

A COMUNICAÇÃO INTRAPESSOAL E INTERPESSOAL NA PRÁTICA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES AOS SABERES DOCENTES

The intrapersonal and interpersonal communication in practice of teachers: contributions to the knowledge

Ierecê dos Santos Barbosa¹
Marco Aurélio Nicolato Peixoto²
Dayse Peixoto Maia³

Resumo: Este estudo versa sobre elementos constitutivos da comunicação intrapessoal e interpessoal nas práticas educativas de professores universitários e objetiva trazer à tona algumas falas docentes que contribuem para dificultar a aprendizagem dos alunos. O suporte teórico adveio de vários autores, dentre os quais Contreras (1997); Marcelo Garcia (1999); Tardif (2000); Bastos & Nardi (2008); Marcelo Garcia (1999); Pimenta & Ghedin (2008). Os procedimentos metodológicos foram centrados na pesquisa bibliográfica, na observação participante e em histórias de vida. Os sujeitos da pesquisa foram 64 professores distribuídos em cinco cursos de graduação: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática e Química pertencentes a duas Instituições de Ensino Superior – IES, sendo uma pública e outra privada. Os resultados sinalizam não só para a necessidade de um amplo debate sobre os saberes docentes, mas também de se inserir disciplinas que enfoquem as questões de comunicação nos cursos de formação de professores.

Palavras-Chave: Comunicação Intra e Interpessoal. Formação de Professores. Saberes docentes.

Abstract: This study deals with the constituent elements of intrapersonal and interpersonal communication in the educational practices of professors and aims to bring out some statements that teachers contribute to hinder student learning. The theoretical support stemmed from several authors, among whom Contreras (1997), Marcelo Garcia (1999); Tardif (2000); Bastos & Nardi (2008), Marcelo Garcia (1999); Ghedin & Pepper (2008). The methodological procedures were focused on bibliographic research on participant observation and life stories. The study subjects were 64 teachers spread over five courses: Pedagogy, Biology, Physics, Mathematics and Chemistry from two HEIs - IES, one public and one private. The results point to the need not only for a broad debate about the teaching knowledge, but also to enter disciplines that address the communication issues in teacher training courses.

Keywords: Intra and Interpersonal Communication. Teacher Education. Teaching knowledge.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia – UEA e do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - REAMEC – Pólo Acadêmico da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: jerecebarbosa@yahoo.com.br

² Bacharel/Licenciado em Ciências Biológicas e Pedagogo. Mestre em Tecnologia da Educação (CEFET-MG). Doutorando da Rede de Educação em Ciências e Matemática da Amazônia – REAMEC. Professor da pós-graduação *Latu sensu* de Educação em Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS). Inconfidentes, Brasil. E-mail: aur.nico@bol.com.br

³ Licenciada em Ciências Biológicas. Mestre em Educação em Ciências. Doutoranda da Rede de Educação em Ciências da Amazônia – REAMEC - Manaus, Brasil. E-mail: maidayse@gmail.com

Introdução

Muitos debates acadêmicos têm sido travados sobre formação de professores, e colocados à disposição dos vários veículos de divulgação científica. Os artigos em PDF, disponíveis na Internet, são significativos em número e em diversidade de abordagem. São assinados por mestrados, mestres, doutorandos, doutores e pós-doutores inseridos em diferentes contextos, que se debruçaram sobre esse objeto de investigação, tentando compreendê-lo, refleti-lo, analisá-lo e, obviamente, deixá-lo melhor a partir da contribuição fomentada após todo o processo de investigação e produção do conhecimento. Mas qual o foco desses debates?

Eles vêm sendo conduzidos com base em perspectivas que fogem do senso comum, ou seja, da ideia de que o bom professor se faz na prática, não necessitando de formação, pois a “experiência é o que conta”, isto pode ser traduzido por dominar o conteúdo e já acumular alguns anos de sala de sala, Carvalho & Gil-Perez (1995) abordam essa questão.

Neste estudo pretendemos demonstrar as interferências e contribuições da comunicação intrapessoal e interpessoal aos saberes docentes; entretanto, necessitamos retroceder algumas décadas para melhor entendermos como as discussões têm sido encaminhadas, objetivando contextualizar nosso objeto de investigação para situarmos o nosso próprio foco. Vejamos, resumidamente, as contribuições trazidas por diversos autores encharcados, obviamente, pelas ideias que circulavam no espaço social no tempo específico de cada produção.

