

# AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ADOLESCENTES SOBRE OS AFETOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Luciana Rios da Silva \*

## RESUMO

A educação contemporânea tem assumido um discurso de respeito às idiossincrasias e de valorização das singularidades. Entretanto, percebe-se, ao longo da história, que nossa vida afetiva tem sido sistematicamente negligenciada em função do aspecto cognitivo, nos mais variados ambientes de interação. No contexto escolar, essa situação se anuncia em resultados insatisfatórios, decorrentes da cisão entre aspectos cognitivos e afetivos. Este estudo investiga *as representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno*. O locus de pesquisa é uma escola do município de Feira de Santana. Os objetivos investigatórios se delineiam na identificação dos afetos existentes no contexto escolar, enfatizando a relação professor-aluno e as implicações dessa relação no processo ensino-aprendizagem, além da investigação das representações sociais dos adolescentes sobre o afeto. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e constitui-se em um estudo de caso, tendo como sujeitos 12 adolescentes de ambos os sexos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação, entrevista e desenho. Após a coleta, todo o material foi analisado à luz da análise do discurso, tendo como resultado as representações sociais sobre os afetos, que se ancoram em: (des)prazer, (des)enlace, desejo de aprender, (in)validar o aprender, professor (in)completo.

**Palavras-chave:** Afetos – Representações Sociais – Adolescentes – Relação professor-aluno

## ABSTRACT

### TEENAGERS SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT AFFECTS IN THE TEACHER-STUDENT RELATION AND ITS IMPLICATION IN THE LEARNING-TEACHING PROCESS

Contemporary education has assumed a discourse of respecting idiosyncrasies and highlighting singularities. Nevertheless, we can perceived throughout history that our affective life has been systematically neglected in favor of the cognitive aspect, in the most varied environments. In school context, this situation produces unsatisfactory results, due to split between affect and cognition. This study investigates *the social representations of adolescents about affect in the teacher-student relation*. The

---

\* Mestre pelo PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Analista Universitário na área de Pedagogia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Endereço para correspondência: UEFS - Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – 44036-900 Feira de Santana/BA. E-mail: luciana-uefs@hotmail.com

*locus* of research is a school of the municipality of Feira de Santana (Bahia, Brazil). Our objectives are identifying actual affections in the school context, emphasizing the teacher-student relation and the implications of it in the teaching-learning process, as well as investigating social representations of adolescents about affect. Our qualitative case-study research had as subjects 12 adolescents. We collected data through observation, interview and drawing. Further on, the whole material was submitted to discourse analysis. Results show social representations about affects that anchor themselves in: (dis)pleasure, (dis)union, desire of learning, to (in)validate the learning, (in) complete teacher.

**Keywords:** Affects – Social representations – Adolescents – Teacher-student relation

A educação está sempre presente, de forma direta ou indireta, na vida dos sujeitos, modificando-os em sua relação com o contexto social em que estão inseridos. A sociedade contemporânea tem exigido papéis sociais que se modificam constantemente, devido à sua própria dinâmica. Fala-se em cidadãos “singulares”, “críticos”, preparados para atuar em vários campos do saber e se atribui à escola a função de formar esses sujeitos. É pertinente lembrar, que somos dotados de cognição e afeto, de razão e emoção e, para contemplar o que nos tem sido imposto pela contemporaneidade, precisamos de fato, nos ver e sermos vistos como sujeitos idiossincráticos.

Entretanto, percebe-se que, ao longo da história, nossa vida afetiva tem sido sistematicamente negligenciada por nossa cultura. Se olharmos por um prisma hierárquico, podemos perceber que, em grande medida, é atribuído status de supremacia às questões que envolvem o aspecto cognitivo e, relegado a um patamar inferior, os aspectos interligados aos afetos. Essa visão também se reflete no contexto escolar, e o lugar que deveria ser o nascedouro do respeito às singularidades, trabalha numa ótica de supressão do afeto, tratando, de certa forma, os alunos como se fossem iguais.

O presente estudo visa levantar algumas reflexões em torno da dimensão afetiva, uma questão que perpassa toda a história da humanidade e que pode ser referendada como um dos grandes enigmas da vida humana. Suscita muitas indagações e questionamentos, principalmente quando se trata da relação dicotômica (razão e emoção / cognitivo e afetivo) adotada por diversas instâncias, como a escola, embora algumas práticas já demonstrem

perceber que sentir e pensar são ações que não se dissociam.

Tendo em vista que o processo educativo é permeado por afetos, sejam estes prazerosos ou desprazerosos, torna-se fundamental seu entendimento, pois pode contribuir, de forma significativa, nas relações entre os sujeitos e conduzi-los a uma aprendizagem reflexiva e articulada com os diversos saberes, rumo à construção de uma escola que possa repensar o professor e aluno enquanto sujeitos históricos e que atenda as demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, o presente estudo aborda as representações sociais dos alunos adolescentes, em relação aos afetos existentes na relação professor-aluno no contexto escolar de uma instituição pública situada no município de Feira de Santana – Bahia.

Como principal objetivo para execução da pesquisa, buscou-se investigar quais as representações sociais dos alunos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno, tendo como suporte, identificar os afetos existentes no contexto escolar, enfatizando as relações entre os alunos e professores, além de analisar as implicações dessas relações no processo ensino-aprendizagem. O estudo teve como sujeitos 12 (doze) adolescentes (06 meninos e 06 meninas) estudantes, que moram nas proximidades da escola e que pertencem a uma população desfavorecida economicamente. Nesta escrita são apresentados alguns conceitos que facilitam o entendimento sobre afetos e as suas vertentes, seguidos de uma discussão sobre a teoria das representações sociais e sua pertinência; discorre-se, por último, a respeito das representações sobre os afetos que se fizeram presentes nos dis-

curso dos adolescentes e as influências destas sobre a aprendizagem dos sujeitos.

