



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Kollas, Franciele; Marques, Roberta; Antunes Megier, Ana Paula; Dallagnol Frison, Marli
Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da Educação Básica
Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 38, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 645-657
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117128364015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da Educação Básica

Knowledge needed for a good teacher: sayings of undergraduates and School Students

Franciele Kollas*

Universidade Regional do Noroeste do
Estado do Rio Grande do Sul

Roberta Marques**

Universidade Regional do Noroeste do
Estado do Rio Grande do Sul

Ana Paula Antunes Megier***

Universidade Regional do Noroeste do
Estado do Rio Grande do Sul

Marli Dallagnol Frison****

Universidade Regional do Noroeste do
Estado do Rio Grande do Sul

Resumo

Este estudo traz resultados da reflexão comparativa entre fatores que licenciandos e estudantes da Educação Básica consideram essenciais e importantes para o bom professor. Entendemos que processos de ensino e de aprendizagem exigem para além dos conhecimentos específicos de professor. Tais processos impõem o estabelecimento de interações de ordem não cognitivas, podendo ser afetivas, motivadoras ou desenvolvidas por meio de diálogos entre os sujeitos envolvidos. Para tanto, apresentamos e discutimos questões relacionadas à habilidades e saberes necessários ao desenvolvimento de um ensino que promova condições para uma aprendizagem real. A metodologia da pesquisa constituiu-se de questionários aplicados a licenciandos dos cursos de Química, Física e Ciências Biológicas e a estudantes da Educação Básica. Os resultados indicam que, além dos saberes daqueles que ensinam, a afetividade, o diálogo e a motivação são indispensáveis para o desenvolvimento da prática docente e para a constituição profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Habilidades, Saber docente.

Abstract

This study presents comparative reflection results of factors that undergraduates and school students find essential and important for the good teacher. We believe that processes of teaching and learning go beyond the expertise of faculty. Such processes impose the establishment of non-cognitive order interactions, which can be affective, motivational or developed through dialogues between the participants. Therefore, we present and discuss issues related to skills and knowledge needed to develop an education that promotes conditions for a real learning. The research methodology consisted of questionnaires given to those graduated on Chemistry, Physics and Biological Sciences courses and the Basic Education students. The results indicate that, beyond the knowledge of those who teach, affection, dialogue and motivation are essential for the development of teaching practice and the establishment of the professional teacher.

KEYWORDS: Learning, Skills, Teacher knowledge.

Introdução

Estudos desenvolvidos por Garcia (2004), Salles (1998) e Cunha (2007) têm direcionado o olhar para as interações entre professor e aluno, evidenciando que estas são fatores importantes na formação da aprendizagem do educando, pois “as relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo” (TARDIF, 2010).

É de nosso entendimento que na busca pelo desenvolvimento do ensinar e aprender faz-se necessário que o professor tenha domínio de conhecimentos específicos de sua área de formação, denominados, por Tardif (2010), de saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais e de habilidades, além de que é preciso estabelecer interação com o aluno.

As interações de ordem não cognitivas também auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem, podendo ser afetivas, motivadoras ou ainda desenvolvidas por meio de diálogos entre os sujeitos envolvidos. Tassoni (2000) menciona que o comportamento do professor em sala de aula expressa suas intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos que afetam cada aluno individualmente.

Outros autores pesquisados, como Freire (2010) e Shulman (1986), defendem a ideia de que a afetividade é necessária para estabelecer uma relação na prática docente, integrando o professor com os alunos mediante os saberes que, ao serem reconstruídos nas interações estabelecidas, resultam em aprendizagem. Neste sentido, Tardif (2010) destaca que, quando se ensina, não se pode deixar sua personalidade no vestiário, o espírito no escritório e nem sua afetividade em casa; pelo contrário, esses fenômenos são elementos intrínsecos ao processo de trabalho, por isso, é fundamental que se tenha um conjunto de interações garantindo a eficácia no processo de ensinar.

Na docência se atua coletivamente com o desafio de atingir uniformidade nesse universo de indivíduos heterogêneos; por isso existe uma preocupação em conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar e como deve ser este profissional. Ser “bom professor”, na visão de Pimenta (1997), não é uma conquista perene, duradoura e transferível para qualquer circunstância, contexto ou época. É uma identidade em permanente construção. Desta forma, o “bom professor” é um conceito polissêmico, que adquire significados conforme os contextos, os momentos histórico-sociais e pessoais, os valores e as finalidades que a sociedade, o professor e os alunos atribuem à educação.