A trajetória da formação dos professores a partir de 1960

Nas décadas de 60 e 70, as teorias Comportamentalistas (Behavioristas) estavam em voga, preceituando que a aprendizagem era como a aquisição de comportamentos expressos, através de relações que envolvam um estímulo e uma resposta. Na esteira dessas teorias, os cursos de formação de professores foram cobrados no sentido de se resignificarem, incluindo em sua matriz curricular uma sólida base em psicologia comportamental, gerando com isso o professor técnico, com habilidade suficiente em ciências do comportamento, capaz de entender e direcionar o comportamento dos alunos em sala de aula, principalmente no que se relacionava à aprendizagem ancorada no estímulo-resposta. (CONTRERAS, 1997; MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2000; BASTOS & NARDI, 2008). Esse modelo ficou também conhecido como o da “racionalidade técnica” ou “aplicacionista” (CONTRERAS, 1997; TARDIF, 2000; BASTOS & NARDI, 2008).

Na década de 80, o modelo da racionalidade técnica foi questionado por vários autores, dentre os quais Schon (2000), Tardif (2000) que consideravam que a aplicabilidade comportamental não se efetivava plenamente em situações de *incerteza, singularidade, instabilidade, conflito de valores* vivenciadas em sala de aula. Para esses autores, tais situações, tipicamente humanas, não poderiam e nem deveriam ser controladas por tecnologias operatórias. A questão ética também foi ventilada: Por que a educação teria que legitimar o controle dos seres humanos? Em vez de se reforçar os procedimentos de ensino, os cursos de formação de

professores deveriam aprofundar as discussões sobre a *finalidade do trabalho educativo*. (CONTRERAS, 1997; BASTOS & NARDI, 2008).

Os trabalhos de Schon (2000) deram ênfase à existência de um conhecimento prático, que fundamenta o trabalho do professor em sala de aula: o *conhecimento-na-ação*. Mas ele não parou aí, foi um pouco mais além, potencializando as habilidades de “*reflexão-na-ação*” e “*reflexão-sobre-a-ação*”. Tais estudos construíram um novo modelo de professor: o *reflexivo*. Nesta linha de pensamento surgiram vários trabalhos, dentre os quais: Alarcão (1996); Contreras, (1997); Marcelo Garcia (1999); Pimenta & Ghedin (2008). Bastos & Nardi (2008, p. 15), citando Contreras (1997), dizem que:

Nos últimos anos, o modelo do professor reflexivo vem sofrendo uma série de críticas, dentre elas a de que a reflexão a ser empreendida pelo docente não visa a um objeto definido, tendendo a ficar restrita a questões imediatas das situações de aula, de forma a ignorar os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Esses autores falam da forte reação ao tecnicismo e ao modelo clássico do professor reflexivo, defendendo um novo modelo, o do *professor como um intelectual crítico*. Entende-se, nesse modelo, um professor que vislumbra sua atuação docente sobre vários ângulos, a saber: a questão ideológica, econômica, social, política. Um professor que enxergue os alunos em seus diversos contextos e se comprometa com as transformações sociais, minimizando as situações de desigualdade, de opressão, de exclusão. Um professor crítico, mas tendo as teorias como base dessa crítica para subsidiar a análise das estruturas sociais numa perspectiva dialética.

A comunicação intra e interpessoal e suas implicações nas práticas docentes

Após esta sucinta retrospectiva sobre a formação docente, adentraremos em nosso foco específico, relacionando a comunicação intra e interpessoal dos professores e suas implicações no processo de aprendizagem. Vivenciamos a ditadura militar durante nossa formação universitária e tal experiência nos leva a dizer que a ditadura no Brasil não acabou como muitos julgam, ela resiste por meios transversais, principalmente na escola, perpetuada por professores autoritários que tanto no discurso quanto em suas práticas ditas “educativas” delimitam muito bem quem é que manda, quem controla, quem determina. De onde vem esse saber? A quem ele interessa? Por que muitos professores ainda teimam em legitimar o controle sobre outro ser humano? Por que policiar a produção intelectual? O que é certo e o que é errado? Como vivem e o que fazem esses professores? Qual a sua formação? Tais questões são relevantes, pois não podemos olhar a prática docente isoladamente. Os saberes docentes não caem do céu, eles são frutos de muitas lutas, entremeadas por angústias existenciais, repressão, exclusão, eles fazem parte da identidade docente e devem ser estudados nessa perspectiva integradora (GUIMARÃES, 2005).