As ações, expressões e pensamentos humanos não podem ser devidamente compreendidos se não forem considerados os afetos que os acompanham em todos os momentos e em todas as situações. Eles compreendem toda a gama de sensações vividas pelo sujeito, que podem ser prazerosas, como amabilidade, alegria e hilaridade, ou desprazerosas, como melancolia, antipatia, medo, ódio, ciúmes, inveja. Todas essas sensações derivam das relações de amor e de ódio, com as quais se convive cotidianamente. Muitas vezes, esses dois afetos se confundem, se mesclam, se fundem, e, então, ama-se e odeia-se uma mesma pessoa ou situação. Isso significa que vivemos em ambivalência<sup>1</sup>, ou seja, com a presença de sentimentos opostos.

Retomando a noção de ambivalência, Ornellas (2005) define afeto como um conjunto de “fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza, etc” (p.233). O conceito elaborado pela autora pode ser metaforicamente representado pela figura do yin e yang<sup>2</sup>, que aparentemente demonstra oposição, mas que, a partir de uma análise mais aproximada, deixa ver a união e complementaridade entre os opostos, numa idéia de movimento e reciprocidade, assim como a ambivalência dos afetos, que, em certa medida, legitima uns aos outros.

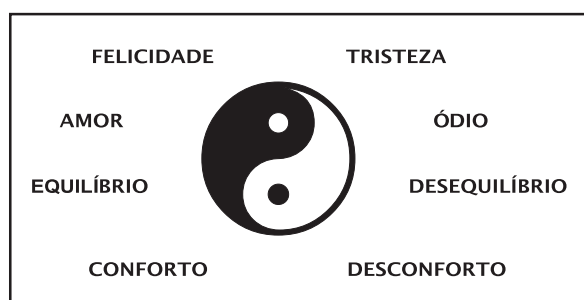


Figura 1: yin e yang

Trazendo a discussão sobre os afetos para a sociedade contemporânea, percebe-se que, aos poucos, o sujeito do *cogito*, inaugurado pela modernidade a partir de Descartes, aquele que acre-

ditava ser capaz de, pela razão instrumental, conhecer a natureza e toda a humanidade, vai se perdendo e se vendo órfão de suas verdades absolutas e de suas certezas, as quais se diluem, à medida que a sociedade se desenvolve. Homens e mulheres contemporâneos produzem e vivem mudanças de valores, de noção de família, educação, religião, nação, entre outros. Vêm perdendo suas referências devido a essa volatilidade e assumem como *verdades* o mercado e a moeda, buscando, muitas vezes, encontrar sua identidade nas imagens e representações propostas pela mídia, nas quais o poder do ter é superior ao ser.

Nessa ótica mercadológica, os desejos são transformados em necessidades que precisam ser prontamente atendidas, a fim de alimentar a sensação de uma prometida felicidade promovida pelo consumo. Daí se diz que vivemos numa sociedade descartável, em que as trocas são feitas por conta de uma espécie de saturação e da constante busca pelo novo, acarretando em gradual perda da capacidade criativa. Essa necessidade de renovação também atinge a relação entre as pessoas, pois há uma nova forma de pensar, de julgar, de se relacionar, de se casar ou não, de viver a família, a natureza, a cultura e a história.

Bauman (2007) apresenta o conceito de vida líquida<sup>3</sup> para caracterizar a sociedade na qual estamos vivendo. Para o autor, uma sociedade “líquido-moderna” é aquela em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação das formas de agir em hábitos e rotinas. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não mantém a mesma forma por muito tempo. A subjetividade passa a ter uma nova configuração. A existência, entendida como ser-com-os-outros, vai se esgarçando. Os valores e comportamentos não são os mesmos, dando a impressão de que o sujeito contemporâneo tornou-se

<sup>1</sup> Ambivalência: a coexistência, em um sujeito, de tendências afetivas opostas em relação a um mesmo objeto. (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 32).

<sup>2</sup> Símbolo utilizado pela Filosofia Chinesa, que representa o princípio da dualidade.

<sup>3</sup> “A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante (...) é uma sucessão de reinícios...” (BAUMAN, 2007, p. 8).

incapaz de fazer investimentos afetivos. Cada um vive sua vida de forma individualista e permanece numa relação somente até quando estiver conseguindo extrair algo de interessante para si mesmo.

Lembrando que os sujeitos da pesquisa são estudantes que se encontram na adolescência, cabe ressaltar que, no universo social e cultural em que estão inseridos, também estão presentes exigências em relação às mudanças de comportamentos para as quais muitas vezes ainda não estão preparados. Há uma confusão de papéis, pois, não sendo mais criança e não sendo ainda adulto, tem dificuldade em se definir nas diversas situações de seu contexto social. Para Freud (1989), na fase da puberdade surgem os primeiros enlaces amorosos e os primeiros indícios do desligamento das figuras parentais, o que significa que o adolescente caminha na intenção de encontrar sua própria identidade através do fortalecimento de sua autonomia e na reconstrução dos seus valores.

Torna-se de fundamental importância a atenção para as relações que se estabelecem no contexto escolar do adolescente, se a preocupação se pauta na qualidade do processo ensino-aprendizagem. A habilidade de lidar com esse adolescente está diretamente relacionada às possibilidades subjetivas do professor, que vão muito além de suas capacidades pedagógicas ou de todo seu conhecimento de conteúdos. Sua posição é importante perante o adolescente, visto que sua função social lhe permite atuar dentro e fora dos muros escolares, pois, servindo como referência, colabora na formação de cidadãos.

Nesse contexto, é interessante observar o conceito psicanalítico de transferência<sup>4</sup>, tendo em vista que, ela se produz quando o desejo de saber do aluno se liga à pessoa do professor. Segundo Morgado (2002) ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade e ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Dessa forma, o conteúdo a ser ensinado deixa de ser o centro do processo pedagógico e a figura do professor e sua significação para o aluno é que passam a ser a chave para o aprendizado.

