

Tempo de Trabalho Docente: a dimensão afetiva na construção do conhecimento

RESUMO: A presente análise sobre a dimensão afetiva do tempo no trabalho docente e na construção do conhecimento é parte da pesquisa intitulada “*A afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*”. Para desenvolvermos o estudo buscamos apoio nas idéias de Freire (1996) que enfatiza o “querer bem” como uma forma do professor expressar e consolidar o seu compromisso com uma prática pedagógica onde o afeto é destacado como um aspecto fundamental na vida do ser humano. Sobre o tempo partilhado nas aulas entre professor e aluno, recorremos as idéias de Elias (1998) que concebe o tempo como síntese das funções de orientação, regulação de conduta e sensibilidade humana. Ainda nos apoiamos nas idéias de Shwartz (1998) que concebe o trabalho como atividade do ser humano. Concluimos com base nas idéias de Freire (1996) que não basta educar mediante o afeto e que tampouco a prática educativa deve dispensar o rigor que viabiliza a imprescindível disciplina intelectual. Nesse sentido, é papel fundamental do educador estar embasado teoricamente de amplo conhecimento científico e dispor de metodologias de ensino que promovam o êxito da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Tempo. Conhecimento

Teacher Working Time : affective dimension in knowledge construction

ABSTRACT: The present analysis about the affective dimension of teacher working time in knowledge construction is part of the research “*The affection in the teaching-learning process on younger and adult students education*”. In order to develop our study we have search support on the ideas of Freire (1996), who emphasizes the “wishing well” as a way to express and reinforce the teacher's compromise with a pedagogical practice in which affection is detached as a fundamental aspect in human's life. About the time shared between teacher and student, we have resorted to the ideas of Elias (1998), who conceives the time as synthesis of advising functions, behavior conduct and human sensitivity. We also relied on the ideas of Shwartz (1998), who conceives the work as a human activity. We conclude based on Freire (1996) ideas that is not enough to educate by affection and either that education practice must not dispence the rigosity that enables the indispensable intelectual discipline. This way, it is a fundamental role for the educator to be theoretically grounded with scientific knowledgement and have teaching methodologies to perform learning success.

KEYWORDS : Working. Time. Knowledgement.

Tempo de Trabalho Docente: a dimensão afetiva na construção do conhecimento

Jurema Rosa Lopes

A presente reflexão sobre a dimensão afetiva do tempo no trabalho docente e na construção do conhecimento é parte da pesquisa intitulada “*A afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*”. Vale ressaltar que objetivamos ampliar os nossos conhecimentos acerca da afetividade como parte integrante da educação, caracterizando-a como elemento presente no processo de construção de conhecimentos. O campo empírico do presente estudo foi uma escola da rede pública situada no Bairro de Xerém - Duque de Caxias, – Rio de Janeiro . Os dados assinalados na presente reflexão foram coletados através de entrevista junto a três professores.

Ao partirmos de uma análise histórica, é possível compreender a razão pela qual a afetividade não foi tomada como eixo central nos processos constituintes do homem como se compreende nos dias de hoje. De acordo com Leite (2006) adquirimos como legado, um conceito secular enraizado através da tradicional separação cartesiana entre corpo e alma que caracteriza o homem segundo uma concepção fragmentada e dualista, ou seja, separando a razão da emoção. Ao longo dos séculos, a razão foi concebida como o elemento de relevância enquanto a emoção foi vista como um elemento de desequilíbrio da racionalidade e gerador de reações indevidas nos indivíduos.

Até o século XX, houve a predominância da concepção da razão sobre a emoção, esta concepção influenciou diretamente os profissionais de ensino e as práticas pedagógicas estiveram voltadas somente para as esferas racionais e cognitivas desprezando assim, os aspectos afetivos do ser humano.

