

A importância da afetividade na prática docente em Terapia Ocupacional
The importance of affectivity in the Occupational Therapy teaching practice
La importancia de la afectividad em la práctica docente em Terapia Ocupacional

Recebido: 06/05/2019 | Revisado: 16/05/2019 | Aceito: 24/05/2019 | Publicado: 29/05/2019

Eliane Caldas da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8938-0462>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: eliane-caldas@hotmail.com

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6856-8626>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: marcelepr@hotmail.com

Resumo

Dada a relevância da afetividade nas inter-relações dos sujeitos, deve ser considerado seu papel na relação entre discentes e docentes. Diante disto, este artigo objetiva mostrar dados de um estudo realizado acerca da importância da afetividade para os docentes de Terapia Ocupacional, pois esta profissão trata do fazer humano e, deste modo, a afetividade é fundamental no exercício clínico da profissão. Para isso, a pesquisa qualitativa, empírica e exploratória, realizada em duas universidades do interior do estado do Rio Grande do Sul, com docentes de Terapia Ocupacional, desta participaram seis docentes ao todo. As falas dos docentes foram analisadas em categorias de acordo com o conteúdo, o que permitiu constatar que os princípios da afetividade, tão importantes para mediação do conhecimento e nas relações interpessoais na docência, são comuns as suas práticas profissionais. Almeja-se esta pesquisa incentive a reflexão acerca da afetividade em relações de ensino e aprendizagem no âmbito do ensino superior.

Palavras-chave: Prática docente, mediação e relações interpessoais.

Abstract

Due to the relevance of the affectivity in the subject interrelationship, its role in the relationship must be considered between students and teachers. In this way this study has as objective demonstrate research data about the importance of the affectivity for the

Occupational Therapy teachers. For this, a qualitative, empirical and exploratory research was carried out in two universities in Rio Grande do Sul with six Occupational Therapy professors. The teacher statements were analyzed in categories according to the content, this allowed to verify that the principles of affectivity, so important for the knowledge mediation and in teaching interpersonal relationships, are common to their professional practices. It is expected that this research stimulate the reflection about affectivity in higher education teaching and learning relations.

Keywords: Teaching practice, mediation, interpersonal relationships.

Resumen

Debido a la pertinencia de la afectividad en las interrelaciones de los sujetos, debe ser considerado su papel en la relación entre docentes y discentes. De esta forma este estudio objetivo mostrar datos de una investigación realizada sobre la importancia de la afectividad para los profesores de Terapia Ocupacional, pues esta profesión trata del hacer humano y, así, la afectividad es fundamental en el ejercicio clínico de la profesión. Para esto una investigación con abordaje cualitativa, empírica y exploratoria, se realizó en dos universidades del interior de Rio Grande do Sul, siendo que participaron seis docentes. Las palabras de los docentes fueron analizadas en categorías de acuerdo con el contenido, lo que permitió en el análisis constatar que los principios de la afectividad, tan importantes para la mediación del conocimiento y en las relaciones interpersonales en la docencia, son comunes a sus prácticas profesionales.

Se espera que esta investigación incentive la reflexión sobre la afectividad en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la enseñanza superior.

Palabras clave: Prácticas docentes, mediación, relaciones interpersonales.

1. Introdução

A afetividade possui um papel importante nas inter-relações dos sujeitos, por essa razão, várias são as discussões acerca dos elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a influência da afetividade nesses processos. A afetividade se insere no processo de constituição do sujeito desde o nascimento, continua fazendo parte do desenvolvimento à medida que este amplia suas relações interpessoais e segue com um papel significativo quando o mesmo se insere no mundo acadêmico.

Por considerar o desenvolvimento intelectual como meio para a constituição do

sujeito, Wallon (1986) pondera que o espaço onde ocorre o aprendizado também influencia diretamente no processo e, assim, é importante que se pense a estrutura física da instituição, e também as atividades propostas e a forma que elas serão desenvolvidas. Desse modo, Batista e Batista (2004) consideram que o docente deva assumir um papel de mediador entre o discente e o saber, dessa forma se comprometendo com o aprendizado dos estudantes, objetivando que se insiram na construção do conhecimento, valorizando seus saberes prévios. Isso demonstra que as outras disciplinas também contribuem de forma valorosa, proporcionando uma educação com dinamismo e interdisciplinaridade, que irá contribuir para o desenvolvimento de indivíduos aptos a interagir em uma sociedade em constante modificação.

Este estudo buscou verificar a afetividade e sua importância para a prática profissional docente em faculdades de Terapia Ocupacional. Para isso, realizou-se um estudo sobre o tema com seis docentes terapeutas ocupacionais de duas universidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. Sendo este da área da saúde que tem como objeto de estudo o fazer humano, acredita-se que a afetividade seja um elemento fundamental no exercício clínico da profissão, por estudar sobre a reabilitação de indivíduos que se encontram em situações que demandam cuidados e, assim, necessitam de uma abordagem única e específica, respeitando suas particularidades e necessidades.

2. Metodologia

O presente artigo foi desenvolvido através de um estudo qualitativo, empírica e exploratória, que segundo Pereira, Shitsuka, Parreira e Shitsuka (2018, p. 67) “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo, (...)”. Assim a escolha pelo método qualitativo se deu em função da pesquisa ter ocorrido dentro do cenário dos sujeitos sendo realizada através de entrevistas semiestruturadas e individuais, contendo assuntos referentes ao tema, que para Pereira et al. (2018, p. 42), tem como vantagem “a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos envolvidos na pesquisa; obtenção de dados acerca do comportamento; os dados coletados podem ser classificados”. A pesquisa se deu com seis professores terapeutas ocupacionais de duas universidades do interior do Rio Grande do Sul, foram gravadas após o consentimento dos sujeitos pesquisados.

Em um primeiro momento, foi realizado o convite aos docentes que junto as coordenações dos cursos e colegiados, deixando claro quais eram os objetivos do estudo. As

entrevistas se deram conforme a disponibilidade de cada entrevistada. Os critérios de inclusão: pertencer ao quadro de docentes efetivos, sem período mínimo e máximo na carreira de docente. Critérios de exclusão: docentes que encontravam-se afastados no período das entrevistas. Para não expor os pesquisados, lhes foi atribuída a letra P (maiúscula), seguido de um numeral (1 a 6).

Ao concluir as entrevistas realizou-se a transcrição na íntegra das falas e a análise de conteúdo, que, para Bardin (2006), é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados. Para a autora, diferentes fontes podem fornecer os elementos para pesquisa, que, depois de ponderados, podem ser interpretados pelo pesquisador. Esse estudo se baseou na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Este estudo obteve aceitação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFN/RS, através do CAAE: 95633018.1.0000.5306 e parecer: 2.902.400.

3. As relações de afetividade no ensino e aprendizagem na terapia ocupacional

A Terapia Ocupacional, desde seu princípio, tem o foco no ser humano e se embasa na filosofia humanista, que tem a “crença nas realizações do homem capaz de dominar a natureza”. (Medeiros, 2010, p. 38). Entretanto, para a mesma, o fazer humano na sociedade é o objeto de trabalho do terapeuta ocupacional, assumindo uma postura diferente a cada sujeito, já que é necessário atingir a particularidade do indivíduo que demanda de cuidado, além de que cada linha de abordagem utilizada pelo profissional propiciará um novo enfoque no atendimento. A razão disso é que a Terapia Ocupacional não é oriunda de outra profissão, e sim originária da necessidade de alcançar determinado resultado no tratamento de uma debilidade (Medeiros, 2010), ou seja, na mesma perspectiva:

A Terapia Ocupacional possui uma ação essencialmente interventiva com as atividades significativas, com os objetos de realização do indivíduo e com seus projetos de vida (...) o terapeuta ocupacional investiga as possibilidades de atividades e ocupações, procurando ampliar o leque de opções do paciente, em meio a restrições, dependências, limitações, tédio, angústia etc (Caniglia, 2005, p. 74).