Às vezes, nos surpreendemos tirando folga de algo que não fizemos e ficamos angustiados, até com remorso desse “ócio” usurpado do nosso comprometimento

intelectual. Estamos tão acostumados a preencher o tempo que esquecemos que precisamos de um espaço livre para criar. Por que a maioria dos professores não se permite essa folga? O que leva os professores a ministrarem aulas em três turnos? Por que os docentes se submetem a condições salariais aviltantes, que desumanizam e ainda produzem sentimento de culpa? São muitos os elementos constitutivos do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). Analisaremos algumas categorias atreladas a comunicação. Qual o motivo dessa opção? É simples, talvez nem justifique, apenas explique. Vejamos:

Ao longo de nossas experiências no magistério (da Educação Infantil ao Doutorado) temos presenciado várias cenas e ouvimos muitas falas que evidenciam ações inadequadas dos professores e, na maioria das vezes, elas não estavam nas variáveis de formação de professores, isto é, **na formação científica**, caracterizada pela sua titulação, tendo como escala a Licenciatura, o Bacharelado, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado; **na formação pedagógica - profissional**, evidenciada em termos quantitativos, ou seja, números de formação pedagógica específica, Estágio Docência, Curso de Ciências Pedagógicas ou de Educação; ou na **formação continuada**, que enfatiza os números de trabalhos de divulgação científica, cursos de aperfeiçoamento etc.

As variáveis mencionadas estavam, acreditamos, em uma lacuna referente aos saberes docentes: a **comunicação**, que não é trabalhada nos cursos de formação de professores, em seus diversos níveis. É provável que essa lacuna esteja atrelada as duas concepções fundamentais da prática educativa, oriundas da nossa cultura, isto é, *a prática educativa como arte* (que valoriza a técnica objetiva) e *a prática educativa guiada por valores* (que valoriza a subjetividade, as normas, os interesses em conformidade com uma ordem de valores), deixando de fora uma terceira concepção: *a educação enquanto interação*. (TARDIF, 2002). Tal concepção é defendida na contemporaneidade por várias teorias, a saber: o simbolismo interacionista, a etnometodologia, a teoria da racionalidade e, obviamente, a teoria da comunicação. Não estamos reportando-nos às interações socráticas ou dos sofistas atreladas ao saber falar, saber-pensar, saber-organizar o discurso racional, embora reconheçamos o quanto esses saberes são importantes em todas as áreas do conhecimento. A interação como prática educativa vai mais além e Tardif (2002, p. 167) vem a esclarecer tal amplitude.

Ensinar é entrar na sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso.

Mas como interagir com a turma, se muitas vezes os professores não interagem com eles mesmos? Encontram-se perdidos frente à realidade circundante, precisando urgentemente se encontrarem, principalmente no campo profissional.

Dados extraídos da pesquisa de campo evidenciaram algumas questões concernentes a comunicação intrapessoal em professores (64) em salas de aulas dos cursos de Pedagogia, Biologia, Matemática, Física e Química em duas Instituições de Ensino Superior - IES, sendo uma pública e outra privada (uma turma de cada curso, nas duas IES), localizadas no município de Manaus. Vejamos o que foi percebido por ocasião da observação participante e pinçado das histórias de vida desses professores.

a) Falta de identificação do professor com a docência, evidenciada quando o (a) professor (a) não esconde de ninguém a sua vontade em trocar de profissão e fala abertamente que só se encontra ali por falta de uma outra opção;

“Não sei quem inventou a docência, se pudesse voltar no tempo escolheria outra profissão”.

“Assim que concluir a pós-graduação vou fazer um concurso para qualquer repartição pública, faço qualquer coisa, menos em sala de aula”.

b) Dissintonia com a disciplina que leciona. Isso ocorre, muitas vezes, pelo fato do (a) professor (a) ser praticamente obrigado (a) a assumir disciplinas fora da sua matriz ocupacional, apenas para suprir as deficiências do sistema educacional; “Sou biólogo, mas estou ministrando aulas no curso de matemática. Era pegar ou largar”.

