio como tristeza. (p. 199).

Leite (2012) apresentou ensaio sobre decisões pedagógicas planejadas e desenvolvidas por professores e seus impactos afetivos nas relações que se estabelecem entre o aluno e os conteúdos escolares. Esta pesquisa foi realizada pelo Grupo Afeto (integrante do grupo de pesquisa ALLE- Alfabetização Leitura Escrita, da Faculdade de Educação da Unicamp), contribuindo para nossa reflexão a partir de dois aspectos: o primeiro com uma síntese dos principais motivos para considerar o protagonismo da afetividade no processo de aprendizagem; o segundo, com a apresentação da repercussão da afetividade em decisões pedagógicas.

O grupo Afeto entende que: a) a produção do conhecimento passa por processos de relacionamento entre o sujeito e os diversos conteúdos abordados; b) este relacionamento é mediado por agentes culturais (pessoas ou produtos – professor ou conteúdos); c) essas relações, além de cognitivas, são marcadamente afetivas; e d) o tipo de relação entre o aluno e o conteúdo pode aproximar ou afastá-lo deste, assim, a mediação pedagógica afetiva é uma concreta via de aproximação (LEITE, 2012).

Para o Grupo Afeto, as escolhas dos objetivos de ensino, dos procedimentos e atividades de ensino, dos procedimentos de avaliação de ensino, a decisão sobre o início do processo de ensino e a organização dos conteúdos, devem ser permeadas de um olhar para a aproximação, pois esta tomada de decisão será determinante para a qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares. (LEITE, 2012).

3.3 ESCOLA E PROFESSOR COMO ESPAÇOS AFETUOSOS

Ao pensarmos em espaços afetuosos no processo de formação docente, estamos a nos referir sobre a construção intencional de estratégias pedagógicas que possibilitem professores e

alunos a lidar positivamente com conflitos, agindo e interagindo com questões relacionais e estruturais da sociedade que o constitui e é constituída por estes. A escola tem relação direta com o viver de aprendentes e professores, faz parte de um caminho permeado de laços afetivos, de partilha e doação, que se reforçam ou afrouxam em inter-relações. A escola é um lugar de estabelecimento de vínculos a partir da convivência humana, um ato de natureza social.

Aqui, entendemos que o ato educativo pressupõe emocionar. A aprendizagem é constituída em afetar e ser afetado, é um processo de amorosidade, coletividade, pertencimento, solidariedade e comprometimento com o outro. Maturana (2002) nos potencializa a convicção de que “[...] *não há nenhuma ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato*” (p. 22).

Em Spinoza (2007) podemos desenvolver uma analogia territorial a considerar a escola como lugar que deve proporcionar alegria, pois as afecções de alegria impulsionam o aprender, expandem nosso corpo e ser, provocam no corpo uma afecção que potencializa o agir, o pensar com esse corpo. Os territórios da escola e da prática docente possibilitam afetar e ser afetado, possibilitam nos entendermos como vívidos e flexíveis, alegres, fruídos e aprendentes.

Ao tratarmos da escola e da prática docente como territórios, pensamos em comunhão com Santos (2014, p. 356) quando fala da escola como espaço de multiplicidades: “*É imprescindível que essa instituição, que trabalha com a formação humana possa oferecer, além da estrutura física, condições que assegurem conforto e bem-estar aos seus alunos, de forma que o processo educativo aconteça de forma intensa, coerente e agradável*”. Para nós, esse planisfério de condições só é possível se houver afetividade, se houver um emocionar humano, como se refere Maturana (2002).

Em tempos de desvinculações humanas (BAUMAN, 2004), o individualismo e a insegurança (gatilhos de apertar e afrouxar laços) obstaculizam relacionamentos e afetos, a coletividade e o amor, promovendo uma corrida furiosa à individualização. Por isso, afetar e deixar-se afetar na prática docente torna-se premente. A afetividade funciona como uma liga nas relações pedagógicas escolares e materializa-se com a produção coletiva do conhecimento, com o cuidado de si e do outro.

Mesmo sendo o afeto parte “obrigatória do investimento do trabalhador docente” e sua importância nas relações de aprendizagem ser corroborada por diversos autores já citados anteriormente há uma série de desafios em sua implementação na prática da escola. Na perspectiva capitalista o docente passa a ser um proletário, uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho não o resultado de seu trabalho, mas a capacidade de trabalho. É um processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde sucessivamente o controle sobre os seus meios de produção, objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade (ENGUITA, 1991).

