

O saber antropossociológico e a prática pedagógica

Antropossocial knowledge and teaching practice

Maria do Carmo Tramontini ¹

¹ Licenciatura Plena em Educação Física, Pós Graduação em Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação. Professora do Ensino Fundamental e Médio da EEEM Castelo Branco, Professora e Conselheira do Conselho Universitário da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ-RS. Professora da Cadeira de Metodologia do Ensino na FIA - Faculdades Integradas de Amparo/SP. Chefe Administrativo da 9ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

RESUMO

Este artigo contribui com o debate sobre a formação docente da escola pública, tema esse que tem sido central nos círculos universitários. Pretende-se analisar a influência do saber antropossocial na prática do professor, uma vez que é impossível separar o lado profissional do pessoal e dissociar os elementos da complexidade humana do fazer pedagógico do professor. Ao mesmo tempo, estabelece-se uma relação entre os sentimentos despertados pela prática pedagógica docente naquele que atua como formador de docentes e a Teoria da Motivação de Maslow. Esta pesquisa de caráter qualitativo foi realizada na região do Alto Jacuí, no centro do Rio Grande Sul. Foram utilizados questionário aberto, diário de campo e grupo de discussão para coleta de dados. Ao longo da pesquisa, pode ser constatada a necessidade da articulação entre a teoria e a prática. Ou seja, a necessidade do(a) professor(a) assumir se papel de pesquisador(a) da própria prática pedagógica e questionar o seu saber. As respostas deverão ser obtidas no cotidiano de suas atividades docentes.

Palavras-chave: Saber antropossocial. Prática pedagógica. Professor.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the debate about teacher training in public school, which has been a major theme in academic circles. It is intended to analyze the influence of antropossocial knowledge in teacher practice, since it is impossible to separate the professional aspect from the personal one and from the

[Digite texto]

elements of human complexity from the teacher's pedagogical process. At the same time, a relationship between the feelings aroused by teaching pedagogical practice in those who play the role of teacher trainers and the motivation theory of Maslow is established. This qualitative research was carried out in the region of Alto Jacuí, in the center of Rio Grande do Sul, Brazil. Open questionnaire, field journal and discussion group were used in order to collect data. Throughout the research, it could be observed the need for linkage between theory and practice. In other words, the teacher's need to assume his/her role as a researcher of his/her own pedagogical practice and to question his/her own knowledge. The answers ought to be obtained in his/her daily teaching activities.

Key words: Antropossocial knowledge . Teaching practice. Teacher.

Introdução

O modelo de formação docente vigente no país tem se mostrado, na prática, ainda bastante deficitário. Dessa forma, cresce a preocupação, aumentando estudos e pesquisas para amenizar tal situação.

A situação do momento se deve, em parte, à ineficiência dos cursos de formação inicial e à necessidade de constante atualização do professor. Pois, dificilmente, os professores sairão dos cursos de formação preparados para todas as situações que a profissão exigirá. A maior parte dos professores não possui experiências pessoais de ensino em sala de aula, refletindo negativamente na ação educativa, vivem de velhas recordações, se espelham em seus velhos mestres. A formação deverá estar orientada para a prática reflexiva e autônoma que permita aumentar as oportunidades, para que o professor possa elaborar esquemas gerais de reflexão e ajustes para a sua atuação e transformação.

Os conhecimentos teóricos deverão transformar-se na prática em um fazer docente crítico e reflexivo.

Faz-se necessário saber, por que:

- o professor da região do Alto Jacuí não está imbuído da teoria pedagógica que prega e discursa na hora de ministrar as aulas?
- o professor compromete a qualidade de ensino com uma prática incoerente e desarticulada da realidade atual?

É necessário, também, saber:

- por que é importante a questão da subjetividade e empatia no relacionamento professor-aluno?
- a Teoria da Motivação de Maslow influencia na prática pedagógica do professor?

A preocupação com os saberes profissionais do professor passa por autores contemporâneos como Schön (1997), Nóvoa (2003), Zeichner (1997), Tardif (2002), Gauthier (1998) e Pimenta (2000), esses defendem a ideia de que os saberes profissionais do professor passam pela experiência do professor como pessoa e pelos saberes acadêmicos.