“Sou pedagoga de formação, mas minha disciplina é antropologia, gostaria muito de ministrar as disciplinas que domino, mas não tem dado”.

c) Angústia existencial advinda de inúmeros problemas bio-psico-social-espiritual que deixam (a) professor (a) fragilizado (a) em vários aspectos, interferindo negativamente em sua atuação em sala de aula;

“Eu trabalhava na pós-graduação porque gostava e precisava, mas descobrir que serve só para pagar imposto de renda enquanto a família fica a revelia”

“Agora ou a gente faz mestrado ou pega a conta, pois a instituição já disse que os dias dos especialistas estão contados. Onde vou arrumar um mestrado do dia para noite?” “Jesus um dia vai me tirar da sala de aula” .

d) Distorções cognitivas, que segundo Barbosa (2010) são advindas do modo equivocado de olhar o mundo, a profissão e as inovações, tais como as que foram registradas durante a observação participante:

Catastrofização: É uma distorção cognitiva muito freqüente nas pessoas de todas as faixas etárias. Consiste em potencializar os fatos ocorridos de modo a dar a eles uma dimensão ampliada, transformando uma coisa simples, que pode ocorrer com uma infinidade de pessoas durante sua trajetória de vida, em verdadeira catástrofe, como se fosse algo terrível de suplantar. Todas as demais possibilidades de análise dos fatos são podadas, priorizando-se o lado ameaçador do evento. Pessoas catastróficas sempre apostam no fim:

“Se eu perder este emprego será meu fim. Esta turma está acabando comigo”.

“O fim da educação está próximo, bem próximo. Ninguém quer ser mais professor”.

Emocionalização: Essa distorção cognitiva está relacionada com a percepção equivocada de que os sentimentos são fatos, ou seja, as pessoas deixam que os sentimentos guiem a interpretação da realidade, presumem que reações emocionais refletem as situações verdadeiras na base do “*sinto, logo existe*”.

Essa distorção é muito frequente entre as pessoas apaixonadas e que ficam cegas de paixão, não enxergando os fatos como realmente são. O efeito da emoção camufla a realidade e os fatos aparecem às vistas dos emocionados tal qual eles querem ver. O sentimento envolve os fatos, dando a eles um verniz de verdade. Pessoas que apresentam essa distorção cognitiva vivem se lastimando. Encontramos professores que não estavam apaixonados, mas sim estressados e que repetiam as frases:

“Sinto que meus alunos estão magoados comigo”; “Sinto que a pedagoga não gosta de mim, ela mudou tanto”; “Sinto que estou perdendo espaço;” “Sinto cheiro de traição no ar;” “Sinto que estou sendo deixada de lado, que eles não me respeitam”; “Olhe, eu sempre tenho bom faro e o clima não está bom, o ambiente está pesado”.

Polarização: A polarização consiste na adoção dos dois extremos na base do “tudo ou nada” de modo excludente, como se existissem apenas o preto e o branco, os diversos tons de cinza são excluídos pelas pessoas que adotam esse tipo de distorção cognitiva. Os fatos são vistos apenas em duas formas de situações e são excludentes, é uma coisa ou outra. O *continuum* é totalmente apagado. Os fatos e as pessoas são vistos de forma absoluta. O processo de transformação é negado. Tudo fica meio congelado na base do é ou não é. Ou seja, a pessoa não tem meio termo.

“Deu tudo errado no dia da avaliação” “Ou faço perfeito, ou não faço”; “Todos os alunos me hostilizam”; “Nada vale a pena com essa turma”; Comigo é assim: ou estuda ou se lasca”.

Abstração Seletiva: Nesse tipo de distorção, uma parte negativa da situação real é recortada e supervalorizada, realçada como se fosse o todo. O que há de positivo na situação não é analisado. Há toda uma complexidade que precisaria ser refletida, mas a visão é em túnel, focada apenas em uma parte (a negativa); uma espécie de filtro mental é acionada fazendo com que a pessoa não perceba o positivo da

situação. Ex: “A avaliação que os alunos fizeram de mim foi péssima.” (a professora era de matemática e fez comentários sobre como os alunos a avaliaram no sistema eletrônico institucional. Verificamos a ficha de avaliação da professora e vimos que a avaliação negativa foi pontual, no item relacionado ao relacionamento professor x aluno. Outra docente confidenciou: “Minha relação com essa turma é uma droga” (devido a um desentendimento pontual, o que existia de positivo na relação não foi levado em conta, foi apagado no discurso docente);

Leitura Mental: A leitura mental é um tipo de distorção cognitiva caracterizada pelo pré-julgamento que a pessoa faz sobre o que os outros estão pensando, não levando em consideração outras hipóteses possíveis. A pessoa julga ser capaz de identificar o pensamento alheio sempre negativo a ela:

“A diretora não gostou da minha desculpa”; “Eles, os alunos, estão me achando nervoso”; “Tenho certeza de que eles pensaram mal de mim”.