Dessa forma, pode-se perceber que o terapeuta ocupacional irá atuar diretamente com as necessidades e desejos da pessoa, buscando a melhor forma de intervenção para uma maior autonomia e independência, sempre em torno do fazer humano.

A Terapia Ocupacional, como ofício, se constituiu no Canadá e posteriormente nos

Estados Unidos direcionada ao tratamento de pessoas com doenças mentais. No entanto, foi durante da primeira Guerra Mundial que se desenvolveram técnicas de tratamento, o que resultou na fundação do primeiro centro formador de Terapeutas Ocupacionais, em 1917, ligado a uma universidade, sendo que processo semelhante foi observado na Europa durante a segunda Guerra Mundial (Medeiros, 2010).

No Brasil, a implementação de reconhecimento da profissão iniciou em 1957, com a criação de um curso de curta duração por parte da ONU (Organização das Nações Unidas) no Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo, que foi regulamentado em 1964 e, em 1969, recebeu o grau de nível superior (Medeiros, 2010). A autora destaca que, em 1971, a profissão foi oficializada, tendo seu conselho profissional criado em 1975 em conjunto com a Fisioterapia, o Coffito – Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Hoje perfazendo, segundo Brasil (2019), 71 cursos que estão em situação ativa.

Desse grande número de instituições, é plausível estimar que o número de profissionais que chegam ao mercado de trabalho seja igualmente grande, assim a melhora da educação é em tempo, pois esses profissionais tratarão diretamente com sujeitos em situação de cuidado e que necessitam de tratamento adequado, no qual uma atitude afetiva pode influenciar positivamente. Em vista disso, Sastre e Moreno (2003) acreditam não haver espaço para a educação clássica nos locais de ensino onde há preocupação com a afetividade no processo de ensino, dado que este envolve o “domínio do particular, do íntimo, do pessoal e do cotidiano, e encontra-se no polo oposto do público, do científico e do racional” (Sastre & Moreno, 2003, p. 129).

Diante disso, ao observar-se os objetivos das faculdades de Terapia Ocupacional, se vê que as premissas generalista, humanista, crítica, reflexiva e ética englobam a formação profissional. Também fica claro que, durante toda a formação, os estudantes são orientados a pensar no ser humano como um ser completo e não apenas na patologia ou problemática aparente. A formação busca mover os estudantes a valorizar e terem respeito para com o ser humano, para que possam atuar de forma mais consciente possível na sociedade. Dessa forma, a afetividade se torna tão relevante no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Terapia Ocupacional, dito isto, segundo estudos anteriores docentes de Terapia Ocupacional não possuíam domínio sobre o conceito da afetividade, embora considerem importante manter uma relação docente-discente permeada de afeto (Silva, Zucolotto, 2019).

Assim, torna extremamente relevante refletir sobre a afetividade e seu conceito que, segundo Wallon (1968) intrínseca e indissociável ao homem e, assim, acompanha todas as etapas do desenvolvimento individual, sendo formada por elementos de origem biológica e

psicológica, que são expressados através de sentimentos e emoções.

Desta forma, a afetividade ou as relações de afeto são intrínsecas ao ser humano e podem surgir como um tipo de reação a uma situação do ambiente ou se formar internamente, sendo que os afetos acabam por servirem de parâmetro para o cotidiano (Bock, Furtado, & Teixeira, 2011). Afinal, para Wallon (1968, p. 136), “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço têm uma ação determinante sobre sua evolução mental” e “desta maneira o social amalgama-se com o orgânico”.

Devido a tal origem, Bock et al. (2011, p. 190) ponderam que os pensamentos “só têm sentido se sabemos o afeto que os acompanham” e, como consequência, o posicionamento assumido frente a algo origina-se nos afetos e explicam a possibilidade de situações de sentimentos dúbios ou contraditórios. O elemento pessoal que envolve a afetividade justifica que Ribeiro (2010) tenha encontrado em sua pesquisa diferentes definições para o afeto, sendo elas: comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções (Ribeiro, 2010, p. 404).

Conforme o entrevistado P4, a afetividade representa o que há de mais humano no sujeito, para ele afetividade é “*essa capacidade de estar, de acolher, de sentir. Isso vem junto com empatia, com paixão, eu acho que é uma relação de amorosidade*” e se traduz “*pela disponibilidade de estar com o outro*”. Assim, os participantes desta pesquisa acreditam na ligação da afetividade ao carinho, ao acolhimento, à capacidade de criar vínculos e de se colocar no lugar do outro sujeito. Essas definições sobre o afeto foram elaboradas sem um conhecimento prévio do tema, porém se aproximam daquilo que foi colocado pelos autores já citados.

O fato se torna interessante, pois Vygotsky (2004) apresenta as teorias formuladas por James e Lange, que possuíam um caráter puramente mecanicista e, dessa maneira, contrapõe tais ideias. Para Vygotsky (2004), James supunha que as emoções se originavam nas vísceras, partindo dos músculos e órgãos internos, já Lange acreditava que a origem era vasomotora. Por isso, na perspectiva de Vygotsky (2004), James e Lange tinham uma imagem estanque quanto às emoções, já que, dada a origem orgânica, elas seriam dependentes da fisiologia humana, que se mantém durante a vida do sujeito e, assim, a emoção sentida pela criança seria a mesma sentida pelo idoso.

Vygotsky (2004) encara essas teorias como reducionistas, que, embora bem elaboradas, se atentam apenas a alguns elementos, não explicando a totalidade do tema, no caso as emoções, que James considerava, caso não houvesse reflexos corporais, como um

processo cognitivo e excluiria parte significativa dos sentimentos de pessoas com paralisias, diminuindo os sentimentos a reações cerebrais aos estímulos gerados por sensações.

Entretanto, Vygotsky (1998; 2004) acredita que emoções são passivas de evolução e ocorrem em conjunto com o desenvolvimento do sujeito que inicia com fundações orgânicas, contudo, com a convivência social, passa a adquirir um carácter intrínseco ao indivíduo, reflexo de seu histórico. A convivência social apresentada por Vygotsky é representada pela “proximidade” e na “relação” trazidas na fala de P1:

“Eu quando penso em afetividade eu penso na relação entre as pessoas, (...), e como que se dá isso. E a afetividade, eu acho que é uma questão ligada à proximidade, assim como que se relaciona”.

Paralelamente, Leite (2012) elucida que, ao longo da história humana, a concepção de razão versus emoção sempre esteve presente e assumindo o papel de diferentes personagens, como a razão versus a fé durante a idade média, embora, para Tassoni (2008), a origem de ambos lados desse embate era a mesma: Deus. E, embora o afetivo não fosse desprezado completamente, ele não levaria a verdade trazida pelo conhecimento e esse fato afetava o ensino e também o desenvolvimento científico e as inter-relações da sociedade em questão. Naturalmente, o processo de ensino se transformou não apenas em paralelo aos pensamentos de cada época, mas também foi influenciado por eles e, desta forma, o dualismo ainda faz parte desse processo, fundamentando as grades curriculares (Leite, 2012).

Nesse sentido, Bechara (2003) questiona a crença popular de que as decisões têm fundo lógico, baseadas inteiramente na racionalidade, visto que a emoção atua como intermediadora entre a situação e a resolução. Em consonância, a entrevistada P4 acredita que a afetividade possa:

“ser traduzida pela disponibilidade de estar com o outro, é a capacidade de acolher, de sentir. E isso vem junto com a empatia, com a paixão, sendo esta uma relação de amorosidade.”

Simpatizantes do pensamento trazido por Bechara (2003), Bock et al. (2011, p. 191) advertem que “estudar apenas alguns aspectos do homem é considerá-lo como um ser fragmentado, correndo-se o risco de deixar de analisar aspectos importantes”. O indivíduo, de posse de cada nova informação, passa a afetar o seu ambiente de uma nova maneira e de forma contínua, processo representa um ciclo intercalar que Dantas (1992, p. 90) define como

“momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos”, até que se desenvolva a ponto que o racional e o afetivo se contrabalancem”.