Materiais e Métodos

Esta pesquisa está centrada no campo social e, portanto, a expressão pesquisa qualitativa assume aqui diferentes significados. Primeiro, a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de várias técnicas interpretativas com o objetivo de descrever e decodificar um complexo sistema de significados fechados a respeito de um determinado grupo social. Segundo, a pesquisa qualitativa supõe um corte, no tempo e no espaço, de um determinado fenômeno, por um pesquisador, esse corte determina o campo e a dimensão da pesquisa. Terceiro, a pesquisa qualitativa vem para substituir a explicação por meio da causalidade pela compreensão da ação social sobre o fenômeno em questão. Afirma Martins,

O ponto principal a enfatizar, no que se refere especificamente à metodologia qualitativa, é que, com ela, a pesquisa depende, fundamentalmente, da competência teórica e metodológica do cientista social. Trata-se de um trabalho que só pode ser realizado com o uso da intuição, da imaginação e da experiência do sociólogo, o que não significa que no caso da metodologia quantitativa também não seja requerida a competência: é que, neste caso, a formalização técnica acaba dominando o pesquisador. (MARTINS, 2004, p. 293).

Outro aspecto importante, na pesquisa qualitativa, é que o investigador está de certa forma, inserido no contexto social que está investigando. Ao mesmo tempo em que atua como investigador do fenômeno é, também, investigado porque possui alguma

identificação política com o grupo social objeto da pesquisa. No caso das investigações na área educacional, é muito comum as investigações partirem de dilemas e questionamentos dos próprios educadores.

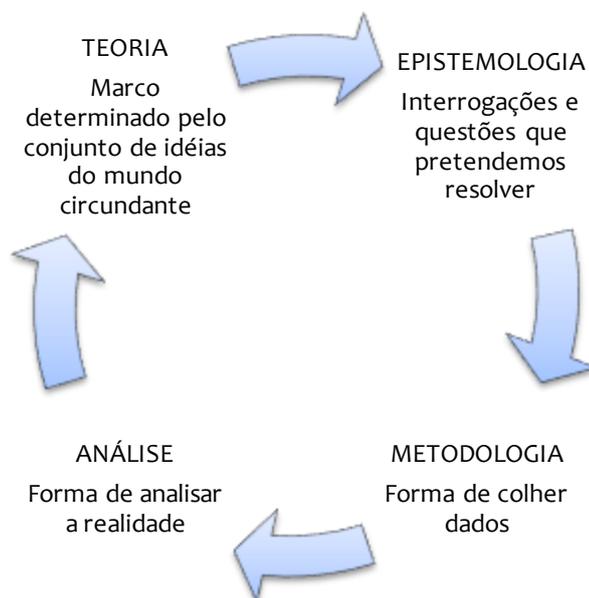
O método de base qualitativa não é recente como alguns pesquisadores pregam, é tão antigo e tão utilizado quanto o método quantitativo. Em meados do século XIX, o método qualitativo começou a conquistar espaço, principalmente, nas pesquisas antropológicas. Há uma notoriedade nesse tipo de pesquisa porque tais trabalhos “geram uma maior sensibilidade pela vida das pessoas e, sobretudo, de alguns grupos marginais, daí a grande quantidade de relatos, narrações e informes”. (Llamas, 2003, p.26). Nesses relatos, aparecem de forma explícita e implícita a vida das pessoas, seus costumes, o *modus vivendi* de determinados grupos sociais e raciais.

Esse tipo de investigação é importante porque, segundo Guba e Lincoln (1989):

1. Exige uma visão holística da realidade, pois é preciso contemplar o fenômeno no seu contexto.
2. Seu objetivo principal é a compreensão do eixo de relações.
3. O investigador e o objeto de investigação estão inter-relacionados.

O processo seguido pela metodologia qualitativa, segundo Llamas (2003), está baseado na interação de forma que, ao longo do processo, ocorrem transformações nas hipóteses e nos objetivos da investigação. Não há uma forma linear, rígida e estanque como na investigação quantitativa, mas interativa. Para esta investigação, opta-se por seguir o processo citado em Llamas (2003, p.35), que se esquematiza no figura 1:

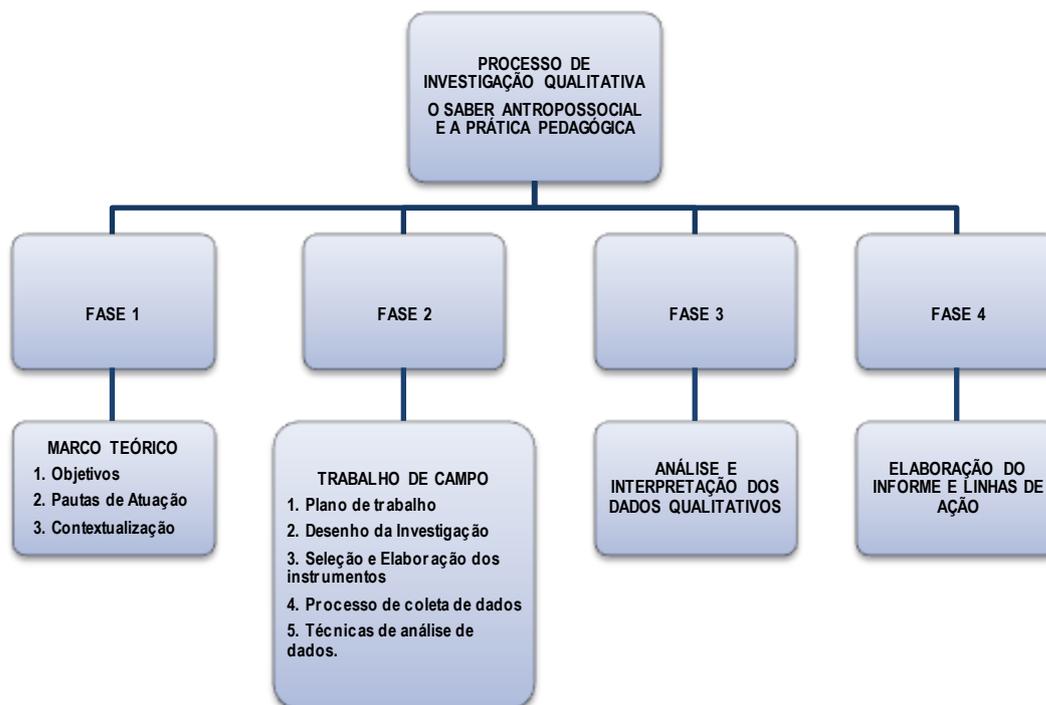
Figura 1: Processo de investigação quantitativa.



Fonte: Adaptação de García Llamas (2003).

Para aplicar a investigação qualitativa, utiliza-se a proposta de Llamas (2003, p.37) que afirma “que o esquema geral de atuação do processo da investigação qualitativa pode ser o seguinte”, representado na figura 2:

Figura 2: Esquema do processo de investigação qualitativa.



Fonte: Adaptação de García Llamas (2003).

O desenho da investigação contempla a metodologia qualitativa porque esse modelo vem tomando espaço e estabelecendo novas formas de pesquisa, passando a ampliar as possibilidades de visão do sujeito pesquisado como um sujeito social.

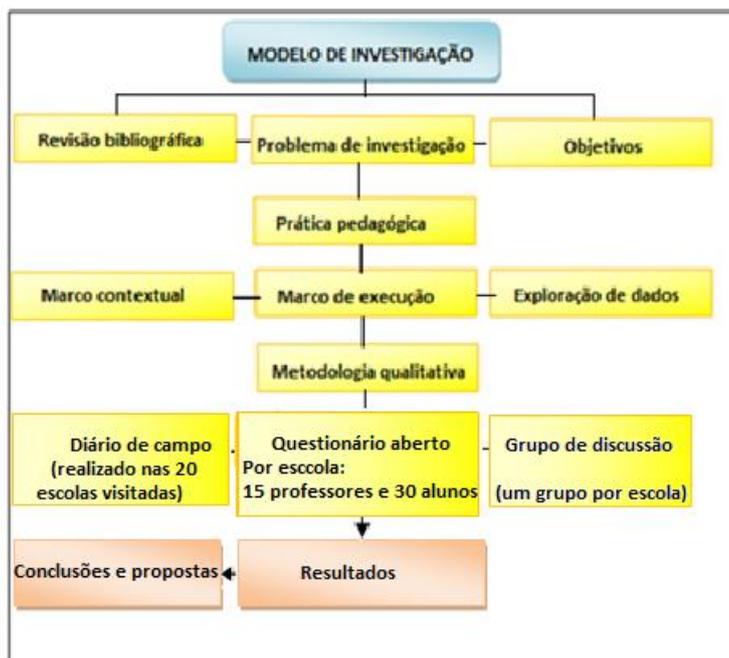
Segundo Patton (1980) e Glazier (1992), os dados qualitativos precisam responder às seguintes características:

1. Descrever detalhadamente os comportamentos e os fenômenos;
2. Transcrever as citações diretas das pessoas sobre suas experiências;
3. Escrever trechos de documentos, registros e correspondências;
4. Transcrição de falas e discursos;
5. Expor dados com riqueza de detalhes e profundidade;
6. Interagir com os indivíduos e os grupos estudados.