Rotulação: Colocar rótulos em tudo é o que caracteriza esse tipo de distorção cognitiva. Os rótulos podem ser colocados em pessoas ou situações. Funcionam como um carimbo pré-fixado. Os rótulos são terríveis, pois atuam como obstáculos, barreiras cognitivas, dificultando a aproximação das pessoas e as soluções dos problemas.

“Não gosto de trabalhar com eles, são incompetentes”; “Sou destrambelhada, vou me atrapalhar toda com essas inovações tecnológicas”; “Essas reuniões são pura perda de tempo, não levam a nada.”; “Eles não querem nada com nada, são desligados”; “São todos semi-analfabetos”.

Adivinhação: Prever o futuro, antecipando problemas que ainda não existem e que provavelmente não venham a existir são características dessa distorção cognitiva. A pessoa vive pensando que sabe o que vai acontecer. Evoca perspectivas negativas sobre possíveis fatos futuros, como se tudo se desdobrasse de modo negativo e catastrófico.

“Não vou me sentir bem na formatura, a festa será uma droga”; “Eu vou fazer, mas sei de antemão que vai dar tudo errado, esses alunos não prestam atenção em nada”; “Futuros biólogos? Isso não vai existir”. “Quem imagina que vai se sair bem no mercado de trabalho está redondamente enganado, pois não vai ter nem mercado e nem trabalho para vocês”.

Personalização: No caso em tela a pessoa puxa para si tudo de mal que acontece ao seu redor. Ela se considera a grande azarada, “pé frio”, e pensa que os outros a culparão por aquilo que der errado. Ela é incapaz de perceber que, se algo não deu certo, existem outras implicações de pessoas ou acontecimentos que favoreceram a situação.

“Aquela confusão começou por minha culpa”; “Eu sou culpado pelo projeto não ter sido aprovado”; “Eu sou culpada de meus alunos não terem se saído bem no ENADE”; “A situação está ruim por minha

culpa”. “Eu sinto um grande sentimento de culpa pelo que aconteceu, eu deveria ter continuado meu curso de pós-graduação”.

Desqualificação do positivo: Aqui ocorre algo interessante: a pessoa, mesmo diante de uma situação positiva, de sucesso, passa a desqualificá-la, colocando defeitos inexistentes ou negando o mérito alegando facilidades, como se tudo fosse trivial. A visão negativa se apóia em desqualificar aquilo que se oporia a ela.

“Sucesso! Que sucesso? Estava fácil demais, qualquer um faz isso”; “Aluno tem que fazer isso mesmo, não é mérito, nem talento, é obrigação, ele só estuda, não faz outra coisa na vida”; “Eles só elogiaram por pena”; “Não era elogio não, era gozação, ele que não se tocou”.

Minimização e Maximização: Observa-se nesse tipo de distorção cognitiva que as experiências e características positivas da própria pessoa e também dos outros são minimizadas. Ou seja, os talentos e as virtudes passam a ser defeitos e as experiências e características negativas passam a ser potencializadas.

“Sempre tive notas excelentes, mas não sou bom professor e nem inteligente”; “Não sei como ela passou no vestibular, é burra que dói”; “Não sei como ele conseguiu tal emprego, além de calouro é um incompetente de marca maior”; “Ela é inteligente, mas é feia”.

Hipergeneralização: Trata-se de perceber num fato específico um padrão universal. Isto é, achar que o que ocorre aqui, em nível pessoal, empresarial ou familiar, ocorre sempre, em qualquer lugar do mundo em que a pessoa esteja e, obviamente, ocorre na faculdade.

“Se não me sair bem aqui, numa particular, não me sairei bem numa estadual ou federal”; “Eu sempre coloco tudo a perder”; “Não tenho sorte com as turmas”; “Se eles agem assim em casa, devem agir assim na faculdade e no trabalho”.