Não se pode esquecer que a transferência é um processo inconsciente, portanto, não se escolhe racionalmente amar ou odiar esse ou aquele

professor ou transferir sentimentos bons ou ruins, dependendo da situação. A transferência é algo que acontece sem que os sujeitos se dêem conta, quando o desejo inconsciente busca ligar-se a “formas” (professor, analista) para esvaziá-las de seu valor real e colocar ali o sentido que a ele interessa.

O interesse deste estudo é investigar o posicionamento dos alunos através das suas representações sociais sobre a relação professor-aluno, por sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Sobre as representações sociais, teoria desenvolvida por Serge Moscovici, é interessante observar que:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria das nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos... Mas se a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é. Há muitas boas razões pelas quais isso é assim... (MOSCOVICI, 1978, p. 40).

Uma das razões a que se refere o autor, e talvez a mais consistente, é o fato de a representação social ocupar uma posição híbrida, na qual se cruzam conceitos de origem sociológica, como a cultura e a ideologia, e conceitos de origem psicológica, como as imagens e o pensamento, de modo que representação social pode ser legitimada como um conceito eminentemente *psicossociológico*. Os percursos que deram origem a essa teoria, têm Durkheim como fonte inspiradora e é fundante perceber o caráter inovador que Moscovici atribuiu a sua teoria, à medida que, conforme descreve Madeira (2005), contempla o mundo em movimento, construído na relação permeada pela cultura e pela história.

Numa perspectiva psicossociológica, os sujeitos são pensadores ativos que interagem entre si e produzem e comunicam suas próprias representações sobre os diversos âmbitos em que estão envolvidos. Nesse contexto, Moscovici define representações sociais como um conjunto de con-

<sup>4</sup> “A transferência acontece quando o paciente transfere para o analista afetos e vivências de outros momentos, compartilhando fatos de sua vida com aquele que julga possuir um saber capaz de ajudar na resolução de problemas.” (KUPFER, 2006, p. 88).

ceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais. (MOSCOVICI, 1978, p. 181). Para o autor, elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais e podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

A teoria das representações sociais recebe contribuições de outros pesquisadores que buscaram conceituá-las. Para Jodelet (2001, p. 22), por exemplo, tais representações se constituem em:

... uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

As representações sociais são constituídas por dois processos denominados por Moscovici de objetivação e ancoragem. A objetivação é, segundo o autor, o ato de “descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71), ou seja, é tornar concreto o que para nós é abstrato. “A objetivação faz com que se torne real um esquema conceitual (...) é reabsorver um excesso de significações materializando-as” (MOSCOVICI, 1978, p. 110-111). No processo de objetivação, os elementos da representação adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade vista como natural, ou seja, transformam em objeto o que é representado, e ocorre a “coisificação” (MOSCOVICI, 1978, p. 112) do pensamento.

Sobre a ancoragem, pode-se dizer que é o processo de adequação de algo que nos é desconhecido a um paradigma de categoria preexistente em nosso pensamento. Em outras palavras, é quando trazemos para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado, transformando o que é estranho em algo familiar. “No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Quando atribuímos um nome, possibilitamos a avaliação e comunicação sobre o fato ou

objeto. Pode-se dizer, então, que ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, com a finalidade de formar opiniões e de facilitar a interpretação das características.

Os processos de objetivação e ancoragem colaboram na percepção dos conteúdos das representações sociais e dos seus elementos constitutivos, a exemplo de informações, imagens, crenças, valores, opiniões, ideologias, etc, garantindo aos sujeitos condições de se apropriarem das novidades que os desafiam. Podemos dizer então que a objetivação e a ancoragem são processos que se complementam e que colaboram entre si. E na medida em que a objetivação presentifica a realidade, a ancoragem lhe dá significação.

É interessante refletir sobre o fato de que representar alguma coisa é reconstruí-la, retocá-la, transformá-la com marcas pessoais. Como as representações sociais se elaboram no cotidiano das sociedades, Jodelet (1989) considera que elas devem ser estudadas, articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão.

Portanto, uma das grandes contribuições da teoria das representações sociais, como proposta para se compreender a construção social da realidade, é enlaçar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. É interessante observar que tanto Moscovici como Jodelet têm ampliado o interesse sobre a dimensão dos afetos nas pesquisas sobre representação social, comprovando que essa é uma dimensão singular no desenvolvimento dos sujeitos e na construção das representações sociais.

No tocante a esta pesquisa, a importância de se conhecer quais as representações sociais que os adolescentes têm sobre os afetos na relação com os professores, se embasa na vertente de estas representações constituírem-se em um amplo campo de possibilidades de enlaçamento entre o cognitivo e o afetivo, entre a fala e a escuta, entre professores e alunos. Também, na perspectiva de possibilitar um repensar das práticas pedagógicas presentes no contexto em questão.

A análise do quadro conceitual sobre as representações sociais conduz ao entendimento de sua

eficácia em contemplar e explicitar alguns fenômenos que permeiam o contexto educativo com suas peculiaridades e complexidades. Para Sá (1998), os fenômenos de representação social “estão espalhados por aí” (p. 21), na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais, sendo por natureza difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação pessoal.

Nesse íterim, justifica-se a impossibilidade de captação direta, completa e definitiva por parte da pesquisa científica dos fenômenos de representação social, visto que, conforme admite Sá (1998) no intuito de exercitar nossa humildade científica, “as realizações da ciência são simples aproximações da realidade” (p. 22). É também nesse contexto que se encontram as representações sociais sobre os afetos, objeto da pesquisa ora apresentada, em que se buscou encontrar quais as representações sociais dos adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno.