Segundo Liebscher (1998), para o sucesso do método qualitativo, é necessário observar, registrar e analisar as interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas.

Para finalizar esta parte, faz-se necessário sintetizar o método e as técnicas de investigação utilizadas nesta pesquisa, o que se representa na figura 3:

Figura 3: Modelo de investigação.



Fonte: pesquisa da autora

Resultados

Esta unidade de análise centra-se na concepção epistemológica da prática pedagógica.

Quanto à concepção de ser professor, pode-se fazer a seguinte interpretação descritiva: a maioria dos professores se classifica como um agente de mediação ou como um professor mediador. A explicação para a categorização observa-se abaixo:

1 - Concepção Tradicional = O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de conteúdo. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhe são externos em uma relação vertical. Ele tem o papel de transmitir os conteúdos, detém o poder decisório quanto à metodologia e a ação. O centro é o conteúdo. São indicadores nas falas dos professores: transmissão de conteúdo, ensinar a matéria, corrigir os exercícios, moldar, formar o aluno.

2 - Concepção Mediadora - nesta concepção, os alunos não são vistos apenas como usuários passivos da produção cultural, mas como sujeitos capazes de apropriarem-se ativamente desta. Para isso, a sala de aula precisa envolver uma dinâmica social, sendo função do professor a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, bem como orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais eles interagem. São indicadores na fala dos professores: mediar saberes; saberes afetivos, cognitivos; transformar; mediador; construir caminhos, etc.

A concepção paradigmática na aquisição de conhecimento está baseada na construção. A descrição conceitual da categorização considerando as proposições de Becker é a seguinte:

1 - Empirista = Se a concepção do conhecimento é empirista, o professor tenderá a seguir um determinado caminho didático-pedagógico. Ele ensina a teoria e exige que seu aluno aplique à prática, como se a teoria originariamente nada tivesse a ver com as práticas anteriores, e a prática não sofresse nenhuma interferência com a teoria que a precedeu. Exigirá, ainda, que o aluno repita inúmeras vezes a teoria até memorizá-la, pois ele é uma tábula rasa em termos de conhecimento. Essa memorização constituirá num empobrecimento da teoria, além de impedir que algo novo se constitua. Concepção do conhecimento que acredita que o conhecimento acontece, tem a experiência como fonte de conhecimento.

2 - Apriorista = Se a sua concepção for apriorista, o professor tenderá a subestimar o tremendo poder de determinação que as estruturas sociais, em particular a linguagem, têm sobre o indivíduo, conceberá esse indivíduo como um semideus, que já traz em si toda a sabedoria. Aceitará que só certos estratos sociais tenham tal privilégio: os não-índios, os não-negros, os não-pobres. Um ensino determinado por tais pressupostos tenderá a subestimar o papel do professor, o papel do conhecimento organizado, etc. Pois o aluno já traz em si o saber.

3 - Construtivista – Se, no entanto, o professor conceber o conhecimento do ponto de vista construtivista, ele procurará conhecer o aluno como uma síntese individual

da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico, etc.). Não há tábula rasa, portanto. Há riquíssima bagagem hereditária, produto de milhões de anos de evolução, interagindo com uma cultura, produto de milhares de anos de civilização. Concepção de conhecimento que acredita na construção. O sujeito age espontaneamente, independentemente do ensino, mas não independentemente dos estímulos sociais com os esquemas ou estruturas que já tem sobre o meio físico ou social.

Interpretação dos dados referentes ao professor e ao conhecimento.

O que é ser professor? Dos 278 professores, 73,5% têm a concepção de que o professor é um mediador, ou seja, nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas, sim, em parceria com as outras pessoas, que são mediadoras. Observe-se nas falas dos professores:

- “É trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade, é ser um mediador, problematizador, num processo contínuo de formação e reflexão pedagógica.”(Sujeito nº 272);
- “É aquele que orienta o aluno para a construção do conhecimento.” (Sujeito nº216).

A evolução intelectual é caracterizada por saltos quantitativos de um nível para outro. Distingue entre o nível de aprendizagem possuído por um determinado estudante em um determinado momento daquele que pode chegar a alcançar.