Imperativação: Nesse caso é comum pensar tendo como base as expressões imperativas, tais como: “deveria” ou “tenho que” e interpretar os fatos em termos de como eles deveriam ser e não como eles realmente são. O uso de afirmações absolutistas é comum e objetiva obter motivações e modificar comportamentos. Geralmente são demandas cognitivas feitas à própria pessoa, aos outros e ao contexto em que ela está inserida, buscando justificar algo ou o não cumprimento da demanda criada.

“Eu não deveria ficar chateado com meu coordenador”; “Eu tenho que ser perfeito em tudo que faço, assim eles gostarão de mim”; “Eu tenho que controlar tudo”; “Eu tenho que fazer esses alunos estudarem, caso contrário ficarei frustrada”.

Vitimização: Tem como principal característica o sentimento negativo de injustiça, de ser sempre vítima de alguém ou de algo, até a má sorte é evocada. A fonte desse sentimento é sempre algo ou alguém. A pessoa vitimizada nunca tem culpa de nada. Há sempre um responsável. Há, também, dificuldade em assumir seus próprios sentimentos e comportamentos. Essa distorção cognitiva atravanca o crescimento

emocional da pessoa e funciona no outro extremo como uma espécie de controle social, pois a vítima espera ficar numa posição central, chamando atenção sobre si e esperando que os outros façam o que ela deveria fazer. Pode haver omissão de responsabilidades ou supervalorização das mesmas. No primeiro caso, a vitimização se dá pela pseudo incapacidade e, no segundo, pela “falsa” exploração dos outros. No segundo caso, a exploração pode tornar-se verdadeiro devido o “explorado” gostar de bancar a vítima e, por isso, tolhe os “exploradores” rumo a sua autonomia de ser, tornando-os dependentes e futuras vítimas.

“Sou um eterno incompreendido; meus colegas não entendem meus sentimentos”; “Faço tudo pelos meus alunos e eles nem me agradecem”; “A instituição me cobra demais, mas não me proporciona a mínima condição de trabalho”; “Esse salário é vergonhoso, tenho vergonha de falar que sou professor”.

Questionalização: A questionalização pode ser extemporânea ou futurista. Quando ela é extemporânea, o questionamento se baseia num sentimento de culpa por decisões tomadas no passado e aí a pessoa utiliza a expressão **“se ao menos”**:

“Se ao menos eu tivesse aceitado outro emprego”; “Se ao menos eu tivesse ficado com poucas turmas”; “Se ao menos eu tivesse concluído o mestrado”; “Se ao menos eu tivesse alguns bicos”; “Se ao menos eu tivesse optado por outro curso”.

Quando ela é futurista há uma catastrofização do pensamento e a pessoa utiliza a expressão **“e se”**, altamente engessadora:

“E se o novo arranjo metodológico não der certo”; “E se eu não conseguir”; “E se eles não aprenderem nada”; “E se eu me queimar profissionalmente”.

É de fundamental importância que os docentes sejam informadas sobre suas distorções cognitivas (AARAON, 2011) e passem a refletir sobre elas. Um bom psicopedagogo pode ajudar os professores com essas distorções, trabalhando no desenvolvimento de respostas alternativas que venham contrapor o impacto negativo dessas interpretações disfuncionais que causam dor psíquica, ansiedade, estresse e que minam os relacionamentos (ALVES, 2009). É importante que técnicas de automonitoramento sejam repassadas aos docentes para que eles possam adquirir pensamentos calcados na logicidade dos fatos e aprendam a monitorar suas interpretações, removendo a carga negativa que as envolve.

d) A falta de receptividade à inovação, isto é, uma atitude reativa frente ao uso das novas tecnologias e as inovações metodológicas;

“Passo longe de um computador”

“Tenho muita dificuldade com as novas tecnologias. Aliás, eu gosto mesmo é de cuspe e giz”.

e) A necessidade de afirmação do professor, que tenta esconder sua insegurança utilizando de autoritarismo;

“Comigo não tem essa não, chove zero na minha sala”

“Nos primeiros meses eu reprovoo 70% da turma por falta”

“Passei uma prova para acabar, para mostrar mesmo quem é que sabe e que é que manda”. “Quero ver eles me ferrarem no ENADE.”

f) A projeção pedagógica. O professor projeta nos alunos as suas experiências negativas, praticando, muitas vezes sem se dar conta, a agressão deslocada.