Em parte, esse ponto de equilíbrio é resultado do desenvolvimento do sujeito, iniciado no momento em que começa a formar conceitos concretos “através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica” (Vygotsky, 2001, p. 79).

Por sua vez, buscando o sucesso no aprendizado do aluno, Leite (2012) alerta para a importância quanto à necessidade de organização do conteúdo a ser ministrado, a sequência lógica do mesmo e a influência que a forma de expor cada tópico pode ter na motivação da turma. Sendo através da mediação que os acadêmicos desenvolvem sua relação com o objeto (conteúdo), por sua vez, a mediação em sala de aula é realizada pelo docente e, com isso, a interação entre esses sujeitos irá influenciar na afetividade com o objeto, seja ela positiva ou negativa.

Quanto ao docente, Isaia e Bolzan (2010) acreditam que o professor está inserido no processo educacional não apenas como formador, mas também utiliza esse momento para aprender. Ciente que também está em constante aprendizagem e que cada nova situação pode propiciar um enriquecimento no campo do conhecimento, o educador deve se utilizar da troca de conhecimentos e experiências entre os professores para tornar o ensino mais efetivo, já que, segundo Isaia (2007), todos os envolvidos poderão partilhar de resultados positivos e apontar possíveis direções.

As escolhas, que podem ou não ser realizadas pelos docentes, só são possíveis, segundo La Taille in Arantes (2003), porque, dentro determinados limites, o indivíduo tem liberdade de escolha, de definir o caminho que pretende seguir e essa liberdade é exercida a cada situação que necessite de definição, da mesma forma, o sujeito tem liberdade para optar por não ser livre e, assim, acabar por ser subserviente. Nesse caso, o docente não opinaria no processo de ensino.

Somos presa de nossa sociedade, mas também seu potencial de mudança. Interagimos com o mundo, a cada ação nossa, e temos poder transformador, mesmo se restrito. Resta-nos exercer nossa liberdade e decidir se usamos tal poder ou se nos deixamos usar (La Taille in Arantes, 2003, p. 189).

Ainda assim, os discentes devem estar cientes das situações que irão enfrentar quando forem profissionais e, para tal, o relacionamento com o sujeito atuante em seu campo de trabalho auxiliará em sua formação (Isaia & Bolzan, 2010). Por isso, a fala de P3 é interessante, já que revela o entendimento do papel do docente frente ao estudante:

“Eu acho que tem a questão de sermos um modelo não é, um modelo para eles, pois de certa forma no momento que estamos ali na frente em sala como professor, como supervisor, digamos, nós temos a responsabilidade e como modelo e nós podemos destruir ou a multiplicar muitas coisas boas” P6

A fala anterior é pertinente não apenas pela razão educacional, mas também em decorrência do crescimento populacional, consequência do aumento da expectativa de vida, melhora das condições de vida da sociedade, entre outros, que traz consigo o crescimento do número de indivíduos que necessita de cuidados de saúde e, conseqüentemente, a necessidade de ampliação do volume de profissionais da área da saúde. Por sua vez, o terapeuta ocupacional deve, além de possuir o conhecimento técnico científico, estar apto a lidar com situações de vulnerabilidade por vezes enfrentadas por sujeitos em necessidade de atendimento.

Dessa maneira, trabalhar na área da saúde exige uma luta diária, com alto nível de tensão, principalmente quando o profissional se envolve com situações de doença e morte, sendo que é através das angústias dos pacientes que o profissional e ou estudante da saúde consegue perceber seus limites e produzir seu novo caminho (Vasconcelos et al., 2006). Para os autores, é dessa forma que o aluno, em sua prática, tem a oportunidade de perceber o quanto essas aprendizagens são e serão significativas em sua formação e nas relações de ensino e aprendizagem, e como seus professores são aqueles que construirão, junto, o saber. Isso porque parte do conhecimento, técnicas e habilidades que o futuro profissional irá empregar é construído em conjunto com seus professores durante a graduação, sendo que a aquisição de conhecimento ou o aprendizado é o resultado esperado de um processo educacional bem-sucedido. Para tal, Leite (2012) identificou cinco pontos importantes no processo de mediação, como: “a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividade de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino” (Leite, 2012, p. 363).

O primeiro elemento diz respeito às particularidades do educador, pois representa suas preferências, tendências e autores estudados e esse ponto é decisivo para o desenvolvimento da mediação, pois, caso os objetivos traçados não sejam de interesse profissional ou condizentes com a realidade na qual o estudante está inserido, pode haver um distanciamento entre este e os conteúdos abordados (Leite, 2012). Segundo o autor, esse afastamento ocorre quando o estudante não cria um elo afetivo com os temas propostos.

No segundo tópico, o autor aborda a importância de o docente estar a par dos conhecimentos anteriores de seus alunos, para que seja possível a construção do conhecimento sob a base sólida dos conhecimentos já adquiridos, evitando assim uma lacuna de conhecimento. Seguindo o mesmo pensamento, no terceiro item, Leite (2012) demonstra que considera importante que os temas abordados formem uma sequência lógica, que demonstrem uma evolução coerente do conteúdo abordado, porém com delimitações entre os conteúdos.

A afetividade, segundo o autor, está diretamente relacionada às interações que se desenrolam no decorrer de uma disciplina, já que está diretamente associada às atividades selecionadas pelo professor. Leite (2012) esclarece que a escolha de atividades condizentes com os objetivos da disciplina favorece o aprendizado, visto que geram empatia e propiciam a afetividade no meio de ensino. Outro elemento importante destacado por Leite (2012) é a necessidade de um sistema de avaliação que objetive o aprendizado por parte do aluno, no qual os resultados sejam utilizados para melhorar o processo de ensino, buscando não apenas para mensurar o conhecimento adquirido pelo aluno ao final do processo de ensino.

Assim como Vasconcelos et al. (2006, p. 232) mostram que os alunos da área da saúde trazem consigo muito desejos, entre eles está o “desejo de contribuir para curar as doenças”, entretanto, a maioria dos estudantes são submetidos a ritmos e processos de aprendizagem que valorizam mais a competição e a sujeição hierárquica, sendo o paciente, muitas vezes, visto como objeto. Por essa razão, os autores salientam a importância de se ter empatia com as pessoas que serão atendidas, pois “assim o cuidar da saúde alheia se torna, para o próprio profissional, uma oportunidade ímpar e fecunda de aprendizagem” (Vasconcelos et al, 2006, p. 255). O cuidar com o outro requer, do profissional de saúde, o profundo cuidado de si, que implica, muitas vezes, a experiência do trágico e a redescoberta da própria complexidade - ambivalência (Vasconcelos et al, 2006). O docente P6 explica que, em sua visão, cada aluno está em uma diferente etapa e o docente deve trabalhar a sua capacidade para se comunicar com os discentes, pois

“quando eu trato bem o meu aluno e trabalho com ele de uma forma humanizada eu entendo que eu estou ajudando ele a processar isto para que ele também seja uma pessoa mais humana nas relações que ele estabelece como ser humano, em casa, com seu paciente. Pelo exemplo sabe, você se mostrando e sendo, que ele vai aprendendo, pois isso é uma forma de se relacionar, que é bacana e eficaz” P4

Por ser um curso que possui formação humanística, as atividades teórico-práticas começam no início do curso, proporcionando uma maior proximidade entre estudantes e docentes, favorecendo momentos de conhecimento e experiências. É também nesse momento que ocorre o contato dos estudantes com seus primeiros pacientes, possibilitando que eles percebam e deem valor à vida do ser humano. Apresenta-se papel do docente com um olhar mais acolhedor e de afeto, conforme se pode observar a seguir:

Para além da cisão entre o ideal e o real, a proposta é pensar a questão do processo de formação como um espaço aberto, multivetorial, que possa produzir diferenciações, experimentações, afirmar modos de existência singular. É na relação professor aluno, terapeuta ocupacional-população atendida, que se reproduz a liberdade de olhar um contexto sem ter a obrigação de ter seu sentido esgotado. É poder escutar, acolher a processualidade para que outros modos de existência estejam sempre se efetivando (Constantinidis & Cunha, 2013, p. 153).