O que é o conhecimento? Dos 278, 45% dos sujeitos têm uma concepção construtivista do conhecimento, isto é, acredita na resignificação do conhecimento. Segundo Piaget (2002), para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo exterior ou pelos adultos, mas como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca, e que busca resolver as suas interrogações que esse

mundo provoca. É aquele que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo. A teoria piagetiana considera o desenvolvimento em sua forma retrospectiva, isto é, o nível mental atingido determina o que o sujeito pode fazer. Observem-se as falas dos professores:

- “São experiências, valores, vivências”. (Sujeito nº272);
- “Formulação de conceitos de forma organizada”. (Sujeito nº268);
- “É o saber (re) construído através da relação recíproca entre educador-aluno no processo ensino-aprendizagem”. (Sujeito nº 262);

É interessante pontuar que 53,3% dos professores possuem uma concepção empirista e apriorista do conhecimento e 43,2% têm concepção construtivista. Conclui-se, a partir desses dados, que há uma discordância na fala dos professores, pois, se 72,7% se dizem mediadores do conhecimento, que sua função na escola é de mediação, logo sua concepção de conhecimento também teria que ser construtivista, mas os dados estatísticos apresentados para a questão nos indicam um caminho divergente, há apenas 43,2% que se dizem construtivistas e há 72,7% que se dizem mediadores do conhecimento, explicitando uma diferença de 29,5% entre os entrevistados.

Como pode o professor ser um mediador tendo uma concepção empirista ou apriorista do conhecimento?

A questão aqui exposta é de natureza epistemológica, o professor fala de algo e tem uma teoria diferente. Ele tem uma fala mediadora e uma teoria empirista/apriorista e vice-versa.

Quanto à questão da subjetividade em sala de aula na visão do aluno, pode-se afirmar que é muito significativa e importante para o processo ensino-aprendizagem.

Observe-se a fala dos alunos:

- “A melhor professora é de português, porque ela é muito boa, não grita e ela ensina bastante e ela é bem humorada.” (Sujeito nº361).

Essa subjetividade transforma o professor num prático reflexivo, por isso, faz-se necessária uma análise a respeito da prática pedagógica do professor sob a ótica reflexiva. Busca-se estabelecer um nível de comparação entre uma prática docente tradicional e uma prática docente reflexiva baseada nas experiências dos professores.

Professor reflexivo, conceito relacionado à formação de professores e que entende esses profissionais como intelectuais em processo contínuo de formação. Foi na década de 80 que começaram a ser difundidas as ideias de Donald Schön (1997), que despertaram considerações sobre abordagem reflexiva na formação de professores. Schön (1997) fundamentou suas pesquisas na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da escola nova. De acordo com Dewey, a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. A ação reflexiva envolve intuição, emoção e não somente um conjunto de procedimentos que podem ser ensinadas aos professores.

A prática pedagógica de um profissional de educação não se faz apenas no ato de pensar, mas no hábito de reflexionar utilizando o pensamento e a subjetividade. Por meio desse processo, constroem-se caminhos que têm o objetivo de transformar a prática pedagógica em um instrumento de reestruturação educacional e social.

Para Maslow (1991), as necessidades humanas só podem ser desenvolvidas por meio da sociedade, por meio de outras pessoas. O meio deve permitir o desenvolvimento das potencialidades humanas, pois, para ele, o ser humano possui capacidades intrínsecas e naturais, e a cultura é necessária para a realização dessas potencialidades. Dessa forma, a sociedade pode impedir ou favorecer o crescimento humano, pois é por seu intermédio que são satisfeitas as necessidades básicas, que formam a base da pirâmide maslowiana.

Para o teórico, as condições sociais indispensáveis para a satisfação das necessidades humanas são: liberdade de expressão, liberdade de investigação, direito à justiça, direito à igualdade, direito à segurança de um grupo.

O teórico pontua que a educação deveria estimular o crescimento no sentido da autorrealização da pessoa, porém, para visar ao seu desenvolvimento, faz-se necessário a confiança nos processos naturais de seu crescimento, procurando auxiliá-la nos

momentos difíceis, transmitindo segurança, estimulando-a a nova experiência, segundo Maslow (1991), não se pode forçar a pessoa a progredir.

O grande objetivo do professor, para Maslow (1991), é propiciar ao aluno a busca do crescimento e a autorrealização, oportunizando condições para que ela venha a ocorrer dentro do contexto escolar, permitindo a autoexpressão do aluno, a ação espontânea, as experiências e os erros.