Tendo em vista que esta investigação se pauta na ênfase ao cotidiano escolar e à subjetividade existente nesse espaço, fez-se a opção pelo desenvolvimento da pesquisa numa abordagem qualitativa, como um estudo de caso e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a observação, entrevistas e desenhos. A partir dos dados coletados, procedeu-se uma análise minuciosa à luz da análise do discurso, da qual foram retiradas categorias que dizem respeito à objetivação e ancoragem das representações dos adolescentes, sujeitos da pesquisa.

Dado o caráter escorregadio do conceito das representações sociais, que ora se ausenta, ora se presentifica, utilizou-se um jogo de palavras que conduz a um entendimento fugaz, para nomear as representações sociais que foram manifestadas no discurso dos adolescentes, revelando que os afetos se ancoram nas representações do *(Des)enlace*, *Professor (in)completo*, *(Des)prazer*, *Desejo de aprender* e *(In)validar o aprender*. Os parênteses expressam a negação e afirmação da interpretação, demonstrando o campo da ambivalência, de Eros e Thanatos<sup>5</sup>, de prazer e desprazer, como pode ser visto nas descrições que se seguem.

## 1. (Des)enlace

Esta representação diz respeito à relação ambivalente entre professor-aluno, na medida em que ambos convivem com enlances e desenlaces, com o prazer e desprazer no contexto da sala de aula. Para tratar desse tema, é pertinente retomar o conceito psicanalítico de transferência, como um vínculo afetivo que se instaura entre o paciente e o analista, podendo este vínculo, conforme revela o próprio Freud (1905), estar presente na relação professor-aluno.

Em uma relação de transferência, o professor é para o aluno, portador de algo que lhe desperta atenção, tornando-se alvo de seu desejo. Este *algo* pode ser entendido como o *saber* do professor, que, por sua vez, assume uma grande relevância perante o aluno, adquirindo conseqüentemente *poder* sobre este. Tal *poder* é usado ou não em prol de sua aprendizagem, legitimando assim os enlances e desenlaces entre ambos. Levando em consideração o que Kupfer (2006) revela ao dizer: “o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (p.88), a fala do sujeito a seguir parece bastante interessante:

*O tratamento do professor com o aluno deve ser igual ao tratamento de mãe. Porque todo o dia ele tá aqui com a gente, pra nos ensinar mais, o que devemos fazer... Porque na verdade no futuro nós vamos precisar, então tem que ter um tratamento assim... Muito mais delicado... Esse negócio de qualquer coisa começar logo a brigar com o aluno num... Não acho muito bom. Não acho nem bom nem certo. (S10)*

Essa fala ilustra a relação parental que o sujeito busca estabelecer com o professor, quando em seu discurso compara-o à “mãe”. Observa-se que revela, em suas falas, imagem daquele professor *cuidador*, com o qual certamente conviveu nas

<sup>5</sup> Freud afirma a existência de duas instâncias que permeiam os nossos processos mentais, os quais podem nos conduzir a situações de agrado e desagradado. Em sua teoria, recorreu a dois termos, cuja origem remonta à mitologia grega: *Eros* e *Thanatos*. *Eros* lembra pulsão de vida e lembra a sensação de prazer, que pode ser representada por sentimentos como amor, alegria e amizade, enquanto *Thanatos* liga-se à pulsão de morte e está além do princípio do prazer, por assim dizer, visto que se encontra representado por sensações como ódio, luto, desprazer, fome.

primeiras séries do ensino fundamental, trazendo à tona seu imaginário social sobre o papel do professor, a qual se distancia da imagem do docente como um profissional comprometido, pertencente a uma categoria profissional que busca o reconhecimento da sua identidade como tal.

Outras falas também ilustram a importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

*Hoje mesmo, oh... Se alguma professora explicar com calma... Ensinar a gente, acho que eu tenho mais vontade de aprender, entendeu? Se eu for lá e a professora falar: "Ah, eu já expliquei isso, não vou falar mais não!". Ai fica até difícil da gente aprender quando... É mais rígida, dá medo, o medo que atrapalha a gente aprender, a gente perguntar... A gente fica com medo de perguntar o que não entendeu... Eu acho assim... (S7)*

Essa fala retrata a posição desconfortável na qual se encontram os sujeitos, em determinadas situações presentes no seu contexto escolar. Percebe-se a presença de um poder legitimado por um autoritarismo em que o professor se vê desobrigado do atendimento às necessidades do aluno, por já ter supostamente cumprido seu papel ao declarar: "Ah, eu já expliquei isso, não vou falar mais não!". O sujeito relata a vivência do medo, um afeto desprazeroso que pode atrapalhar sua aprendizagem.

Dessa idéia emerge a reflexão de que se faz necessária a criação, por parte da escola e dos professores, de formas de apoio à aprendizagem, que busquem atrair os alunos, antes que estes desistam de aprender o que não estão conseguindo. Alguns sujeitos reivindicam a oportunidade de emitir sua opinião, demonstrando que, a partir disso, o processo poderá ser mais interessante. Vejamos as falas:

*Os alunos... Eu acho que os alunos têm que ser mais prestativos com os professores... Expressar suas opiniões, com eles. Tem um tipo de opinião assim, por exemplo: às vezes os professores sabem o que vai fazer, mas fica em dúvidas se faz... Se faz aquilo ou não, se os alunos vão gostar... E acho que os alunos deviam ter uma oportunidade de falar... Sempre falar com os professores, assim: por que você não faz isso ou aquilo dessa forma?... Ficaria legal (...) Tem professor que pergunta se...*

*É melhor prova ou um trabalho... E aí a gente fala... (S4)*

Os sujeitos se expressam sobre o desejo de manter um vínculo afetivo prazeroso com os professores, um comportamento de ligação, o qual Bowlby (2006) considera ser qualquer forma de "comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha a proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é usualmente considerado mais forte e (ou) mais sábio" (p.171). O autor considera, ainda, que a manutenção de um vínculo afetivo é entendida como uma fonte de segurança e alegria, o que nos faz acreditar que, por esse motivo, os sujeitos manifestam tanta necessidade de aproximação com seus professores.