Durante o processo de profissionalização o docente se torna ciente da importância das relações de afeto para aprendizagem, entretanto podemos considerar uma lacuna no entendimento de como essas questões afetivas influenciam na subjetividade e no psiquismo do docente uma vez que este se defronta com a realidade do trabalho. É dessas conflitivas subjetivas da prática docente que devem ser abastecidas suas formações, a afetividade e suas relações com o processo educativo na perspectiva da forma de como movimentam questões subjetivas do professor deve ser considerada.

O investimento afetivo no processo de aprendizagem também pode causar frustrações aos docentes. Essas podem abalar subjetivamente a relação do professor com o seu trabalho, pois, pode haver por parte do professor sentimentos de impotência frente às situações de vulnerabilidade, negligência e fracasso escolar vivenciadas pelos alunos. Se por um lado lhe é exigido dar-se afetivamente na relação com vistas ao bom desempenho de seu trabalho, por outro lado ele enfrenta a impossibilidade de concretização do vínculo afetivo em sua plenitude, ao defrontar-se com questões de caráter estrutural (CODO; MENEZES, 1999).

É um vínculo afetivo, construído com o tempo e dedicação que se rompe por razões de fora do vínculo, Gazzotti e Codo (1999, p. 57) salientam que são “*mediações que rasgam uma trama construída entre eu e o outro*” e fazem a relação docente-aluno e docente-trabalho muitas vezes se tornarem fonte de crises e de sofrimento psíquico. Martins (2011) analisa que a falta de sentido crítico do professor junto a esses processos são perigosos e contribuem pra desprofissionalização, pois, o professor pode acreditar que possui poder total para decidir seu trabalho e que assim, é

responsável por todos seus resultados, isso pode fortalecer o processo de “culpabilização”, desconsiderando fatores externos e internos à escola que interferem na aprendizagem dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios estruturais e processuais do trabalho, que o tornam burocrático, mecânico e desprovido de sentido, e contribuem para enfraquecer ou até romper os vínculos afetivos entre os sujeitos, tencionam fortemente a força de resiliência dos professores. Se por um lado as questões estruturais e sociais são desafios concretos, e por vezes elementos adoecedores dos docentes (e discentes), por outro, é preciso, pois de certa forma não há outra opção, constantemente buscar saídas para transformar o trabalho em um elemento vivo, criativo, preenchido de sentido e cercado por afeto, ainda que neste processo fracássemos muitas vezes.

Duas dimensões se tornam fundamentais para encerrarmos nossas reflexões. Uma delas é a do trabalho intencional na formação de docentes para o desenvolvimento do afeto outra, e a compreensão durante sua formação dos desafios estruturais e sociais concretos que este irá enfrentar. A integração destes dois aspectos acreditamos seja fundamental para construir elementos de resiliência e resistência do professor durante seu trabalho docente, que o auxiliem a por em prática ao mesmo tempo uma postura afetiva (entre os sujeitos e entre o professor e o trabalho) e criativa (inovadora e resiliente) frente os complexos processos que irá enfrentar. Tal integração contribui não só para o desenvolvimento de vínculos afetivos entre o professor e os alunos, aspecto fundamental no desenvolvimento humano, mas em um processo de saúde na relação com o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, v. 33. n. 2. 343-357, jul./dez. 2008.

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. 3. ed. São Paulo: Augustus, 2000.

ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CODO, Wanderley. **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGUITA, Mariano, F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

GAZZOTTI, Andréa, A., V., CODO, Wanderley. Trabalho e Afetividade, In: In: CODO, Wanderley. **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.48-59.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MARTINS, Elita. B. A. A autonomia do trabalho docente: Possíveis significados lá e aqui. In: Simpósio brasileiro: **Congresso brasileiro de política e administração da educação, 2**, 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos> Acesso em: 12 out. 2015.

MENEZES, Iône, V.; CODO, Wanderley. Educar, educador. In: CODO, Wanderley. **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 37-47.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

SANTOS, Kathia Raquel Piauilino. **Entre linhas e confetos sociopoéticos, os jovens e os trajetos dos afetos na escola**. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydèe;

SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jaques (Org). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética**. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 341-358.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.