Ainda no século XX, por meio de pesquisas e concepções teóricas centradas nos aspectos socioculturais e históricos do homem, emergiram novas visões acerca da razão

e emoção, bem como surgiram novas compreensões voltadas para a afetividade na vida humana. Por meio da ampliação de estudos relacionados à emoção, a visão cartesiana do homem voltado somente para a razão vem sendo substituída por uma visão que compreende a cognição e afetividade como inseparáveis na constituição do homem. Nesse sentido, pensar e sentir são ações indissociáveis na construção de conhecimentos. Damásio (2001 apud LEITE e TASSONI 2007) é um autor contemporâneo que destaca a emoção como base do desenvolvimento humano, e substitui a visão cartesiana: “penso, logo existo” pela proposta “existo e sinto, logo penso” demonstrando de forma evidente à inversão do domínio secular da razão sobrepondo-se a emoção.

Oliveira (1992) destaca que Vygotsky (1971) também questiona a separação do intelecto e do afeto, afirmando que a associação desses elementos enquanto objeto de estudo, devem ser de fato considerados pela psicologia tradicional. Para o autor, restringir o sujeito apenas ao aspecto intelectual, significa dissociá-lo da plenitude da vida, o mesmo autor defende que o pensamento é movido pelas necessidades, interesses, impulsos e afeto. Acrescenta que “(...) os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter- relações e influências mútuas”. (OLIVEIRA, 1992 p.76). Há, portanto, uma tentativa de recomposição do ser humano completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma dicotomia artificial, que fragmenta a constituição dos sujeitos, sendo assim, torna-se imprescindível que o educador compreenda o seu educando como um ser humano em sua totalidade, sendo composto também por sentimentos e emoções que estão presentes no momento da construção dos saberes.

1. O “querer bem” em Freire: aspecto fundamental para o ser humano

Ao tomarmos como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) relacionada à afetividade, não podemos desconsiderar os pressupostos teóricos de Freire, que toma como parte de seus princípios educacionais a “perspectiva dialógica, de valorização do saber do educando, de resgate da solidariedade e da intencionalidade do ato educativo”, conforme destaca Yamasaki e Santos (1999, p.14).

Freire vincula o processo educativo à afetividade mediante a seguinte afirmação: “Ensinar exige querer bem ao educando” (FREIRE, 1996 p.141). Desse modo, enfatiza que “o querer bem” do professor ao educando, é uma forma de expressar e consolidar o seu compromisso com uma prática pedagógica onde o afeto é destacado como um aspecto fundamental na vida do ser humano. Ainda, ao referir-se a ação educativa, Freire destaca que: “(...) jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos (...)” (FREIRE, 1996 p. 145).

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos, Freire (1996), chama nossa atenção para a reflexão acerca da falsa dicotomia entre a seriedade dos professores e a afetividade. Segundo Freire, deve ser descartada a concepção do professor frio, severo e arrogante que possui a visão do aluno formado apenas pelo aspecto cognitivo e destituído do aspecto afetivo, uma vez que afetividade e cognoscibilidade formam uma unidade. No entanto, destaca Freire que o vínculo afetivo não pode interferir na ética profissional e na autoridade do educador, bem como não pode ser um fator de interferência na avaliação das aprendizagens construídas.

Freire ainda acrescenta que não basta apenas educar mediante ao afeto e que tampouco a prática educativa deve dispensar o rigor que viabiliza a imprescindível disciplina intelectual. Nesse sentido, é papel fundamental do educador estar embasado teoricamente de amplo conhecimento científico e dispor de metodologias de ensino que promovam o êxito da aprendizagem, uma vez que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio, técnica a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje”. (FREIRE, 1996, p.143).

2. A dimensão afetiva do tempo, no trabalho docente e na construção de conhecimentos

Para compreendermos como a questão da utilização do tempo afeta a qualidade das relações entre professores e alunos e, portanto, o processo ensino-aprendizagem buscamos apoio em Elias (1998) que concebe o tempo como síntese das funções de orientação, regulação de conduta e sensibilidade humana. A forma pela qual o professor

divide, organiza, planeja e utiliza o tempo de sua prática pedagógica em sala de aula é uma questão de especial relevância que afeta diretamente a aprendizagem do educando.