## 2. Professor (in)completo

Nessa representação, o foco situa-se no professor e em sua imagem a partir das construções dos sujeitos. A análise é feita a partir do que os sujeitos consideram e desejam como um "bom professor". Segundo Pereira (2001), o uso da expressão "bom professor" aponta necessariamente para o encontro de um discurso pedagógico idealista, visto que supõe, intrinsecamente, um juízo de valor por parte dos alunos, além de uma excelência instrumental nas atividades do magistério, inerentes ao docente<sup>6</sup>. Através da fala dos sujeitos, pode-se inferir que esperam do professor que se saia bem em seu ofício, ensinando com certa "competência" seus conteúdos, ao passo que deve estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, conforme ilustram as falas a seguir:

*Um bom professor é... Eu tenho uma boa professora, ela também reclama, mas só reclama com motivo. É minha professora de matemática, é uma professora muito gente boa.... Se adapta muito com os alunos, não anda reclamando muito, não é que*

<sup>6</sup> A suposição dessa excelência instrumental muitas vezes não procede, devido inclusive às políticas públicas de formação docente, que pouco investem na formação inicial e continuada de professores. A grande maioria dos profissionais da educação possui carga horária elevada de trabalho, acumulando, por vezes, vários empregos. Este fato se justifica pelos baixos salários inerentes à categoria e constitui-se em um fator que dificulta a busca por uma excelência instrumental.

*ela seja desligada dos alunos, sabe? É porque ela assim... como se diga... tem uma certa intimidade com os alunos, se interage mais. Todos os alunos gostam dela. É uma professora mais próxima.* (S10)

Professor ruim... Assim o professor que entra na sala não respeita o aluno, que mal um bom-dia dá, o professor já entra, não quer saber o que o aluno tá fazendo na sala... se tiver conversando, brincando, deixa o aluno brincar, escreve o assunto no quadro explica o assunto, e dá o assunto como dado, mesmo sem o aluno tá prestando atenção, respeitando a presença dele. (S11)

Para os sujeitos, do ponto de vista relacional, esses mestres ou “bons professores” caracterizam-se por gostar do que fazem, por serem calorosos e receptivos em relação aos alunos e por acreditarem em seus potenciais. Os sujeitos demonstram aprovação apenas pelo que consideram ser a face positiva da relação, em que o professor está sempre disposto ao atendimento do aluno, em suas necessidades e demandas. Existe por parte dos sujeitos, em relação à figura do professor, uma expectativa de completude, de professores perfeitos, capazes e competentes em suas práticas.

O adolescente, pela própria condição de estar em busca da sua identidade, é sensível a toda e qualquer contradição que parte dos adultos. Busca “imagens ideais”, ou seja, adultos sem falhas como referência, fato que o leva a decepcionar-se muito frequentemente com pais e professores que podem tornar-se alvo de suas hostilidades, dado o próprio caráter da natureza humana, de ser falto, não completa e suscetível a imperfeições. Os sujeitos parecem rejeitar os professores que não se aproximam do seu ideal de “bom professor”.

Em contrapartida, cabe ao professor uma missão muito complexa: a de controlar o incontrolável, ou seja, como *agradar* a todos os alunos se cada um possui suas singularidades, suas histórias de vida? Para isso é importante que o professor não tenha a pretensão de assumir o total controle de suas ações sobre os alunos, visto que cada um tem seu contexto sócio-histórico e, em relação à docência, Pereira (2001) chama atenção para o fato de que, nessa profissão, se vive a ambiguidade, pois esbarra nos limites da influência de um sujeito sobre um outro, das singularidades impossíveis de se desvelarem.

Portanto, alguns papéis e imagens atribuídos ao profissional de educação, seja através do imaginário social ou através de sua auto-imagem, acarretam-lhe funções para as quais nenhum ser humano se encontra preparado, visto que visitam o campo da perfeição. Pensar em “bom professor”, diante do que a psicanálise nos revela sobre o sujeito (da falta, do inconsciente, da ruptura), é percebê-lo com habilidade para utilizar suas competências instrumentais na compreensão do mal-estar corrente na sala de aula, como uma possibilidade de crescimento para ambos, professor e aluno. Assim, “... não recuar frente ao mal-estar é, ao invés de se posicionar enquanto dono do saber, fazer-se objeto para causar no aluno o seu desejo de saber, produzindo assim algo novo, ali, onde havia somente o sem sentido”. (PEREIRA, 2001, p. 177).

Achar-se detentor do saber é não admitir-se como sujeito da falta, da incompletude, do não-todo. É ser arrogante e ir contra a corrente que conduz à necessária educação dialógica, em que existe a “materialidade da ação comunicacional, disponibilizando e provocando a participação livre e plural, o diálogo e a articulação de múltiplas informações e conexões” (SILVA, 2001, p. 174). Assumindo-se como sujeito da falta, ganha um lugar de destaque na transmissão e articulação dos saberes, pois conseguirá abrir espaço para seus alunos se manifestarem, incluindo, desta forma, na sua prática a dimensão do desejo.

A partir dessa relação transferencial, o professor torna-se referência nas crenças, nos valores, nas fantasias, nas identificações, nas idealizações e por vezes causa no aluno um repensar de sua forma de ser e agir. Este lugar de sujeito ocupado pelo professor move no aluno seu desejo de saber. O “bom” professor consegue perceber, conviver e administrar as diferenças em sua prática, respeitando as singularidades presentes na coletividade da sala de aula, colocando-se em situação de incompletude.