Assim sendo, o processo de formação do terapeuta ocupacional deve ser pautado pelas melhores práticas, teorias e conexão entre docentes e discentes, marcado pela afetividade com ganho para os estudantes no período de graduação e para os pacientes que serão atendidos por esses profissionais no futuro. Conclui-se que o conceito de afetividade se torna extremamente importante para a formação e para a docência em Terapia Ocupacional. Conclui-se também que, para exercer a profissão de Terapia Ocupacional, o sujeito necessita de afeto e simpatia pelo próximo e pelo paciente e, com isso, o amor pela profissão virá em primeiro lugar. Isso será possível à medida em que os docentes se dedicarem em passar estes motes durante sua prática, ensinado, também, que o ato de exercer a profissão é um processo de aprendizagem e desenvolvimento, visto que a profissão é construída pelos próprios profissionais.

4. A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem

Wallon (1986, p. 147) diz ser importante que o docente consiga interpretar alterações de comportamento que resultam da “elevação da temperatura emocional”, a fim de tentar evitar ou minimizar atritos entre o docente e o discente. Assim,

A relação de antagonismo que identifica entre as manifestações da emoção e a atividade intelectual nos autoriza a concluir que quanto maior a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência encontrar caminhos para solucioná-los (Galvão, 2014, p. 68).

Da mesma forma, P5 acredita que:

“Como trabalhamos com seres humanos, temos que ter enquanto profissionais da área da saúde esse cuidado esse manejo. Tentar entender o processo que o aluno está vivenciando, acho de extrema importância, claro que não devemos abrir brecha

para que ele não cumpra aquilo que está acordado dentro das disciplinas, ele tem que estudar e tem que fazer o papel dele, mas em momentos devemos avaliar se cabe enquanto docente resolver.”

Isso, conforme já trazido por Wallon (1986), auxilia no andamento e manutenção da harmonia em classe, sendo um facilitador do processo de ensino, pois cada sujeito que compõe a turma possui suas particularidades e o conjunto dessas características pode funcionar bem em conjunto. No entanto, caso um elemento não esteja em sincronia com o todo, pode afetar o seu desempenho e o do grupo inteiro, conforme P6:

“É difícil, assim como percebemos que alguém não está bem ou que tem alguma coisa estranha no ar assim, as vezes não sabemos o que é realmente, mas que as vezes tem alguma coisa que interfere”.

Enquanto P5 acredita ser importante:

“também estar olhando para meu aluno identificando o processo que ele está conseguindo, como ele se vê naquela disciplina, quais são as dificuldades dele, e eu (como docente) conseguir identificar isso em cada um, pois é uma questão subjetiva de cada um esse processo”.

Diante disso, se tem a importância do aprofundamento do entendimento das inter-relações da docência, que, além da relação com os acadêmicos, propicia também a relação entre os pares, que, para Raposo e Maciel (2005), ocorre tendo como ponto de partida os interesses pessoais. As aproximações podem acontecer seguindo os interesses convergentes. Os autores também falam da importância do conjunto de grupo e salientam que mesmo as divergências podem resultar em novas possibilidades para contribuir no processo educacional, que é algo possível por sermos seres multidimensionais. Dessa forma, as relações entre colegas podem interferir de forma positiva, à medida que os conhecimentos podem ser compartilhados e docentes mais experientes podem dividir técnicas que tiveram bons resultados em sala de aula.

Quanto aos círculos de relacionamentos, Maturana (1988) explica que as emoções a que somos expostos em um ambiente podem afetar nossas reações emocionais em outros grupos e o convívio pode ser explicado pelo que o autor denomina de entrelaçamento do emocional com o racional. Racionalmente as ações são justificadas pelos argumentos tidos como racionais, já que internamente são considerados livres de emoções, embora todas as ações sejam intrinsecamente afetivas (Maturana, 1988).

A fala a seguir exemplifica a teoria de Maturana (1988):

“Então no momento em que o nosso aluno está atendendo em reabilitação funcional, atendendo um pós AVC, se aquela pessoa (paciente) não está bem, não adianta que ela não vai conseguir colocar a órtese. Isto diz de uma emoção, de um sentimento daquele ser e ele (aluno) vai ter que entender, então ele vai deve ter esse olhar humanizado e afetivo para com o outro. Eu acho que no decorrer da formação o professor vai dando esse norte.” P2

Percebe-se que, embora cada sujeito tenha sua individualidade e se exponha a diferentes situações e naturalmente a diferentes sujeitos, a ação resultante, ou seja o desenvolvimento do indivíduo, se dá de maneira semelhante e todos acabam por sofrer influência dos ambientes a que são expostos e, no caso do terapeuta ocupacional que assume a tarefa de lecionar, cabe a ele perceber os elementos como amor e afetividade nas relações que trava com os estudantes. Devida a importância desta para a formação do estudante, para Leite (2012), o processo educacional se insere no desenvolvimento do sujeito.

Conforme Dantas (1992), Wallon considera que o docente deve ser capaz de compreender as atitudes dos discentes de tal forma a poder utilizá-las como elemento de ensino e, de maneira similar “quando existem situações divergentes em sala de aula, a figura do docente se torna ainda mais importante, fornecendo o suporte necessário para que o acadêmico se desenvolva em sua formação” (Silva e Zucolotto 2019, p. 247). Idealmente, essa condição deve ser mantida durante as interações com os acadêmicos, buscando uma relação que permita o crescimento mútuo. E, embora o professor seja o conhecedor do tema a ser explanado em aula, ele deve evitar a “objetividade-sem-parênteses”, na qual apenas um dos interlocutores tem a razão, tomando a posição do outro como equivocada por princípio (Maturana, 2002, p. 38). Da mesma forma, Silva et al. (2015) ponderam que ser conhecedor de sua especificidade profissional não garante a capacidade de conseguir orientar de forma adequada, exigindo, desse modo, que cada pessoa desenvolva técnicas adequadas no ínterim de sua prática.

Por essa razão, a maneira de condução da interação pode desencadear sentimentos com efeitos negativos ao processo de aprendizado, dado que, quando se desenvolve uma relação de competição entre o docente e discente, é previsível surgir o medo do lado com menos poder da relação, ou seja, o acadêmico. Da mesma forma, a vergonha pode emergir no indivíduo quando esse tem um resultado ruim e está em uma relação de parceria ou grupo (La Taylle, 2003, p. 175). Por isso, o professor deve se sentir parte afetiva no processo de ensino e aprendizagem, não pode fingir ou tornar mecânica, tem de fazer parte efetiva e acima de tudo afetiva. Nesse contexto, Goelzer et al. (2015, p. 51) consideram que o docente deva ser um “ser incluso” no processo e só será possível se o docente assumir:

(...) conscientemente a intencionalidade de sua prática como mediação afetiva; procurando conhecer suas possibilidades, limitações, pontos fortes, suas motivações, valores e sentimentos, bem como de seus estudantes, para que a sua ação pedagógica seja sinérgica, ou seja, entre polos que se harmonizam complementar e holisticamente, de forma contínua (Magalhães, 2011, p. 178).