Ainda com referência ao tempo, Ponce (2004,p.101) destaca que o mesmo é descrito como (...) “quantidade (horas, dias etc.), mas também qualidade de ações/intenções nele contidas (...)”. Acrescenta Teixeira (2006,p.39) que:

O tempo de sala de aula, como quaisquer outros momentos da experiência humana do tempo, não é somente um tempo homogêneo, matemático. Ele ultrapassa a dimensão quantitativa dos minutos, tornando-se mais breve ou longo, excessivo ou escassa, conforme os sentidos que atribuímos ao que nele vivenciamos. A duração da aula é experienciada não somente em minutos/relógio, mas como significações, como os sentimentos que nela vivemos, associados aos sentidos que lhe conferimos.

Podemos compreender que no processo ensino-aprendizagem, o tempo, muitas vezes é dotado de significado e significativo e ainda composto por sentidos que os indivíduos atribuem às relações e práticas nesses momentos. Nesse sentido, o professor proporciona através de sua prática, um tempo de qualidade em sala de aula, onde os alunos são instigados a aprender e produzir. Os alunos não deveriam sentir-se aprisionados por um tempo que parece não passar devido à abordagem de conteúdos de forma desestimulante. De acordo com Whintrow (1993) se estamos fazendo o que é interessante e agradável não percebemos o tempo passar e se nos encontramos em momentos desinteressantes a passagem do tempo parece mais demorada e desprendida de sentido.

O tempo que abarca o trabalho docente em sala de aula, envolve diretamente a questão da afetividade. Isso porque, segundo Schwartz (1998), o trabalho é observado em si e por si mesmo como atividade criadora do homem, envolvendo valores, julgamentos e escolhas. Dessa maneira vale destacar no trabalho docente o tempo destinado ao planejamento e as formas pelas quais os conteúdos são tratados. As escolhas do docente para desenvolver suas atividades são significativas para a sua

prática pedagógica enquanto mediador do processo de construção do conhecimento, pois “(...) a natureza afetiva da experiência (prazerosa ou aversiva) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto; as condições de mediação são desenvolvidas e planejadas pelo professor”. (LEITE e TASSONI 2006, p.289). Nesse sentido, é importante que o educador disponha de um olhar atento afim de ter condições para intervir na construção de conhecimentos.

Dantas (1992), afirma que a dimensão afetiva ocupa um lugar central no que diz respeito à produção de conhecimentos. A afetividade por sua vez, abrange as interações ocorridas no contexto escolar, evidenciando de maneira relevante a influência da prática pedagógica do professor no processo de aprendizagem, que deixa a marca de possibilitar ao educando ser sujeito da construção do seu conhecimento ou apenas de restringir o educando ao espelho da educação bancária, espaço da memorização mecanizada, do conteúdo narrado, que torna a educação um “(...) ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (...) (FREIRE, 2006 p. 67).

Tendo em vista os momentos em que o trabalho docente se realiza em sala de aula e afeta a construção de conhecimentos, questionamos aos professores: De que forma sua prática educativa com jovens e adultos contribui na construção de conhecimento dos alunos? A professora entrevistada revelou: “contribui muito porque às vezes é só a ligação com a professora que mantêm eles na sala de aula”. (R)

“É só a ligação com a professora que mantêm eles na sala de aula” nos leva a refletir sobre o fato da professora fazer do espaço de aprendizagem um ambiente amistoso e afetuoso faz com que o aluno permaneça na escola, e desenvolva de modo significativo, para ele, o processo de construção de conhecimentos. Nesse caso, nos parece, que a professora acredita tanto na importância de seu trabalho educativo quanto na capacidade de seu aluno, ou poderíamos dizer que a dimensão afetiva do trabalho da professora envolve tanto a relação com o outro, consigo mesma e com o resultado da sua atividade de trabalho.

Dantas (1992) destaca a dimensão afetiva como um lugar central no que diz respeito à produção de conhecimentos. Prosseguindo nossa reflexão, recorreremos a essa autora para compreendermos de que forma a prática educativa da professora junto aos

jovens e adultos contribui na construção de conhecimento dos alunos. A professora afirmar: “a minha preocupação é ensinar coisas úteis, pois eles têm mesmo vontade de aprender, então trabalho na realidade”. (D)

Tomemos como destaque “*ensinar coisas úteis*” que nos remete a idéia de uma educação bancária, tal como criticada por Freire (2006). A construção do conhecimento pelo educando tem como cerne as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais provenientes da realidade do educando, como afirma Freire (1995). “*Trabalho na realidade*” não nos remete a idéia de questionar a realidade do aluno. Freire observa que o ato de conhecer se dá por meio de um processo social, cujo diálogo é o mediador desse processo. A restrição ao ato de transmitir ou apenas citar informações não representam propriamente o ato de conhecimento.