O homem está sempre engajado no ajustamento de uma variedade de situações, com objetivo de satisfazer suas necessidades e manter o equilíbrio emocional. Esse processo pode ser definido como um estado de ajustamento. Sendo que esse ajustamento não só se refere à satisfação das necessidades fisiológicas e de segurança, como também à satisfação de pertencer a um grupo social de estima e de autorrealização. Segundo Fontes (2007), a frustração dessas necessidades causa vários problemas de ajustamento, visto que a satisfação das necessidades superiores depende bastante de outras pessoas, principalmente das que estão em posição de autoridade, é fundamental que o professor compreenda a natureza do ajustamento e desajustamento do aluno. Pois, o ajustamento, como a inteligência ou aptidões, varia de um aluno para outro, e dentro do mesmo aluno de um momento para outro. E um bom ajustamento denota saúde mental. E, por saúde mental, também se podem definir características de pessoas mentalmente sadias. Sendo que as características básicas de acordo com Chiavenato (1981, p. 98) são:

1. Relacionam-se bem consigo mesmas;
2. Relacionam-se bem com as outras pessoas;
3. São capazes de enfrentar por si as adversidades da vida.

É importante ter consciência de que, quando há elevada motivação entre os alunos, o clima motivacional se eleva e se traduz em relação de satisfação, de animação, de interesse e colaboração.

Caso haja baixa motivação entre os alunos, por frustração ou não satisfação das necessidades, a tendência é que o clima organizacional baixe, caracterizando-se por desinteresse, apatia e insatisfação, em casos extremos, podendo chegar à agressividade, inconformidade, etc.

Maslow (1991) formulou uma teoria que compreende a base da hierarquia das necessidades que influencia o comportamento do homem. Ele afirma que, à medida que o ser humano satisfaz uma necessidade básica, outra mais elevada surge para ser satisfeita, assumindo o domínio do comportamento. A teoria de Maslow (1991) prega que:

1. A maior ação motivadora para o comportamento é uma necessidade não satisfeita;
2. As necessidades fisiológicas são inatas ou hereditárias;
3. Com o desenvolvimento do ser humano, surgem novas necessidades, a primeira é a necessidade de segurança (voltada para a proteção, contra perigos, ameaças e privações);
4. Com a satisfação das primeiras necessidades citadas acima, aparecem as necessidades mais elevadas, que são as necessidades sociais e de autorrealização;
5. As necessidades são hierárquicas: a satisfação das necessidades mais elevadas só acontece quando as necessidades de níveis mais baixo já estão satisfeitas. Nem todos conseguem satisfazer todas as necessidades de autorrealização, pois essa satisfação é uma conquista individual.

Considerações Finais

O saber antropossocial está manifesto no professor da Região do Alto Jacuí por meio de suas falas, principalmente, quando discursam sobre o conhecimento. Deduz-se, pelas analogias verificadas entre a fala dos professores a respeito de seus ex-professores e a fala dos alunos a respeito de seus professores, a existência de uma circularidade não produtiva do conhecimento, pois, embora o professor, hoje, tenha mais acesso às informações, mais oportunidades, mais teorias a sua disposição, mesmo que defendendo um discurso construtivista, apresentam práticas tradicionais e incoerentes com as necessidades atuais.

As falas dos professores demonstram que os sistemas de formação de professores não conseguem acompanhar esta nova realidade, exigindo do professor

maior conhecimento acadêmico teórico em detrimento da prática. O professor não tem experiência pessoal de ensino, não compreende a prática pedagógica e, então, espelha-se e se comporta, na prática, como os seus ex-professores e acaba expressando uma representação social negativa sobre si mesmo, evidenciada pelos baixos salários, pelos encargos extras transferidos pela família e a falta de reconhecimento social.

As observações dos professores demonstram certo saudosismo. Os professores acreditam que a educação atual é melhor, pois há mais liberdade, mais acesso à informação e mais tecnologias e acreditam que, assim como evolui a sociedade, a educação também passa por transformações, mas também deixam claro que valores humanos foram esquecidos nessa transição paradigmática. Com toda a evolução e mudança de paradigma, confirma-se que a prática pedagógica do professor continua muito semelhante à de seus ex-professores, com um discurso contraposto à prática, ou seja, uma prática não reflexiva.