### 3. (Des)prazer

Essa representação tem como cerne elucidar as construções de cada sujeito a respeito do conceito de afeto. Ao perguntá-lhes sobre o que en-



tendiam por afeto, apenas um revelou não saber do que se tratava e não ter conceito formado sobre o assunto. Alguns sujeitos declararam ser o afeto uma gama de sentimentos bons, que trazem prazer e conforto e estão diretamente relacionados às pessoas de quem gostamos. Vejamos as seguintes falas:

*Seria... É... Carinho, amor pela pessoa que tá ali... São... Sentimentos bons que... Procuram mostrar a gente da forma que cada um é. (S8)*

*Afetos é... como se fosse um amigo. A pessoa que tem afeto por outra, trata aquela pessoa, como se diz... assim... com carinho. Ai se torna um afeto de uma pessoa por outra, pra mim o afeto é isso. A pessoa ter consideração... É saber tratar aquela pessoa, entendeu? (S10)*

Essa forma de reconhecer o afeto como algo que existe apenas no campo do prazer é a manifestação do conhecimento estereotipado muito comum na sociedade. É também interessante observar a recorrência nos discursos de que o afeto é dirigido a algo ou a alguém. Cabe lembrar que o conceito de afeto, embora seja comumente conhecido como sentimento pertencente ao campo do prazer, consiste em uma relação ambivalente, em que se acham imbricados o prazer e o desprazer. Ou ainda, lembrando o que define Freud, pode-se dizer que envolve um jogo constante entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, que reflete situações de agrado ou desagradado, as quais são representadas respectivamente, por *Eros* e *Thanatos*.

Nos adolescentes, devido à própria dinâmica de transformações que vivenciam, essa ambivalência pode ser claramente identificada em suas relações. Nessa fase, a presença do amor e do ódio na relação com os professores constitui-se em uma constante, decorrente dos fatores que se fazem presentes no contexto da sala de aula, como a imposição de limites por parte do professor, em relação ao comportamento dos alunos, por exemplo.

O adolescente está em busca de uma 'imagem ideal', e por conta disso, decepçiona-se muito rapidamente com os adultos que 'arranham' essa imagem perfeita. O professor, pelo papel importante que ocupa na vida do adolescente, torna-se um forte candidato em quem os alunos projetam essa ima-

gem ideal, fato que o deixa suscetível às manifestações de desagradado e decepção que partem dos alunos.

Percebe-se através dos discursos que uma pequena parte dos entrevistados expressa e destaca no afeto também a existência de sentimentos que provocam desconforto, como a raiva:

*Eu acho que é uma forma de... Não é uma forma de tratamento, é uma forma de... é tipo um sentimento que a gente tem, que a gente sente várias coisas assim por determinada pessoa, acho que é uma forma de tratamento também... às vezes gosta, às vezes passa raiva. Tudo isso. (S2)*

*Eu acho que tudo é no tratar bem... às vezes nem todos os professores tratam mal, mas a gente acha que eles acabam falando uma coisa que a gente não queria ouvir naquela hora, aí a gente acha que aquilo é o tratar mal às vezes, e é ruim. (S4)*

Nos enunciados evidencia-se uma compreensão mais ampliada sobre o campo ambivalente de atuação dos afetos. Retomando o conceito apresentado por Ornellas (2005), pode-se considerar que o afeto está no campo ambivalente do prazer e do desprazer, no campo da ambigüidade e exprime qualquer estado afetivo, agradável ou penoso que se apresente no cotidiano das pessoas.

*Acho que quando o professor reclama com o aluno, que vê que o aluno tá errado, não reclama pra gente se magoar, mas reclama porque a gente tá errado, pra gente se consertar, e quando eles... ensinam pra gente também, tiram a nossa dificuldade, é porque estão se preocupando com a gente. (S1)*

O discurso do sujeito revela que sua percepção sobre o afeto supera a já conhecida idéia apresentada pelo senso comum, de que afeto é só coisa boa. O sujeito expressa compreender que, mesmo quando o professor, através de sua prática, suscita sentimentos desconfortáveis para os alunos, não deixa de manifestar afeto nessa relação. Os sujeitos também manifestam afetos desprazerosos nas relações que mantêm com os colegas, como demonstra a fala seguinte:

*... a pessoa fica assim... Se sentindo baixa, menor, sem poder ter um tipo de amizade adequada... Achando que só tem gente assim... importante... A pessoa se sente menor do que as outras já que não*

*é capaz de ser como elas... Acha que elas podem ter tudo por conta de serem assim. (S7)*

Interessante observar que algumas palavras utilizadas no discurso do sujeito, como “menor”, “adequada”, “capaz”, nos conduzem à reflexão sobre os conflitos identitários pelos quais possa estar passando. Aparentemente, esse sujeito foi ou está sendo “rejeitado” pelo grupo no qual tentou se inserir. Por causa disso, sente-se acometido de afetos desprazerosos e manifesta isso através da sua fala. Tal percepção traz à tona questões da contemporaneidade, como a banalização do bem-estar do próximo e a liquidez das relações, de que nos fala Bauman (2007), que se refletem no comportamento dos jovens.

Os adolescentes buscam entre si a afirmação da identidade, embora precisem de referências do mundo adulto. Agrupam-se geralmente com os iguais, na tentativa de se fortalecer como sujeitos e na definição de seus próprios valores. A adolescência é também marcada pela instabilidade emocional, e esse fato pode conduzi-los a alguns conflitos, inclusive com seus pares. As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores no contexto escolar são de grande valor para seu desenvolvimento como educando e como pessoa. Os afetos apresentam-se como estruturantes para o sujeito, pelo fato de permear todas as ações nas quais se envolvem, daí se pode justificar a preocupação que se deve ter no enlace entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo ensino-aprendizagem.

#### 4. Desejo de aprender

Muito se fala neste estudo sobre a necessidade do enlace entre aspectos cognitivos e afetivos, visto que os afetos, por estarem presentes em todos os momentos de nossas vidas, tornam-se estruturantes para o desenvolvimento nos mais variados âmbitos. Valorizar esse enlace significa perceber os sujeitos como permeados por subjetividade, entendendo que a afetividade e a inteligência caminham juntas e, em certa medida, as necessidades afetivas se tornam cognitivas.