Outra professora se posicionou dizendo que “procuro não só trabalhar a matéria, mas sim construir conhecimentos do dia- a - dia. Procuro sempre tentar ligar o assunto ao que tenha significado para eles”. (E)

“*Procuro sempre tentar ligar o assunto ao que tenha significado para eles*” Apreendemos na fala da professora uma inquietação com a construção de conhecimentos de seus alunos. Essa inquietação, se revela, acreditamos, no desejo de encontrar respostas que satisfaçam a relação com seus alunos e ao mesmo tempo revela como vai se processando o seu próprio conhecimento na medida em que problematiza, o “significado para eles”, objetivando formas de responder de maneira apropriada as questões almejadas ao conhecimento.

Ainda sobre a questão da produção de conhecimentos fizemos a seguinte pergunta: De que forma a sua prática educativa com jovens e adultos contribui para a construção dos seus conhecimentos? As professoras revelaram: a troca é muito grande. (R); eu aprendo muito com eles nas aulas. (D) ;também aprendo com eles.” (E)

As expressões “*troca*” e “*aprendo com eles*” nos levam a perceber que as professoras, além de ensinarem também aprendem com seus alunos, fazendo da sala de aula um espaço de construção de conhecimentos. Freire (1980) evidencia que os

saberes adquiridos através das experiências adquiridas ao longo da vida com os alunos jovens e adultos, são indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, que deve se realizar mediante a troca de saberes entre educador e educando. Em suas palavras o autor afirma: “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. (FREIRE, 1980, p.28)

Ao considerarmos a dimensão afetiva do tempo no trabalho docente e a construção do conhecimento, ressaltamos com base nas idéias de Freire que não basta educar mediante o afeto, e que tampouco a prática educativa deve dispensar o rigor que viabiliza a imprescindível disciplina intelectual. Nesse sentido, é papel nosso enquanto educadores, estarmos embasados teoricamente de amplo conhecimento científico e dispor de metodologias de ensino que promovam o êxito da aprendizagem. Os educadores que estabelecem relações cordiais, de acolhimento para com os alunos e se mostra como uma pessoa afetiva, tolerante e flexível, dentro de padrões e limites conhecidos pode contribuir efetivamente para o sucesso da aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. S. **A emoção e o professor:** um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, v.13, nº. 2, p. 239 -249, mai/ago,1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: São Paulo, Moraes, 1980

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PAIVA, Yolanda Moreira S. A afetividade na aprendizagem: uma breve introdução ao tema. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet:** Teoria a prática. São Paulo: Papirus, 1996, p.91-118.

PONCE, J. B. O tempo na construção da docência. In: JUNQUEIRA, S. R. A; MARTINS, P. L. O; ROMANOWSKI, J. P.(org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**:pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade e o processo da apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: Contribuições para as práticas pedagógicas. São Paulo: Komedi: Arte escrita, 2001, p.223-255.

TASSONI; E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno; PELLISSON, M. C. R.M. Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. In: LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TEIXEIRA, I. A. C. Arquitetura do tempo nos enredos de professores/as. OLIVEIRA, V. F. (org.). In: **Narrativas e saberes docentes**. RS: Unijuí, 2006.

WHINTROW, G. J. **O tempo na história**: concepções sobre o tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

YAMASAKI, Alice Akemi; SANTOS, Elizeu Muniz. A educação de jovens e adultos no Brasil: históricos e desafios. In: NASCIMENTO, Luiz Marine J.; FEITOSA, Sônia C. S. (org.). Cadernos de EJA 2 – **Educação de Jovens e Adultos**: uma perspectiva freireana. São Paulo: IPF, 1999, p.6-19