Nesse momento de transição, de crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, os professores enfrentam circunstâncias de mudanças que, muitas vezes, obrigam-nos a fazer mal o seu trabalho, suportando, então, críticas generalizadas, que os consideram como responsáveis pelas falhas do sistema de ensino. O professor, devido à mudança social, sente-se desajustado. Essa crise de paradigmas requer mudança de postura do professor, bem como exige um repensar crítico sobre a educação do país, pois se sabe que o professor não é o único responsável pelos problemas do ensino, existem problemas sociais que requerem soluções sociais. Torna-se, portanto, urgente a construção de novos caminhos, novos projetos emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos da sociedade que almeja a formação do cidadão para os desafios inerentes de um país em desenvolvimento. É preciso que o professor esteja imbuído de comprometimento, responsabilidade, seja portador de competência e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda a ordem, principalmente os político-sócio-culturais.

Quanto à prática pedagógica e à questão dos paradigmas, à construção de uma educação democrática, parece não haver dúvidas de que, toda a prática está de alguma forma articulada à sociedade em que ocorre. A escola é influenciada pelas dimensões

econômica, política e cultural da sociedade, mas também influencia essas dimensões. A escola e os sujeitos que convivem possuem um potencial para mudança, possuem relativa autonomia. O processo histórico da sociedade e da educação está intimamente ligado aos problemas do professor, de suas práticas educacionais e de seus saberes e diretamente relacionado a esse processo está a epistemologia da prática pedagógica do professor.

Reportando-se à Teoria de Maslow, percebe-se que no contexto no qual foi realizada a pesquisa, na Região do Alto Jacuí, Sul do Brasil, o professor não foge à realidade, pois uma pessoa não pode alcançar a autorrealização enquanto suas necessidades de segurança, autoestima e respeito não estiverem satisfeitas. Há uma circularidade não produtiva da profissão docente, sabe-se que as necessidades não satisfeitas influenciam de forma determinante na prática pedagógica de um professor. Como pode um professor ascender ao último nível da pirâmide, como a autorrealização, se as necessidades de sobrevivência ainda se fazem presentes no contexto social do profissional em educação?

Tudo o que o aluno pede é um professor bem resolvido, com capacidade de interagir cultural e emocionalmente com ele dentro da sala de aula, e esse pedido demonstra a necessidade que o aluno tem de um professor que se situe no mais alto nível da pirâmide de Maslow, no entanto, suas falas demonstram que a maioria dos profissionais encontra-se no terceiro nível da pirâmide, que é a necessidade de amor, falta-lhes empatia para com o aluno. Quando ele se refere ao mau humor, de irritação, de impaciência, de insatisfação, do professor que tende preferentemente à negação, ao fechamento, à carranca no relacionamento com o aluno. Quando se refere à agressividade, retrata a tendência do professor para ser hostil, atacar, desafiar física e verbalmente o aluno, refletindo no relacionamento com o estudante, predispondo ao outro a responder da mesma forma. Quando se refere à injustiça, reporta-se ao professor preconceituoso, parcial, injusto, que julga sem levar em conta um critério. Quanto às más condições físicas e morais, caracteriza o professor como alguém que tem dificuldades de ordem física: (hábitos de higiene e de vestimenta, incluindo doenças e idade avançada) e, à má formação moral, (pessoa de má índole), cujo modo de ser e agir não está de acordo com os padrões morais da sociedade. Ao referir-se à antipatia, entende que é o

sentimento contrário da simpatia, é o professor que não cativa, sem sentimentos, sem carisma, desumano, etc.

“Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”. (Morin,2001,p.95). Os aspectos relacionados à subjetividade e à objetividade, emoção, razão e à linguagem emocional, permitem-nos compreender a importância dessas interações na expressão e comunicação com o outro durante a prática pedagógica. O uso intencional da emoção e da linguagem emocional pode representar um diferencial significativo para a construção do conhecimento. Pois como podem os alunos aprender, se as necessidades básicas não estão sendo satisfeitas? Se não lhes é transmitido segurança, amor, estima, dignidade, respeito, autoestima.

É preciso uma mudança, pois há necessidade de mais receptividade por parte do professor, aceitando e auxiliando seus alunos, conhecendo-os, possibilitando, assim, que eles fiquem livres da ansiedade, reduzindo o medo. Esse é o caminho para que os alunos aprendam e possam, um dia, alcançar a autorrealização.