“A minha vida não é fácil. Por que devo facilitar para eles. Se chegar atrasado não tiro falta”

“Meus professores eram duros, não me davam folga, faço o mesmo, só assim o aluno aprende.”

No que tange às questões interpessoais, elencamos alguns elementos constitutivos da ação docente, evidenciados em sala de aula, tais como:

a) Falta de respeito aos alunos e suas limitações. Traduzidas para efeito deste estudo como o uso de ironia, grosseria, arrogância e criação de situações constrangedoras;

“Você estava fazendo aqui o quê? Por que não volta para o Ensino Médio?”

“você foi alfabetizado? Como entrou aqui?”

“Não vou ficar aqui repetindo sempre as mesmas coisas para quem não tem condições de aprender”.

b) A falta de receptividade para com o curso que o aluno optou. O professor por desacreditar no mercado de trabalho, ou por projetar as suas experiências negativas na turma, desqualifica o mundo lá fora ou potencializa as exigências, fazendo com que os alunos sintam-se bobos, pois estão se preparando para o desemprego; ou medíocres e incapazes para enfrentarem um mercado que só tem espaços para os superdotados;

“Vão brincando... Quero ver mais tarde o chute que vocês vão pegar no mercado”; “Este curso é de pobre. Aliás, toda licenciatura é para pobre. Eu fiz uma grande besteira na vida e vocês estão fazendo o mesmo. Sabem quanto ganha um professor? E um oficial de justiça?”

c) Agravamento nos problemas de comunicação. O professor é fechado ao diálogo, “*comigo não tem conversa*”, às negociações pedagógicas, aos conflitos cognitivos atrelados as questões conceituais (“*eu explico uma vez, quem entender fica bem, quem não entender paciência*”). Neste caso específico cabe recorrermos a Posner et al. (1982) que sugerem que no processo de mudança conceitual do sujeito

quatro situações devem estar presentes para que este processo se efetive: *insatisfação, inteligibilidade, plausibilidade e frutificação*.

A *insatisfação* é a condição na qual os conceitos dos estudantes (e dos cientistas) sofrem mudanças, no momento em que geram um conjunto de enigmas ou anomalias não resolvidas. A *inteligibilidade* é a condição na qual o indivíduo compreende a sintaxe, o modo de expressão, os termos e os símbolos utilizados pela nova concepção. Requer, também, construir e identificar representações, imagens e proposições coerentes, internamente consistentes e inter-relacionadas, sem, contudo, acreditar necessariamente que elas sejam verdadeiras. A *plausibilidade* é a condição na qual os novos conceitos adotados são, pelo menos, capazes de resolver os problemas gerados pela concepção predecessora. Desta condição resulta, ainda, a relação de consistência dos conceitos aceitos para com outros conhecimentos correlatos. A *frutificação* é a condição que abre a possibilidade de que novos conceitos sejam estendidos a outros domínios, desvelando novas áreas de conhecimento;

d) Falta de confiança na capacidade do aluno. O professor tem em sua mente um aluno idealizado e se decepciona ao verificar que seus alunos não correspondem ao seu modelo, daí viver evocando o seu tempo passado ou projeta um futuro catastrófico, fingindo do presente, do aqui e do agora;

“No meu tempo nós estudávamos, havia compromisso. Eu esperava uma turma melhor, com alunos interessados, o que será dessa nação, ainda bem que não vou viver para ver toda essa bagunça, os filhos e os netos de vocês vão sofrer as consequências”.

e) A indiferença ao ser. Segundo Paulo Freire (1996) “o papel da escola, hoje, é humanizar e não mais ensinar”. Isto pode ser traduzido por vários saberes: Saber ouvir, saber falar, saber escutar, saber sentir o aluno em seus múltiplos aspectos. Paulo Freire busca o significado da palavra comunicação e nela inclui a dimensão política da igualdade, ou seja, a ausência de dominação. Para Freire, comunicação se traduz em diálogo entre sujeitos mediados pelo objeto de conhecimento, embasados na experiência e no trabalho cotidiano. Observa-se que a igualdade freiriana no processo dialógico exclui toda a relação de poder. A comunicação passa a ser de “mão dupla”, contemplando, ao mesmo tempo, o direito de ser informado e o direito de acesso aos meios necessários à plena liberdade de expressão. Mas muitos professores utilizam a comunicação como uma via de mão única, deixando o aluno sem voz na sala de aula, sem possibilidade de interpretar o discurso do professor e de se colocar como parte do processo de produção de sentidos.