O professor precisa despertar, no aluno, o interesse pela aprendizagem. Para tanto, se faz necessário o diálogo e a afetividade do docente em relação ao estudante. Neste contexto, a relação é fundamental e pode trazer benefícios com foco nas interações. Neste sentido, conforme Vygotsky (2001), a pessoa social se constitui pela mediação, a qual se dá por meio de instrumentos e signos. Estes

são formas posteriores de mediação de natureza semiótica. Assim, os participantes exercem uma influência recíproca podendo interferir e modificar a realidade escolar, tendo como princípio uma educação centrada na emancipação das pessoas.

Devido à importância da interação entre saberes e habilidades, no processo de aprendizagem, a prática docente é desafiadora, atuando em múltiplos espaços educativos. Com a intenção de entender os processos envolvidos na interação professor-aluno-aprendizagem, desenvolvemos este trabalho com a seguinte questão de pesquisa: quais são os saberes e habilidades necessários para o exercício profissional docente, na concepção de professores em formação inicial e alunos do Ensino Fundamental?

Metodologia

O estudo, aqui apresentado, teve início no Componente Curricular Prática de Ensino III – Pesquisa em Ensino de Ciências I – desenvolvido no 2º semestre de 2011, e, posteriormente, teve continuidade no Componente Curricular Prática de Ensino IV – Pesquisa em Ensino de Ciências II, em 2012; é de natureza qualitativa e se insere na modalidade de estudo de caso, uma vez que,

mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas a priori. A compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles. (ANDRÉ, 1984, p. 52)

Para Gil (1999, p. 73)

o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Os objetivos deste trabalho foram analisar quais os saberes e habilidades necessários para o exercício profissional docente e qual a influência das interações estabelecidas, em sala de aula, para a construção de aprendizagem real, fazendo uma comparação entre as respostas dos professores em formação inicial e alunos do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos por meio de um questionário, o qual foi aplicado a 39 licenciandos dos cursos de Física, Química e Ciências Biológicas da Unijuí, e para 35 alunos do Ensino Fundamental, de escolas do município de Ijuí e da rede estadual do Rio Grande do Sul.

As respostas dadas ao questionário foram tabuladas, tornando-se a principal fonte de dados para a elaboração deste texto. A fim de preservar a identidade dos sujeitos, atribuímos nomes fictícios com a letra maiúscula “L” para os licenciandos e a letra “A” para os alunos das referidas escolas.

Resultados e discussões

Comparar as concepções de professores, em formação inicial, e estudantes do Ensino Fundamental, sobre as interações que consideram necessárias para o docente estabelecer com os alunos, instigando-os a querer aprender, relacionando os saberes e habilidades do educador de Ciências, é um desafio para aqueles que se preocupam com uma educação de melhor qualidade. Autores pesquisadores da educação ressaltam a importância das interações no processo de ensino e aprendizagem e destacam a afetividade, o diálogo e a motivação (FREIRE, 2005) como elementos importantes para que esse processo seja efetivo, o que também foi evidenciado, nas manifestações dos sujeitos, que participaram deste estudo. Cunha (2007) considera que é difícil fracionar a imagem do professor, pois vários aspectos se entrelaçam e, certamente, se inter-relacionam na prática pedagógica. Assim, as interações do professor, em relação ao aluno, não devem ser vistas ou estudadas de forma isolada, bem como os saberes e habilidades do educador não se estabelecem em outro contexto, pois ambos somam-se para a realização da prática docente.

A partir do questionamento sobre: “Quais as características que você considera importantes para ser um bom professor?”, os dados indicam que 52% das respostas de professores em formação inicial correspondem às habilidades que um educador deve ter para ser considerado um bom profissional, segundo licenciandos de Química, Física e Biologia, e 48% das respostas equivalem aos saberes que este docente necessita para ser bom na opinião destes mesmos licenciandos. Já para os estudantes do Ensino Fundamental, 77% das respostas equivalem às habilidades e apenas 33% apontam para os saberes que um profissional educador precisa ter para exercer a docência com qualidade. Ambas as características, porém, não são excludentes, mas complementares na formação do perfil de um bom professor.

As interações mais lembradas pelos alunos em formação inicial, referentes às habilidades em sala de aula, foram criatividade, paciência, diálogo, receptividade, bom humor, motivação, amor pela profissão e entusiasmo.