Uma vez parte do processo, Leite (2012) considera que o docente seja um elemento fundamental de mediação em sala de aula e assim tem a possibilidade de elaborar atividades que potencializem o aprendizado. Buscando isso, P4 acredita que como docente:

“tenho que ter o compromisso de me capacitar para isso e com os alunos que estão ali para aprender comigo. Não necessariamente comigo, mas comigo enquanto mediadora. O assunto é esse, como é que vamos construir isso, como vamos chegar no que eu imagino que seja importante que eles aprendam e pensando sempre em estratégias de acordo com a turma vamos mudando e nessa relação. Eu me coloco como ser humano, como alguém que está querendo construir com eles e que está atento as necessidades deles”

O fato de o docente se colocar em uma sala de aula, como sujeito que possui conhecimento mais elaborado em relação a determinada disciplina, é apenas o ponto de partida, visto que a docência exige o compromisso constante e capacitação para propiciar a mediação do conhecimento para os alunos que ali estão, além da percepção das particularidades que formam o grupo e suas necessidades. A mediação para Vygotsky é essencial ao desenvolvimento humano pois permite a compreensão de elementos desconhecidos e como consequência a interiorização destes, que servirão como base para novos conhecimentos em um constante constructo (Dantas, 1992). Na educação, a mediação dos docentes possibilita que os discentes se apropriem do conhecimento de maneira mais natural, pois segue os mesmos princípios que o sujeito vivenciou no decorrer do seu crescimento.

Isso se faz necessário, pois, para Maturana (1985), a mediação é relevante e cada participante possui um papel determinado dentro do que ele define como sistemas sociais e cada sistema possui características próprias. Os sistemas possuem capacidade de se adaptar para evoluir por serem baseados em relações sociais e têm a linguagem e o amor como elementos de interação que mantém a sociedade, sendo que, no entendimento de Scott (2015, p. 51), o amor e a afetividade são “condutas que determinam ações”. Uma mediação intencional, como dito por Magalhães (2011), e tendo o amor como parte da relação, conforme explicou Maturana (1985), são elementos observados na fala que segue:

“Ao pensar em afetividade remete-se ao desejo, gostar do que se faz, se não gostar não consegue ter afeto com o outro, com alunos, colegas e com o conteúdo. É importante gostar do que está fazendo, gostar de ser docente e ter amor para conseguir realizar a doação do tempo só assim terá uma relação de afetividade” P3

De forma similar, outro docente define a afetividade no processo de ensino:

“quando penso na questão afetividade, na relação do ensino aprendizagem é como eu consigo (...) enquanto professora ter afinidade com meu aluno, ter este vínculo, digamos afetivo para conseguir acompanhar ele mais de perto, ver qual é a sua dificuldade ou não, vendo o que eu posso enquanto docente ajudar nesse processo.” P5

Nota-se, primeiramente, a preocupação dos docentes quanto a formação do profissional, no caso o terapeuta ocupacional, já que apenas um profissional bem formado, ciente de suas obrigações técnicas e realmente interessado do desenvolvimento da profissão será capaz de propiciar tais qualidades durante a formação de novos profissionais. Também fica claro, dentro do papel de docente, a importância em estar presente, pronto e disposto para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes. Apenas uma boa unidade formada pelo sujeito profissional e docente poderão mediar as aulas de maneira a formar bons e dedicados profissionais.

As falas anteriores encontram respaldo na reflexão sobre o que é ser professor, de Silva et al. (2015, p. 120), que consideram importante observar que se trata de “uma indissolúvel união entre o professor enquanto pessoa e o professor como profissional”. Os autores percebem como sendo um tema atual no meio educacional, que busca compreender como ocorre a constituição do sujeito enquanto profissional educador e que muitas vezes é oriundo da formação de bacharelado e, ao ser incumbido da tarefa de docente, acaba inicialmente por reproduzir as posturas dos seus mestres. Poder-se-ia, aqui, tomar como exemplo o caso do terapeuta ocupacional enquanto busca um refinamento em seu perfil docente por meio de escolhas individuais, embora rotineiramente o sujeito se identifique com sua formação e não com a atual situação como docente.

E para tal, Batista e Batista (2004) acreditam que o docente deve assumir um papel de mediador entre o discente e o saber e, dessa maneira, se comprometer com o aprendizado dos estudantes, objetivando que eles se insiram no processo de construção do conhecimento, valorizando seus saberes prévios.

“os professores, eu acho que temos um papel de um condutor, um mediador, um exemplo, acho que ser professor não é só o conteúdo que tu está dando ali, muitas

coisas você ensina pelo exemplo, não tem como tu dizer é (...) tem coisas que eles vendo tua postura ética, teu comprometimento, teu envolvimento, vendo isso passa. (para o aluno)” (P4).

Muitas vezes o fazer docente acaba, não intencionalmente, extrapolando o papel de ser docente, pois as ações do sujeito que ali está, frente aos alunos, também servem de exemplo. Nesse caso, a postura do professor frente a temas alheios a sala de aula pode auxiliar ou dificultar no processo de ensino, dado que cabe ao docente mostrar que as outras disciplinas também contribuem de forma valorosa, proporcionando uma educação com dinamismo e interdisciplinaridade, que irá contribuir para o desenvolvimento de indivíduos aptos a interagir em uma sociedade em constante modificação.

Assim, para Ribeiro (2010, p. 404), “motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito”. Isso se deve, segundo o autor, ao fato de os alunos se identificarem com determinados professores e, como consequência, valorizar as matérias ministradas por eles. De forma similar, Leite e Tagliaferro (2005) expõem que existe outro episódio a ser observado, em que o estudante desenvolve uma relação não apenas voltada ao conhecimento, mas também de afetividade com os temas abordados. Para os autores, isso apenas ocorre por intermédio do professor. Nessa direção, a entrevistada P4 coloca:

“quando você estabelece uma relação legal com eles [os estudantes], eles têm compromisso maior em fazer as coisas, até porque, eles as vezes não querem te decepcionar, ah aquele professor está apostando em mim, então eu tenho que dar esse retorno, eles acabam assumindo mais essa responsabilidade” (P4).

Pela fala da docente, percebe-se que há uma motivação por parte da mesma em cativar os alunos, não apenas objetivando uma melhor fluidez das disciplinas, mas também se consegue uma maior dedicação, que se concretiza na melhora do rendimento educacional e também incentiva a responsabilidade dos discentes. O retorno, por parte dos discentes, demonstra a importância da afetividade em sala de aula, visto que cria um vínculo que motiva o discente a buscar melhores resultados e se aprofundar mais no conhecimento de determinado assunto.

Da mesma maneira, P1 traz suas percepções em relação ao papel do docente enquanto referência para os alunos:

“Pensando nas pessoas que eu tenho como referência... hoje eu penso quem foram minhas professoras, ahh e que eu penso, que eu me inspiro, que eu tenho muito orgulho de dizer são pessoas que eu tive uma relação muito boa, muito próxima em questão de afetividade e que elas me construíram enquanto profissional” (P1).

Demonstra-se a importância da afetividade nos processos de ensino, pois a proximidade da relação com seus professores criou um ambiente propício para que o aluno se sentisse mais à vontade de buscar os profissionais quando achasse importante e assim sanasse dúvidas que poderiam ficar latentes e futuramente poderiam se revelar uma lacuna do processo de ensino. Pela fala da docente, percebe-se que as relações interpessoais entre professor-aluno acabam influenciando na prática docente, já que, durante a formação, os alunos buscam exemplos em seus professores, tentando espelhar-se em algumas características de cada professor; embora isso exija cautela, já que os exemplos a serem seguidos podem ser positivos ou negativos.