Por essa perspectiva, a psicanálise pode trazer grande colaboração para o processo ensino-apren-

dizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, no sentido de favorecer a compreensão de ambos como sujeitos, carregados de historicidade. Através dos seus principais instrumentos de trabalho, a fala e a escuta, alimenta as relações interativas entre os professores, entre os alunos e entre professores e alunos, na medida em que estimula formas colaborativas de aprendizagem. Por este viés, acontece o enlace entre a emoção e o intelecto, entre o sentir e o pensar.

Talvez de forma intuitiva ou talvez seja apenas uma leitura de suas vivências, os sujeitos demonstram ter ciência da necessidade do enlace entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais no contexto escolar, quando manifestam em suas falas e desenhos o desejo de serem vistos e compreendidos, principalmente pelos professores, como pessoas que pensam e sentem, que o sentir pode direcionar o pensar e o pensar, por sua vez, pode influenciar o sentir.

O sujeito solicita práticas que proporcionem significado para o conteúdo, práticas que partam do contexto real no qual estão inseridos e que estimulem a participação conjunta e interativa entre professor e aluno, diferente do trabalho mecânico desenvolvido na sala de aula, “sacralizado” em rotina e que demonstra ausência de um planejamento dinâmico e vivo que atenda de fato aos alunos e a suas necessidades específicas. Observemos a seguinte fala:

*Eu acho que deveria ser assim... A sala não poderia ser um museu, porque as vezes a sala parece mais um museu. Mas chamo de museu não é porque é velho, é que é muito chata a aula... Fica chato porque os professores entram na sala, conversam assim coisas da matéria, escrevem, escrevem, escrevem e vão embora... Pra outra sala... Eu acho que deveria ser assim: quando tivesse estudando um assunto... um exemplo, a segunda guerra mundial, aí tem um filme, retratando tipo a segunda guerra mundial, a gente poderia assistir esse filme... Poderia comentar sobre o filme, sobre a segunda guerra a partir do filme, comentar conversando... seria muito melhor. Conversando não só escrevendo fazendo atividade, atividade e depois prova... Acho que não deveria ser assim... (S4)*

O sujeito expressa, através de seu discurso, que algumas práticas que podem ser consideradas sim-

ples, como assistir a um filme, imprimem novos significados aos conteúdos curriculares apresentados pelos professores. Esse fato suscita a reflexão sobre a necessidade de se fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos, estabelecendo novas relações entre professor e aluno, em que o primeiro não apenas assuma o papel de alguém que transmite conhecimentos, mas daquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber.

Faz-se necessário considerar o ensino-aprendizagem escolar como processo que está necessariamente imbricado em um movimento interativo, contínuo e dinâmico entre professor e aluno. Percebe-se nas falas a manifestação da carência de atenção por parte dos sujeitos quando clamam pelo atendimento do professor. Em certa medida, as falas denunciam o abismo que se instala entre ambos:

*Quando o professor passa a conversar mais com o aluno, eu acho que ele vai se interessando mais pela matéria... Até inibe ele de muita conversa na sala. Ele conversa mais com o professor e vai pensando assim em firmar algo na matéria... Eu acho que ele fica com mais interesse de estudar aquela matéria. Não fica só ali... Na mesma coisa... Eu acho que... muda muito. (S2)*

*Por que... É como eu falei, se uma professora que tem afeto com o aluno, o aluno vai querer interagir mais, vai querer tirar todas as dúvidas que ele tem, depois vai querer conversar um pouco mais com a professora, aí vai aprendendo um pouco mais, a professora vai dando mais explicações. (S10)*

Observa-se por meio das falas que as relações que se estabelecem com o professor tornam-se, em certa medida, um termômetro para medir o grau de interesse do aluno em relação ao conteúdo que está sendo apresentado. As falas demonstram uma co-relação entre o desejo de aprender e a forma como o aluno interage e se relaciona com o professor. Dizem ter maior interesse pelos conteúdos apresentados por aqueles que se mostram mais próximos, numa relação interativa, em que as partes dialogam horizontalmente.

Faz-se necessário considerar que todo ser vivo aprende e atribui sentido àquilo que aprende, a partir da interação com o seu contexto, ou seja, diz-se que a aprendizagem é relação com o contexto. Nesse sentido, Gadotti (2003) afirma que “para o

educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico” (p.48). É pertinente que rompa com o divórcio entre a vida escolar e o prazer, adotando uma prática educativa baseada na “bidirecionalidade, na participação e expressão livre e plural das subjetividades” (SILVA, 2001, p. 187), ou seja, numa prática dialógica e horizontal.

## 5. (In)validar o aprender

Essa expressão diz respeito à representação referente aos processos avaliativos presentes na prática educativa, que muitas vezes assumem a função de validar ou não o aprendizado do aluno, tendo em vista o caráter utilitarista que lhe é imposto. Avaliação é um tema bastante abordado nos círculos de discussões que envolvem o cenário educativo. Reconhece-se hoje que sua importância para a aprendizagem vai muito além do simples ato de classificar segundo a quantidade de respostas certas e erradas que determinam a promoção ou retenção escolar. Fala-se em avaliação formativa, diagnóstica, as quais, mais do que medir o desempenho na prova, demonstram interesse em como esses alunos atuam durante a aprendizagem, permitindo uma reorientação da ação pedagógica, caso haja necessidade.

Para Hadji (2001), “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (p.20). A função principal da avaliação formativa, então, é contribuir para a boa regulação da atividade de ensino-aprendizagem. É fundamental ter a noção de que avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor e sua prática, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não.