“Aqui quem fala sou eu. Vocês devem escutar e anotar, no final da unidade eu tiro as dúvidas”.

“Eu falei que o prazo era até dia 20. Passou do prazo, ZERO, e não venham com a desculpa de trabalho na fábrica. Vocês têm que optar,

ou trabalhar ou estudar, não se pode servir a dois senhores, eu exijo dedicação. Eu me dedicava, por que vocês não se dedicam?”

Em verdade, Freire teorizou a comunicação interativa antes da revolução digital, nem se pensava em Internet, muito menos em redes sociais. No mundo hodierno as novas tecnologias [TICs] já romperam com a unidirecionalidade da comunicação “de massa” tradicional e alavancam cada vez mais o conceito de comunicação relacional e transformadora. Saber utilizar as ferramentas comunicacionais em prol das ações educativas é, sem dúvida, um grande desafio para a formação do professor do século XXI.

Considerações finais

Falar de formação de professores, de saberes docentes, de comunicação intra e interpessoal é falar do cotidiano do professor, de universos sem fronteiras, com demarcações puramente didáticas, pois os saberes docentes têm inúmeras procedências e são válidos se utilizados corretamente. As teorias não são excludentes, mas complementares. Entretanto, é preciso reconhecer que existem saberes equivocados, eivados de distorções cognitivas e que necessitam ser corrigidos para que a interação seja proativa, suscite a transformação social.

Ao trazermos as falas de professores pretendemos demonstrar as interferências e contribuições da comunicação intrapessoal e interpessoal aos saberes docentes. Elas nos remetem a uma reflexão necessária quanto às diferenças em ser professor e estar como professor, porque o trabalho docente é sustentado pelos saberes que lhe foram inculcados na academia, e tantos outros elaborados nas oportunidades formativas, em articulação com as condições reais nas quais desempenha suas funções profissionais.

É o saber docente entendido como conjunto de conhecimentos produzidos, articulados e aplicados no ato pedagógico que diferencia qualitativamente um professor que produz saberes e utiliza-os como pressupostos formativos, é sujeito atuante de sua identidade profissional através das novas relações sócio culturais que tem se manifestado na escola. Para tanto, os cursos de formação de professores devem refletir sobre os saberes docentes; devem desenvolver pesquisas sobre a questão da comunicação nas salas de aula de todos os níveis de ensino; fomentar discussões sobre as distorções cognitivas; traçar metas de profissionalização em que a interação entre docentes de vários níveis seja não só possível, mas também produtiva no tocante ao educar pela pesquisa.

Todas essas questões que foram elencadas neste artigo demonstram que os saberes docentes estão no cerne das discussões e das reformas contemporâneas e sinalizam para muitos problemas que precisam ser resolvidos a curto, a médio e a longo prazo. Não podemos, de forma alguma, camuflar a realidade educativa, precisamos, sim, ampliar as pesquisas sobre ela e trazer à tona os elementos dificultadores e os impulsionadores da formação docente. Trata-se de uma programação urgente a ser planejada e executada, sob pena de comprometermos não só a identidade profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil,

Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, mas também dos formadores universitários dentre os quais estamos inclusos.

Referências

AARAON, B. **Teoria cognitiva para os transtornos de ansiedade**. São Paulo: Artmed, 2011.

ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, M. D. F. **De professor a educador: contribuições da psicopedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

BARBOSA, I. **Diário de Classe**. Terapia Cognitiva Comportamental-TCC-a serviço dos educadores. Manaus. AM. UEA Edições, 2007.

BASTOS, F. NARDI, R. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008, p. 383.

CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997, p. 231.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 163 p.

GONZAGA, A. M. et al. **Temas para o observatório da Educação na Amazônia**. .PR. Editora CRV, 2011, p. 163

GUIMARÃES, Valter Soares. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: BRASIL. **Formação contínua de professores**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 01 nov.2012.

MARCELO G. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 271.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. Petrópolis. RJ. Cortez, 2008.

SCHON. D..A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 256, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação de professores**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.