Assim sendo, percebe-se que existe a percepção da importância em manter uma relação amigável com o aluno, pois essas relações ajudam a envolver o aluno no processo de aprendizagem e acabam por favorecer o desejo de aprendizado de determinado conteúdo ou disciplina. Paralelamente, para Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) “professor é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à escola e constituir-se como mediador entre ele e o mundo”. O cotidiano é repleto de situações de convivência dos mais variados tipos e, embora não exista um padrão de comportamento, o indivíduo utiliza de experiências passadas para enfrentar com mais segurança as situações vindouras (Hardt, 2004). Para a autora, todas essas experiências são relações de poder e, naturalmente, as relações que ocorrem no processo de ensino são desse tipo. Entretanto:

a relação professor-aluno, que é o núcleo do trabalho pedagógico, uma vez que o aluno é nosso parceiro, co-responsável pelo sucesso escolar, portanto. Mas é fundamental que seja preservada a distinção entre os papéis de aluno e de professor. Não se pode esquecer nunca que é dever do professor ensinar, assim como é direito do aluno aprender (Aquino, 1998, p. 204)

Isso só é possível através do entendimento de uma postura coerente do docente enquanto profissional, como se percebe na fala do docente P2:

“as vezes as pessoas falam assim, tem que separar professor [é professor, aluno é aluno]. Eu, é aquilo que eu falei, eu sou a bruxa boa, então eu tento fazer com que eles saibam qual que é o lugar deles enquanto aluno e o meu lugar enquanto professora, mas sem quebrar por exemplo esses vínculos, essas relações. Então não é uma amigo, eu não sou um amigo do

aluno, eu tento fazer o máximo e tentar colocar para eles qual é o meu papel”. (P3)

O limite, a separação dos papéis, é possível mesmo que se utilize momentos de descontração no processo de ensino, com isso, a afetividade na relação professor-aluno é construtiva. Nesse sentido, a afetividade é a ponte entre o docente e o discente e também o alicerce dessa relação que torna o processo de ensino possível através da mediação. Definida por Vygotsky (1998) como a forma de apresentação de determinado elemento a um sujeito, a eficácia do aprendizado está relacionada à qualidade da mediação desempenhada pelo docente:

“se tu és um modelo bacana eles te admiram, eles vão gostar das coisas que tu propuser. Se tu fores uma pessoa autoritária, (...), aquilo vai ser sofrido para eles. Eu acho que é isso, nós aprendemos com eles, acho que isso também faz parte desse processo, dessa construção da afetividade, do gostar de aprender e gostar de descobrir essas coisas com eles” (alunos). P6

Novamente uma docente demonstra como a afetividade de faz importante no processo de ensino como motivador da busca do discente pelo conhecimento, visto que, ao evitar criar barreiras no aprendizado, o docente acaba por deixar livre a busca pelo conhecimento. Igualmente, torna determinado tópico mais atrativo, embora o teor do conteúdo não varie, apenas pelo posicionamento do docente frente aos discentes e ao conhecimento.

Canário (2003) acreditam que existem quatro olhares diferenciados acerca da formação de jovens (adultos). O primeiro idealiza “saberes práticos”, buscando apenas a melhora do exercício da função em detrimento da “construção mental e social”; em oposição, o segundo caso prima exclusivamente pelos “saberes teóricos”, sendo que estes o buscam apenas para “valorizar uma identidade que não se define através do trabalho”. Um meio-termo é identificado naqueles que se definem através do trabalho e vislumbram a “formação como um aperfeiçoamento na sua especialidade” (Canário, 2003, p. 50), enquanto no último caso estão profissionais que têm na formação possibilidades de alavancar sua carreira.

O autor salienta que cada tipo de formação pode ser ideal dentro de um determinado contexto, sendo que, quanto mais identificado com um tipo o sujeito estiver, mais difícil será se adequar a outro método de formação (Canário, 2003). Por isso, Hardt (2004) salienta a impossibilidade de elaborar um currículo que atenda a todas as necessidades, dado que, ao realizar uma escolha na criação do currículo, os elementos que não foram escolhidos são descartados.

Em razão, não apenas das alterações decorrentes das mudanças já descritas, Rodrigues (2006) acredita na necessidade de compreender as demandas dos ingressantes e adequar o

processo de formação a elas. Eis que:

sem dúvida [...] a entrada de um número crescente de alunos, diversificados nas suas experiências, linguagens, culturas, estilos de aprendizagem, capacidades e motivações e o aumento do tempo que os mesmos alunos passam na escola são responsáveis pelo alargamento significativo do papel do professor na esfera educativa (Rodrigues, 2006, p. 93).

Partilhando da mesma perspectiva, Anastasiou & Alves (2003) questiona: “devemos continuar a atuar na sala de aula como se fazia no século passado?”. Para os autores, quando o professor se dispõe a mudar sua forma de atuar, acaba por ficar exposto a novos desafios, bem como Hardt (2004) salienta que docentes recentemente iniciados também enfrentam desafios. A caracterização do questionamento de Anastasiou & Alves é visível nas palavras de Costa (2008), ao descrever o docente presente nas primeiras instituições de ensino superior do Brasil:

O professor era o centro deste processo, o papel dele era de transmitir o conhecimento. A avaliação era simples, o professor dizia se aluno sabia ou não, se estava apto para exercer a profissão, se estivesse, o aluno receberia seu diploma, se não estivesse apto, não o receberia (Costa, 2008, p. 43).

O autor salienta ainda que, nesse formato, cabia ao aluno manter-se inerte e observativo, para, nas provas, reproduzir as informações passadas pelos professores, ficando o educador eximido da responsabilidade que lhe cabe, caso o aluno fracassasse na tarefa. Embora, conforme Aranha (2006), muito se tenha avançado nos discursos, ainda é possível visualizar salas de aulas com tal perspectiva. É perceptível que os métodos aplicados necessitam de mudanças, visto que o saber segue absoluto, enquanto “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes” (Veiga-Neto, 2016, p. 44).

Desse modo, o tratar da formação, Batista e Batista (2004) partem do princípio da geração humana, partindo do embrião, que supera obstáculos até se tornar membro participante de uma família, e essa se entende no decorrer da vida de forma enérgica e baseada no saber.

A formação é um processo de aquisição, construção e reconstrução do conhecimento. Ao entrar em contato com concepções docentes sobre formação, podemos identificar que formar constitui e é constituído pelo ensinar e aprender. Assim situamos expressões como desenvolvimento, crescimento, multiplicação, troca, construção, processo, em um contexto que abrange dimensões individuais e coletivas, configurando movimentos de intervir no mundo, compreendendo-o e transformando-o (Batista & Batista, 2004, p. 71).

A autora acredita que existe uma particularidade na formação, que engloba as necessidades sociais locais, saberes e individualidades. Por essa razão, segundo Araújo

(2011), o equilíbrio adequado à formação do sujeito se transfere das necessidades enfrentadas pela sociedade e cabe à universidade compreender e possibilitar a comunicação com o coletivo, pois está inserida no círculo social e formará seus futuros membros. Dessa maneira, embora o processo de ensino no Brasil tenha sofrido por ser tardio e pouco estruturado em sua expansão, hoje se depara com os mesmos dilemas de outras nações: a necessidade de acompanhar as mudanças sofridas pela sociedade e, por esse motivo, a carga cultural do sujeito deve ser considerada no processo de ensino.

Diante disso, se nota a origem dos componentes que formam o universo do processo de ensino-aprendizagem, pois são elementos que podem ser observados na fala de uma das docentes:

“Como eu falei, não temos como separar o aluno, ele é aluno, mas ele é filho, ele é pai, ela é mãe, traz uma história, traz uma carga, assim como professor. Então em algum momento isso vai influenciar no cotidiano do trabalho, no cotidiano da aprendizagem, nos processos”. P2

Isso se representa na construção da personalidade do sujeito e todo o processo que se deu desde seu nascimento, considerando as fases da infância, adolescência e também sua vida afetiva e amorosa. Reflete como uma (in)segurança do aluno e, eventualmente, esses alunos exigem uma maior atenção, até o momento que eles se percebam aptos e vençam suas fragilidades. Assim, a quebra da imagem estagnada do professor como o educador que deposita o saber para um ser humano faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma maneira, o posicionamento do docente, em buscar compreender os componentes que formam sua classe discente, permite que ele busque conhecer e identificar as melhores maneiras de apresentar os conteúdos para determinados grupos.