Luckesi (2002) considera, como ato básico da avaliação, o diagnóstico, que se constitui na “expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando” (p.33), e a partir do qual se parte para uma tomada de decisão para que o

ato de avaliar se concretize. Tendo em vista que uma avaliação da aprendizagem se constitui numa prática baseada na crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento e em construção permanente, constata-se que as práticas avaliativas pelas quais passam os sujeitos desta pesquisa demonstram a visão simplista de aplicação de exames ou provas, com o intuito classificatório de aprovar ou não atitudes diferentes daquelas que se espera do ato de avaliar. As falas nos conduzem à reflexão de que tais exames são *pontuais* e não demonstram interesse pela forma como o educando chegou ao conhecimento que será examinado. Vejamos as falas:

*Avaliação é prova (...), mas eu prefiro trabalho. Porque a gente estuda os pontos pra prova, e fica só naquele negócio que tem que estudar pra tirar uma boa nota pra passar, e no trabalho você vai fazendo aos poucos, vai aprendendo aos poucos, sem ter aquela pressa que tem que aprender logo pra poder fazer uma prova. Na semana de prova eu fico nervosa... Eu fico nervosa... (S5)*

*Se... Se todas as unidades fosse trabalho seria melhor, porque trabalho a pessoa interage mais, entende? E também porque pode fazer dentro de casa... Agora prova não, prova tem que ser na escola. Tem que ser em no máximo uma aula. Eu acho que trabalho fica melhor. (S10)*

De um modo geral, os sujeitos fazem uma relação direta dos termos “avaliação” e “prova”, como se um termo constituísse sinônimo do outro e como se a primeira estivesse apenas restrita à realização da segunda, ou melhor, como se “fazer prova” fosse a única etapa do processo de avaliação do qual têm consciência, denunciando dessa forma a precariedade de algumas práticas pedagógicas aparentemente mecânicas, visto que a avaliação da aprendizagem escolar tem as características da pedagogia à qual serve.

Não importa o processo de aprendizagem, apenas aquele momento de realização da prova é levado em consideração; entretanto, de acordo com os relatos, é importante lembrar que esse momento é permeado por afetos desprazerosos, que geram insegurança e podem, de alguma forma, influenciar o resultado da produção com aquele instrumento, correndo riscos deste se tornar injusto, de excluir e de tornar a avaliação estanque.

O problema apresenta-se não porque a prova é utilizada como instrumento de avaliação, mas pela forma e pelo contexto nos quais é inserida, em que os sujeitos parecem agir como se estivessem preocupados em guardar a informação que estudaram até o momento da prova, descartando-o logo em seguida, pois não lhe apresentam significado. A aprendizagem assim se reduz a uma assimilação mecânica de conteúdos para realização de provas, com o intuito de serem classificados como “bons” alunos ou não.

Os sujeitos demonstram seu desagrado com essa conotação atribuída às provas e manifestam seu desejo de uma avaliação processual e formativa, que possa ser realizada com prazer, em que professor e aluno se relacionem na busca da melhor compreensão e apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias para cada campo do saber. Cabe lembrar que, para Luckesi (2004), em um verdadeiro processo de avaliação, não interessa apenas a aprovação ou reprovação de um aluno, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento. Daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões.

Urge na educação uma mudança de postura, que em vez de dar ênfase ao exame, prime por uma avaliação centrada na aprendizagem dos alunos, numa relação dialógica que estimule, inclusive, a auto-avaliação como um recurso para o crescimento e desenvolvimento do sujeito e a presença permanente da autocrítica, tanto do educador como do educando.

Tais representações expressam o sim e o não, a certeza e a dúvida de cada situação apresentada, e sugerem o entendimento de que, para os sujeitos, os afetos constituem-se como fundantes para seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, o que evidencia a necessidade de uma relação dialógica com os professores, com vistas a serem reconhecidos enquanto sujeitos do seu processo, que possuem sua história própria, seus desejos, suas angústias, seus sonhos e suas perdas.

O discurso dos adolescentes sobre a relação professor-aluno desperta um certo ânimo, ao demonstrar que contraria a ordem instituída pela contemporaneidade, marcada pelo modelo de relações voláteis, em que a individualidade rouba o espaço da singularidade. Esse discurso traz as marcas de

um sujeito que ainda necessita ser em grupo, ser-com-os-outros. De um sujeito que apesar de naturalmente refletir a sociedade em que está inserido, carrega em si o desejo de ser visto com suas singularidades e idiossincrasias.

O aluno precisa encontrar na escola espaço para interferir, modificar, acrescentar e colaborar na estruturação das práticas pedagógicas, e ele clama por esse espaço que lhe é de direito. Consoante a esta idéia, o professor assume o papel de

propositor de atividades criativas, de interrogações e diálogos. Em certa medida, os sujeitos revelaram que o desejo de aprender é despertado pela relação que estabelecem com o professor. Por isso, a importância deste assumir-se enquanto não-todo, sujeito da falta, da incompletude, abrindo, assim, espaço para que seu aluno participe, atribuindo importância aos seus dizeres, envolvendo-o no processo que lhe pertence e que diz respeito à sua aprendizagem e à sua vida.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento de laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- CHEMAMA, R., VANDERMERSCH, B. **Dicionário de psicanálise**. Rio Grande do Sul: Ed. Unisinos, 2007. p. 235-237.
- FREUD, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Obras completas, v. 2.)
- \_\_\_\_\_. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. (Obras completas, v. 7.)
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- JODELET, D. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2006. (Pensamento e ação no magistério).
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador, 2002.
- \_\_\_\_\_. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar: aprender a fazer. **Impressão Pedagógica**, Curitiba, n. 36, p. 4-6, 2004.
- MADEIRA, M. C. Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais de escola. In: MENIN, M. S. S., SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 201-210.
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ORNELLAS, M. de L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.
- PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-193.
- SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- WEIZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

*Recebido em 03.05.09  
Aprovado em 28.06.09*