A criatividade foi citada tanto pelos licenciandos de Física, Química e Ciências Biológicas quanto pelos alunos de Ciências do Ensino Fundamental. Esta habilidade do professor de Ciências torna a aula dinâmica e conseqüentemente desperta maior atenção dos alunos estimulando-os para a aprendizagem. Da mesma forma, Mitjáns Martínez (2003 apud BARRETO, 2007, p. 4) afirma que:

A ação criativa do professor em sala de aula demanda não só sua capacidade de elaborar atividades inovadoras que permitam atingir os objetivos educativos de forma mais eficiente, mas também demanda habilidades comunicativas que lhe permitam criar um espaço comunicativo que se constitua no espaço onde as atividades podem fazer sentido para o desenvolvimento da criatividade.

A criatividade é necessária, mas para tornar a aula mais atrativa o professor também necessita ser dinâmico, como ressaltou Luiz, professor em

formação inicial, ao dizer que: “o bom professor faz aulas diferentes, como aulas práticas”. Entendemos como professor dinâmico aquele que torna suas aulas diferentes, captando a atenção e a vontade de aprender do educando, utilizando, para isso, uma metodologia também diferenciada, complementando com saberes necessários ao educador. O emprego de exemplos do cotidiano dos alunos, nos quais a teoria pode ser vista e comprovada na prática, faz parte desta metodologia, assim como as atividades práticas, que são instrumentos pedagógicos importantes na disciplina de Ciências, pois tratam de assuntos como plantas e animais, entre eles o homem. Enfim, são essas aulas experimentais que ficam esclarecidas e marcadas na memória de cada um, principalmente quando na condição de aluno. Maldaner (2003, p. 105) salienta que:

A atividade experimental (...) de qualquer ciência, é aproximar os objetos concretos das descrições teóricas criadas, produzindo idealizações e, com isso, originando sempre mais conhecimento sobre esses objetos e, dialeticamente, produzindo melhor matéria-prima, melhores meios de produção teórica, novas relações produtivas e novos contextos sociais e legais da atividade produtiva intelectual.

Assim como a criatividade ajuda no aprendizado do aluno, ela acaba motivando este e fazendo com que ele se interesse pelo conteúdo, facilitando a compreensão. A motivação é essencial para que o estudante consiga envolver-se no processo de aprendizagem, apresentando entusiasmo na realização das tarefas, tendo orgulho dos resultados de seus esforços. O professor deve estar sempre no centro da ação, dialogando com os estudantes individualmente ou em grupos, pois, como destaca Tardif e Lessard (2007, p. 246), o professor

garante tanto o controle dos comportamentos disciplinares quanto a realização da tarefa coletiva de aprendizagem. Em suma, age de várias maneiras ao mesmo tempo instaurando diversos tipos de interação com os alunos: instruções para tarefas, chamada à ordem, avaliação de uma aprendizagem, reforço, motivação.

O professor de Ciências também deve apresentar a afetividade como característica para ser considerado um bom educador, segundo as respostas de vários licenciandos. Ser amigo do aluno aproxima o diálogo entre o educando e o educador, facilitando a interação entre ambos, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra. Dessa forma, Andrade (2007, p. 34) salienta que:

O professor precisa estabelecer uma relação afetiva com os alunos e que perceba que como indivíduo, seus alunos também têm algo a oferecer e que a aprendizagem se faz por intermédio das interações que são estabelecidas. O professor oferece por meio de suas atitudes, uma série de informações ao aluno que irão contribuir na formação de seu autoconceito. Portanto, as expectativas que o professor tem para com seu aluno poderão contribuir sobre seu desempenho.

Analisando as respostas dos alunos do Ensino Fundamental, nota-se a necessidade que estes apresentam em confiar nos professores, a fim de que consigam auxílio no desenvolvimento de sua aprendizagem. Refletindo sobre tal necessidade, em comparação aos saberes que os licenciandos julgam necessários para se chegar ao objetivo, é preciso uma reinteriorização de algumas concepções, pois, conforme Oliveira (1992, p. 82-83), “A função do discurso interior é apoiar os processos psicológicos mais complexos: processos de pensamentos, de auto-regulação, de planejamento da ação, de monitoramento do próprio funcionamento afetivo-volitivo”.

Para Aline, o bom professor é aquele que “tem paciência, é honesto e consegue entender o aluno” e, nesta perspectiva, Freire (2010, p. 92) nos mostra que outra qualidade indispensável é a generosidade, pois para ele não há nada que inferiorize mais a tarefa formadora do que a mesquinhez com que se comporte. O clima de respeito, que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade do professor e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico, formulando a concepção de que, para ter um bom relacionamento com os alunos e ser um bom professor, deve-se levar a sério a sua formação, esforçando-se para estar à altura de sua tarefa profissional.