Voltando o olhar para a legislação brasileira, de acordo com a Lei nº 12.852 de 2013 (Brasil, 2013), são considerados jovens aqueles entre “15 a 29 anos de idade”. Dentro desse perfil, Lacerda e Godinho (2014) apresentam uma pesquisa com jovens universitários de uma universidade privada do Rio Grande do Sul, na qual 49% dos jovens entrevistados possuem a necessidade de trabalhar enquanto estão na faculdade. Esses jovens saem do perfil ideal de qualificar-se para depois trabalhar na área pretendida, tornando-se “trabalhadores que estudam” (Lacerda & Godinho, 2014, p. 38).

De maneira semelhante, Zabalza (2004, p. 182) entende o ingresso no ensino superior como aspiração de uma faixa cada vez maior da população, abrangendo estudantes oriundos de “diferentes classes sociais e diferentes localizações geográficas”. O autor salienta também

que não são apenas os jovens que passam a ingressar nas universidades e isso se opõe a uma herança histórica que favorecia a elite.

Em parte, isso pode ser um reflexo das “políticas que favorecem a democratização do ensino, como o ProUni” (Lacerda & Godinho, 2014, p. 38), que auxilia os jovens com renda mais baixa a ingressarem em universidades particulares. Logo, a universidade vem se tornando mais aberta a diferentes públicos que só agora estão conseguindo acessá-la e que, por vezes, enfrentam dificuldades em manter-se na universidade (Lacerda & Godinho, 2014). Do mesmo modo, Aschidamini et al. (2014, p. 63) demonstram, em sua pesquisa, que, através do ProUni, jovens de diferentes classes sociais estão entrando na universidade. Contudo, ao alcançar o mercado de trabalho, é exigido que se tenha uma formação complementar ampla além do currículo básico e, por isso, os participantes destacam as divergências, geradas por “transformações sociais e produtivas”, entre os requisitos para preencher vagas de emprego e a formação oferecida na graduação. Conforme se pode perceber na manifestação da participante P5:

“Temos alunos que vem de diferentes cidades, realidades socioeconômicas diferentes também e toda essa bagagem que eles vão trazendo, essa discussão, sabe, tudo isso é crescimento para eles e cada lugar de cada espaço, se reconhecer naquele espaço que tu vens, é o que nos identifica. Cada um vem de uma origem, de uma realidade diferente, de um contexto, são culturas que se entrelaçam, são culturas diferentes e a gente tem que sim, sempre valorizar”. (P5)

Esse novo perfil de estudante traz consigo uma distinta variedade de individualidades, onde a interação que cada sujeito irá realizar está relacionada com suas experiências e relações afetivas passadas, pois estas afetam a forma que o sujeito irá enfrentar novas situações cotidianas.

Nesse quesito, para Aschidamini et al. (2014), o universitário também possui um papel a cumprir, que é complementar de forma independente as lacunas não preenchidas como discente. Assim, surge a dualidade, que ocorre dentro de um equilíbrio, de um lado a iniciativa pessoal do aluno de buscar aprender e compreender além daquilo que lhe é ensinado em sala de aula, do outro lado, a necessidade de não ocultar o papel da universidade frente ao estudante trazendo os melhores conteúdos e práticas. Então, no constructo do conhecimento:

Cabe ressaltar que a formação universitária não deveria se restringir apenas a uma dimensão institucional ou à individual. Ela deveria confluir a proposta da universidade, os anseios pessoais dos (as) jovens, as necessidades produtivas do mercado de trabalho e a cidadania que corresponde a cada pessoa na sociedade. (Aschidamini et al., 2014, p. 65).

O aluno, a partir do século XVII, passou a ser visto como um ser obediente às demandas do educador e a escola a ter o papel de moldar o estudante para que ele não conteste o modelo de sociedade em vigor (Souza, 2009). No entanto, Souza (2009) aponta que, nos últimos séculos, a relação entre professor e aluno sofreu mudanças, reflexo de alterações ocorridas no âmago da educação, que trouxeram uma nova visão sobre o conhecimento e como o gerar, ensinar e aprender. Souza (2009) salienta a mudança no comportamento do aluno, que passa a projetar no professor as figuras paternas, alterando, então, a linha de funcionamento em sala de aula, visto que, agora, cada aluno se relacionaria com o professor de maneira particular. Por isso, para P1, é importante que o professor “consiga estabelecer isto de maneira saudável”, referindo-se a um limite na relação entre professor-aluno.

“Acho que tu deves estar sempre com esse olhar atento ao teu aluno, com o vínculo, esse afeto. Eu levo por esse lado assim, mas tu também deves mostrar que tu és o professor ali. Não é porque eles criam, digamos uma situação: ah porque eu sou amigo do professor, meu professor é meu amigo. Eles não podem misturar as coisas e nós também não. Tem que dar essa liberdade, digamos assim, até um certo ponto, porque na verdade nesse momento tu tens que saber ouvir eles, mas quando tem que cobrar tem que cobrar”. (P5)

A definição de sua postura, por parte do docente, é importante, pois, como já foi trazido por Souza (2009), o perfil dos alunos frente ao professor tem mudado e, naturalmente, os professores devem se adequar a isso. Porém, é importante salientar que, embora o professor já não seja considerado o “dono da verdade”, ele tem não apenas o papel de mediar o processo de ensino, como também é responsável por aqueles alunos. A união do novo perfil com a responsabilidade do papel do professor traz a maior proximidade entre docente e discente, e, com isso, a necessidade da importância de observar os limites que permitam a atuação dos sujeitos que compõe o processo de ensino.

Em parte, isso ocorre, pois, para Scherer, Perondi e Silva (2014), ser jovem hoje é estar em constante movimento, com diferentes experiências e construindo o futuro. Os jovens buscam, neste ciclo de suas vidas, construir significados e a sua identidade, sendo um dos momentos mais instigantes da juventude, que persistirá por toda a vida. Nessa fase, assumem a responsabilidade por suas buscas. Paralelamente, Rodrigues (2003, p. 50) expõe seus questionamentos, enquanto docente, ao exercer sua função “estamos trabalhando com alunos

felizes? Anterior a essa talvez haja outras perguntas: O que sabemos sobre os alunos que frequentam o curso? Por que optaram por esse curso? Quais suas expectativas?”. Para a autora, tais questionamentos se diluem durante a rotina dos afazeres profissionais do educador, tirando esses personagens do foco, mesmo que os estudantes sejam a maioria dentro da universidade e o motivo pelo qual ela exista.

Zabalza (2004) acrescenta o fato de que os indivíduos matriculados em universidades estão, por definição, buscando formação e, por isso:

Para professores universitários, considerar este aspecto é fundamental e, apesar do que poderia parecer, é algo extremamente novo, já que, no melhor dos casos, sabemos apenas como nossa formação e como nossa identidade profissional se construiu a partir dos conteúdos científicos da disciplina que lecionamos. (Zabalza, 2004, p. 188)

Rodrigues (2003) acredita que o professor deseja sempre que o aluno tenha satisfação em presenciar as aulas e ocorra um intercâmbio entre professor e aluno; o primeiro oferecendo situações e questionamentos, enquanto o segundo busca o conhecimento para solucionar as questões levantadas. Para que ocorra essa sinergia, a instituição de ensino deve proporcionar um ambiente fomentador de conhecimento pela interação e integração entre os profissionais de diferentes áreas que atuam na formação do estudante. Para tal:

esse planejamento deve assumir o desafio de romper com os problemas já detectados nos modelos curriculares vigentes, como a dicotomia básico-clínica: o ensino predominantemente transmissivo, o aluno passivo ante a construção do conhecimento, a fragmentação de conteúdo, enfoque intradisciplinar, a inserção tardia da prática profissional no desenho curricular, entre outros (Batista & Batista, 2004, p. 39).

Deste modo, Batista e Batista (2004, p. 27) colocam o docente como um intermediário, trabalhando de forma a possibilitar situações que levem à construção do conhecimento mediante técnicas diversas de ensino. Os autores acrescentam que o profissional é tido como o promotor de possíveis mudanças no método educacional para que este se adeque à realidade de constantes mudanças.