Sabe-se que, durante muito tempo, o aspecto emocional foi desprezado pela ciência. Tivemos, ao longo da história, a valorização maximizada da objetividade em detrimento à subjetividade. Deve-se, no entanto, perceber que o racionalismo científico excessivo promoveu a visão fragmentada e unilateral do todo, ao validar e valorizar apenas o método analítico, numa perspectiva reducionista, como aquele que apresentava explicações e aplicações consideradas rigorosamente científicas, desvalorizando os acontecimentos e experiências individuais, ou seja, desconsiderando o sujeito.

É preciso compreender a necessidade de uma mudança, começando pelas instituições de ensino superior, responsáveis pela formação do professor, uma mudança de pensamento do atual professor para que possa realmente ser um formador de opinião, atendendo a diversidade e a complexidade do momento atual que estamos vivendo. Compreender que, antes de ser profissional, o professor é pessoa, com uma bagagem biológica, psicológica e social que estruturou a sua personalidade, assim como aluno. É preciso se compreender que, individual e coletivamente, possui-se um saber antropossociológico, isto é, cada ser humano tem uma história de vida e este saber é uma contínua construção de conhecimentos, que permitem ao ser compreender a realidade

de forma objetiva e subjetivamente, é uma ação que transforma o homem dando condições para que ele transforme a realidade. E que não bastam os conhecimentos acadêmicos, é preciso integrar o eu pessoal com o eu profissional, contextualizando os conhecimentos, as teorias, as experiências, é preciso refletir, pois esses fatores estão diretamente relacionados à prática pedagógica do professor.

A articulação entre a teoria e a prática é necessária para que o professor se assuma como pesquisador de sua prática pedagógica, refletindo e questionando seu saber, buscando respostas por meio de pesquisas realizadas no cotidiano de suas atividades docentes que se constituem num *continuum*. Partindo da premissa de que, à medida que aprende conhecimentos inovadores, terá condições de proporcionar melhor construção de conhecimento que, conseqüentemente, responderá às necessidades de desenvolvimento da sociedade.

O aluno precisa ser envolvido. Ele deseja ser envolvido emocionalmente para apreender o conhecimento, caso contrário, acontece apenas o armazenamento temporário, fragmentado e mecânico de conteúdos, pois, nessas condições, o aluno decora apenas para atingir uma nota, perdendo o interesse e, muitas vezes, abandonando a escola. E desta maneira, o aluno não vê a disciplina que estuda envolvida em beleza, nem desperta a admiração pela vida, nem desperta a criatividade, há repressão e o professor é apenas instrutivo. E como as necessidades são hierárquicas, e, somente após as necessidades de níveis mais baixos estarem satisfeitas, é que as necessidades mais elevadas acontecem, como pretender que o aluno atinja um nível de conhecimento, se a própria psicologia explica que a privação de uma necessidade mais baixa faz com que todos os interesses de um indivíduo se mobilizem para a sua satisfação?

Referências

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Consulta em 20/03/2013.

Revista Intersaberes | vol. 8, n. 15, p. 35-53| jan. – jun. 2013| ISSN 1809- 7286

CHIAVENATO, Idalberto, **Administração de Recursos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1981.

FONTES, Carlos. **Motivação**. Disponível em:
[HTTP://filotestes.no.sapo.pt/psicologia02.html](http://filotestes.no.sapo.pt/psicologia02.html). Acessado em 10/01/ 2007.

GAUTHIER , Clermont; MARTINEAU, Stephane; DESBIEN, Jean-Francois.; MALO, Annie.; SIMARD, Denis. (1998). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí: Editora Unijuí, 1999.

GLAZIER, Jack D. e POWELL, Ronald.R. **Qualitative research in information management**. Englewood: libraries unlimited, 1992.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna.S. **Forth generation evaluation**. Londres: Sage, 1989.

LIEBSCHER, Peter. **Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program**. *Library Trends*, v.46, n.4, p.668-680, 1998.

LIAMAS, J.L.García. **Métodos de Investigación en Educación**. *Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED, 2003.

MARTINS, Heloisa H.T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n 2, Maio/Ago., 2004.

MASLOW, Abraham H. **Motivación y Personalidad**. 3rd ed. Madrid: Diaz de Santos, 1991.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Org) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

PATTON, Michael Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1980.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A.(Org.). **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. (2002). **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Disponível em:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf
Acessado em 12/06/2006.

ZEICHNER, Ken. M. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.** In: Zimmermann. **Prática reflexiva conhecimento, consciência e controle.** Caderno Brasileiro de Física, 20, 1, pp.43-62, 1997.