Como expressa Adriano, a aprendizagem está relacionada à interação do professor com o aluno. Ao encontro desta colocação, outros colegas, como Ariel, demonstram que a simpatia e interesse em explicar bem os conteúdos são fundamentais para aprender. Corroborando com essa ideia, Tardif (2010, p. 130) destaca que “uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Outros depoimentos revelam que a produção de conhecimento pelos alunos está relacionada à atitude do professor no espaço da sala de aula, como expressa Laura: “primeiramente, um professor deve gostar do que faz”. Ter prazer em ensinar faz com que o docente desempenhe cada vez melhor suas aulas, tornando-as agradáveis, ou seja, aulas atrativas também auxiliam na dedicação dos alunos em aprender mais. Para Feil (1995), gostar do que se faz é um fator determinante para a existência de eficiência no trabalho. Concordando com essa ideia, Luckesi (1992) acrescenta que o professor precisa apreciar o que faz, pois, antes de tudo, é necessário gostar de ensinar. Esses preceitos correspondem a 52% das características indicadas pelos licenciandos, lembradas como habilidades para o desenvolvimento das interações entre professor e aluno.

Para ser um educador eficaz é preciso ter habilidades e interação com os alunos, e tão importante quanto isso são os saberes que se adquire ao longo da prática e da formação profissional. Tardif (2010) classifica os saberes docentes em quatro tipos: profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais.

Para o autor, os saberes profissionais são considerados um conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores e que servem de base sólida para o desenvolvimento da atividade docente. Os licenciandos acreditam que o professor precisa ter uma boa qualificação e estar em constante atualização, como expressa Lenir: “O bom professor deve qualificar-se, buscando novas formas de ensinar ao aluno com base em planejamentos das aulas”.

Saber o conteúdo, bem como explicá-lo de forma clara, foram colocações expressas nas respostas dos alunos do Ensino Fundamental. Sabe-se que esta é a condição primeira do professor, pois, conforme Artur: “o bom professor é aquele que dá boas explicações e prepara aulas diferentes, assim a aula fica boa”.

Manifestações de professores em formação inicial indicam o domínio do conteúdo como uma qualidade imprescindível a um bom profissional docente, como destacou Larissa: “um bom professor deve ter domínio do conteúdo proposto aos seus alunos”. A eleição dessa característica pelos professores em formação inicial e também pelos que já estão em exercício é, também, referendada por Pereira, Geraldi e Fiorentini (1998, p. 316):

Este domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele – o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente a ser apropriado/construído pelos alunos.

Shulman (1986) afirma que existe um “conhecimento pedagógico da matéria”, que consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo “[...] analogias de maior impacto, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – em uma palavra, as maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que se torne compreensivo aos demais”. Para os licenciandos, o professor precisa ter clareza para explicar a matéria para que esta seja compreendida pelo aluno, como afirmou Leandro: “Ter domínio do conteúdo é essencial para ensinar de forma clara, utilizando recursos tecnológicos que chamem a atenção dos alunos”.

Com relação aos saberes, 48% dos professores em formação inicial apontam como ideal para ser um bom profissional, na área a qualificação, atualização, saber o conteúdo e planejamento de aula. Laércio, um dos licenciandos, ao escrever sobre o que considerava ser um bom educador, assim se manifestou: “O bom professor deve estar em constante aprendizado e planejando as aulas, reformulando as mesmas conforme a necessidade e desenvolvimento da turma”.

É do reconhecimento dos alunos que para o professor ser considerado um bom educador, ele precisa articular e mobilizar uma diversidade de saberes. Esses saberes são provenientes de diferentes fontes, como ressalta Tardif (2010, p. 38):

Há os saberes disciplinares correspondentes aos diversos campos do conhecimento, aqueles que dispõem a nossa sociedade, encontrando-se unidos às universidades na forma de disciplinas; emergindo da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os professores, em formação inicial, envolvidos neste estudo reconhecem a necessidade de possuir esses conhecimentos para o desempenho de seu trabalho com eficiência e qualidade, como expressa Luiza, ao apontar qual a característica fundamental que considera necessária para ser um ótimo professor: “ter uma boa qualificação com início na universidade, que é onde iremos adquirir os primeiros conhecimentos profissionais”.