5. Considerações finais

A presente pesquisa verificou a importância da afetividade para a prática profissional docente em cursos de Terapia Ocupacional através do estudo realizado com docentes de cursos de Terapia Ocupacional no interior do estado do Rio Grande do Sul. Através das falas dos docentes identificou-se que as práticas educacionais empregadas possuem concepções que se aproximam às teorias elaboradas por autores reconhecidos, como Wallon e Vygotsky. Os

autores trazem que a afetividade possibilita a mediação e é através desta que se dá o aprendizado e embora os docentes não tenham conhecimento direto das teorias sobre a afetividade, no agir frente ao aluno, agem de acordo, ponderando o afeto na relação professor-aluno.

Para o terapeuta ocupacional, que tem o fazer humano como objeto de trabalho, a capacidade de criar uma relação produtiva, que afete positivamente o tratamento do paciente, tornando o processo menos penoso, passa por uma relação afetiva entre o profissional e o paciente. Não obstante, como já foi trazido por Wallon (1968), já nos primeiros momentos de vida do sujeito, inicia-se a construção das bases para sua evolução. As interações com os docentes impactam a formação do aluno e o resultado dessas interações será apresentado pelo sujeito no momento em que este se tornar o profissional encarregado de criar novos vínculos, buscando potencializar a interação, seja com o objetivo educacional ou com o objetivo de realizar um tratamento terapêutico ocupacional. Dessa maneira, a importância da afetividade na prática docente em Terapia Ocupacional não se resume às interações entre docente e discente, ela acaba por extrapolar o ambiente educacional e ter reflexos diretos na vida de sujeitos que necessitam de cuidados terapêutico-ocupacionais.

Espera-se que esta pesquisa inspire a busca pelo aprofundamento do estudo das relações interpessoais existentes nos cursos de Terapia Ocupacional assim como da importância da mediação possibilitada pela prática docente. De mesmo modo, as percepções dos sujeitos que compõem estas relações são igualmente importantes e merecedoras de estudo.

Referências

Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (Orgs) (2003) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVALLE.

Aquino, J. G. (1998) *A indisciplina e a escola atual*. Revista Faculdade de Educação. São Paulo, 24 (2), 181 -204.

Aranha, M. L. A. (2006) *História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3º ed. ver. e ampl., São Paulo: Moderna.

Araújo, R. S. (2011). A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. *Ciência & Educação*, 17 (4), 807-822.

Aschidamini, F; Cristiano, G. D; Perondi, M. (2014). *Um demarcador geracional para os jovens universitários*. In Ribeiro, J. J; Perondi, M; Lacerda, M. P. C; Grosso, P. K. (orgs) *Juventudes na Universidade: olhares e perspectivas*. Porto Alegre: Redes Editora.

Batista, N. A.; Batista, S. (2004). *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

BARDIN, L. (2006) *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.

Bechara, A. (2003) *O papel positivo da emoção e cognição* in Arantes, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Bock, A.M. B; Furtado. O; Teixeira, M. L. T. (2011) *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.

Brasil (2013) Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. *Estatuto da Juventude*. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil (2019) *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e – MEC*. Recuperado em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

Canário, R. (2003) *Formação e Situações de Trabalho*. Portugal, Porto Editora.

Caníglia, M. (2005) *Terapia ocupacional: um enfoque disciplinar*. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa.

Constantinidis T. C, Cunha A. C. (2013) A formação em terapia. *Revista Terrapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 24 (2), 149-54.

Costa, J. S. (2008) Docência no ensino superior: Professor aluista ou professor pesquisador? *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*. 2 (2).

Dantas, H. (1992) *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética*. Em: La Taille, Y. (org.). Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial.

Galvão, I. (2014) *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 23. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Goelzer, J.; Oliveira, L. R.; Santos, C. S. In Henz, C. I.; Toniolo, J.M.S.A.T. (2015) *Dailogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo: Oikos.

Hardt, L. S. (2004) *Os fios que tecem a docência*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação da faculdade de educação. Porto alegre, RS, Brasil.

Isaia, S. M. A. (2007) *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. In: Engers, M. E. A.; Morosini, M. C. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Isaia, S. M. A.; Bolzam, D. P. V. (2010) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, XV, 2010. Belo Horizonte. In: Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica.

Lacerda, M. P. C; Godinho, J. M. (2014) *Desafios à Universidade: A questão das pluralidades juvenis*. X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.

La Taille, Y. (2003) *Ação moral e estereótipos culturais* in Arantes, V. A. (org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 2003.

Leite, S. A. S.; Tagliaferro, A. R. (2005) Afetividade na sala de aula. Um professor Inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 247-260.

Leite, S.A.S. (2012) Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, São Paulo, 20 (2), 355-368.

Magalhães, S. M. O. (2011) Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, 17 (32), 163-181.

Maturana, H. (1985) *Biologie der Socialität*. *Revista Delfin*, Alemanha, 10.

Maturana, H. (1988) Ontologia del conversar. *Revista Terapia Psicológica*, Chile, 10.

Maturana, H. (2002) *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG.

Medeiros, M. H. R. (2010) *Terapia Ocupacional. Um enfoque epistemológico e social*. São Paulo: EdUFSCar.

Pereira, A.S.; Shitsuka, D.M.; Parreira, F.J. & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Editora UAB/NTE/UFSM, Santa Maria/RS. Recuperado em: http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1 .

Raposo, M.; Maciel, D. A. (2005) As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 21 (3), 309-317

Ribeiro, M. L. (2010) A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27 (3), 403-412.

Rodrigues, A.; Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto.

Rodrigues, M. A. P. *Análise de práticas e necessidades de formação*. Lisboa, 2006.

Rodrigues, M. B. C. (2003) *Reflexões sobre a prática docente no ensino superior in Quadros, Claudemir (ORG). Trabalho docente na educação superior proposições e perspectivas*. Santa Maria, Unifra.

Sastre, G.; Moreno, M. (2003) *O significado afetivo e cognitivo das ações*. In: Arantes, V. (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Scott Junior, V. (2015) *A afetividade na formação de professores universitários, licenciaturas, a partir do diálogo entre a educação e o direito*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Scherer. G.; Perondi. M.; Silva, K. (2014) *O que é “ser jovem”? Reflexões sobre o conceito de juventudes na perspectiva de jovens universitários* IN: Ribeiro, Joé Jair Et all (orgs) *Juventudes na Universidade: olhares e perspectivas* Porto Alegre : Redes Editora.

Silva, G. G.; Espíndola, D. S.; Lazzari, D. D.; Backes, V. M. S. ; Martini, J. G.; Busana, J. A. (2015) *Formação inicial de professores na Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia*. Saúde e Transformação Social, Florianópolis, 6 (3), 118-128.

Silva, E. C.; Zucolotto, M. P. R. Percepção dos docentes sobre afetividade no ensino superior em um curso da área da saúde. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Jabotão dos Guararapes, 13 (44), 240-252.

Souza, K. S. M. (2009) O sujeito da educação superior: subjetividade e cultura. *Revista psicologia em estudo*. Maringá, PR, 14 (1), 129 – 135.

Tassoni, E. C. M. (2008) *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. Tese (doutorado). Universidade de Campinas, Faculdade de educação. Campinas, SP, Brasil.

Vasconcelos, E. (org). (2006) *Perplexidade na Universidade vivências nos cursos da saúde*. São Paulo, Hucitec.

Veiga-Neto, A. (2016) *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vygotsky, L.S. (1998) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2004) *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Espanha.

Wallon H. A atividade proprioplástica. In Nadel-Brulfert J. & Werebe, M.J.G. *Henri Wallon (antologia)* (1986). São Paulo: Ática.

Wallon, H. (1968) *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Zabalza, M. A. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Eliane Caldas da Silva – 50%

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto – 50%