Os saberes curriculares, na visão de Tardif (2010), apresentam-se na forma de programas escolares, os quais os educadores devem aprender a aplicar (conteúdos, objetivos e métodos) aos alunos. Devem desenvolver, também, práticas diferenciadas, como destacou Livia: “o bom professor deve fazer atividades práticas nas aulas de ciências utilizando saídas a campo como metodologia de ensino, para que o aluno consiga relacionar a vivência com o conhecimento científico”.

Shulman (1986) explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com relação à disciplina. Assim, ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter flexibilidade e compreensão multifacetadas, adequadas para conceber explicações alternativas aos mesmos conceitos e princípios.

Os licenciandos parecem ter clareza de que, ao enfrentar essa diversidade na sala de aula, com estudantes que pensam e agem de formas diferentes, o professor deve ter, além do domínio do conteúdo de sua área de formação, um bom relacionamento com os alunos, por meio de diálogo, carinho, respeito e compreensão. Tardif (2010) reforça a ideia da importância das interações ao enfatizar que:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (p. 118)

A didática de conteúdo e uma metodologia que envolva os alunos, também, são questões destacadas por Lucas como perfil ideal do professor. Em relação aos saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem, Tardif (2010, p. 40) ressalta que eles “situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente”. Os saberes experienciais, entretanto, são aqueles adquiridos no decorrer da prática docente. Nesse sentido, afirma Tardif (2010, p. 39): “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades,

de saber-fazer e de saber-ser”, pois quanto mais o profissional revê sua postura e metodologia de ensino, mais qualificação terá, é o que diz Laís.

Mediante as respostas contidas nos questionários, os alunos refletem a necessidade de haver limites em sala de aula. Ana diz que “o bom professor deve pedir silêncio aos alunos e colocar ordem na turma”, mostrando que, por mais que o professor seja amigo e companheiro dos alunos, a afetividade não deve intervir na sua atuação docente, pois o que não se pode obviamente permitir é que a mesma interfira no cumprimento ético do dever do professor no exercício de sua autoridade (FREIRE, 2010, p. 141).

Vários autores (TARDIF, 2010; SHULMAN, 1986; GAUTHIER, 1988) indicam que os saberes disciplinares e os saberes curriculares se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem legitimados ou produzidos por ela e mantendo uma relação – entre professores e saberes – de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, como não produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social. Nesse sentido, Tardif (2010, p. 41) adverte que “os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes”.

Segundo Freire (2005), na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Diante disto, é preciso levar-se em consideração que a docência deve ser analisada pelos próprios profissionais da educação, pois, mediante a análise crítica, pode-se modificar o que está sendo feito e o modo com este é feito.

Os licenciandos, também, manifestam esses mesmos sentimentos em relação aos seus professores e dizem que gostariam de um docente: “que seja amigo dos alunos, que mostre interesse pelo sucesso deles, que os ajude a crescer e a gostar da matéria que o professor escolheu e que deve defender e lutar pela sua continuidade e boa prática na escola”, como manifestou Liege.

O professor necessita ser, também, um profissional flexível, criando assim uma integração entre o conhecimento e a sua prática pedagógica, a fim de se comprometer com o seu papel, despojado de uma postura autoritária e detentora do conhecimento e trabalhando com os alunos como um grupo, como companheiros, na perspectiva de atingir novos níveis conceituais e não, como destaca Freire (2010), de ter professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova.

É necessário integrar conhecimento e conteúdos com habilidade para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e, com isso, dizer que sim, é preciso ter domínio do saber disciplinar, mas deve-se respeitar a individualidade de cada estudante encontrando uma forma coletiva de ter êxito na atividade efetiva de professor. Conforme relata André, “o professor deve trazer assuntos da atualidade, fazendo aulas diferentes”.

Assim como Vygotsky (1984) descreve o caráter social da afetividade, sendo a relação afetividade-inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano, cabe ao educador integrar o que amamos com o que pensamos, trabalhando de uma só vez a razão e a emoção. Só consegue amar quem é amado. É importante que os alunos sintam segurança e afeto por parte do educador.

A arte de ser professor exige amar o que faz, para que se tenha entusiasmo e consiga encontrar formas de integrar o afeto com o saber obtendo aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2010, p. 159) expressa:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar.

Os licenciandos, assim como os alunos do Ensino Fundamental, consideram que o bom professor, além de possuir os saberes necessários, também deve desenvolver habilidades no decorrer de sua prática, o que se dá por intermédio do saber experiencial, pois, conforme Tardif (2010), as experiências mudam uma vida, influenciam toda a existência profundamente; existem experiências únicas que transformam, às vezes, todas as crenças anteriores e fazem encarar, ao mesmo tempo, o presente e o futuro de maneira completamente diferente.

Conclusão

Com este estudo, constatamos que o bom educador precisa ter uma interação maior com os alunos, e que é imprescindível este relacionamento para que os estudantes sintam segurança e então desenvolvam a aprendizagem. Considerando as repostas dos estudantes do Ensino Fundamental e dos licenciandos, nota-se que a interação faz-se necessária, assim também como os saberes, porém com maior intensidade.

O professor é o intermediário para o sucesso da aprendizagem de seus alunos; por conseguinte, seu êxito, em sala de aula, dependerá, não somente do domínio do conteúdo, que é importante, mas também de seu relacionamento com eles, o diálogo, a amizade, o respeito, o carisma e sua criatividade para envolver os alunos em suas aulas com lições em laboratórios, passeios a campo, que façam com que interajam com a matéria em seu cotidiano, tornando-se, assim, um profissional de qualidade, conforme Vygotsky (2001) refere:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (p. 146)

Freire (2010) destaca que, a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica exercício da curiosidade, capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de “cercá-lo” ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar, concordando que aulas dinâmicas fazem com que o aluno compreenda melhor o conteúdo. Sendo assim, é de nosso entendimento que o educador que exhibe essas habilidades tem maior probabilidade de ser conceituado como um bom profissional da educação.

Apartir das respostas dadas ao questionário com licenciandos e estudantes do Ensino Fundamental, observamos que a interação é essencial para uma aprendizagem real, e as respostas dos licenciandos apontam, com menor diferença, a relação entre saberes e habilidades. Já o percentual de habilidades manifestadas como necessárias nas respostas dos alunos do Ensino Fundamental é exacerbante, o que nos levou a entender que, nas séries iniciais, a afetividade é ainda mais importante para motivar os alunos despertando o interesse pelo conhecimento. Ainda, nesse sentido, é preciso desenvolver aulas diferenciadas, que devem ser analisadas e compreendidas por todos os educadores, podendo, assim, melhorar a qualidade do ensino oferecido e também qualificar os profissionais da educação. Para isto, afirmamos que este estudo traz uma pequena contribuição, mas, para uma adequação ideal, é preciso estar em constante aperfeiçoamento e dar continuidade a esta pesquisa. Desta forma, é necessária uma autoanálise e conversações entre professores e pesquisadores, refletindo sobre aspectos fundamentais para educar com qualidade, proporcionando interação entre ensino e aprendizagem.

Referências

- ANDRADE, A. S. de. **A influência da afetividade na aprendizagem**. 2007. Dissertação (Especialização em Psicopedagogia Reeducativa) – Unievangélica Centro Universitário, Brasília 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, maio, 1984, p. 51-54.
- BARRETO, M. O. O papel da criatividade no Ensino Superior. In: **Diálogos & Ciência – Revista da Rede de Ensino FTC**, ano v, n. 12, dez. 2007. Disponível em: <www.ftc.br/dialogos/upload/27-11-2007_14-59-23_maribel.>. Acesso em: 15 nov. 2011.
- CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- FEIL, I. T. S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau**: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.

Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, Jesus-Nicasio S. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química:** professores/pesquisadores. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

PEREIRA, E. M. de A. (Org.); GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. et al. **Alternativas do ensino da didática.** Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. K.; LATAILLE, Y.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. P. 75-84.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, Escola e Cotidiano:** contradições entre o genérico e o particular. Universidade Metodista de Piracicaba. 1998. 173p.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, 15(2), 1986, p. 4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno. **Anuário 2000.** GT Psicologia da Educação, Anped, set. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

* Graduanda de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grando do Sul, Brasil.

** Graduanda de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grando do Sul, Brasil.

*** Graduanda de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grando do Sul, Brasil.

**** Professora do Departamento de Ciências da Vida da Unijuí. Membro do Gipec – Unijuí. Mestre em Educação nas Ciências – Unijuí. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS, Ijuí, Rio Grando do Sul, Brasil.

Correspondência

Marli Dallagnol Frison – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Biologia e Química, Departamento de Biologia e Química. Rua São Francisco, 501, São Geraldo, CEP: 98700-000 – Ijuí, Rio Grande do Sul – Brasil – Caixa-postal: 560.

E-mail: marlif@unijui.edu.br – franciele.laborh@gmail.com – roberta.marques@unijui.edu.br – anamegier@hotmail.com

Recebido em 27 de junho de 2012

Aprovado em 28 de março de 2013

