

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

JULIANA BENDA

São Paulo
2015

JULIANA BENDA

**A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**São Paulo
2015**

Benda, Juliana.

A afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio sob a ótica dos discentes. Juliana Benda. 2015.

152 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Afetividade. 2. Discentes. 3. Docentes. 4. Ensino médio. 5. Práticas pedagógicas.

I. Vercelli, Lígia de Carvalho Abões.

II. Título

CDU 372

JULIANA BENDA

**A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr.a. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 16 de dezembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dr.a. – UNINOVE

Membro: Marisa Irene Siqueira Castanho, Dr.a – UNIFIEO

Membro: Roberta Stangherlim, Dr.a – UNINOVE

Membro: Francisca Eleodoro Santos Severino, Dr.a - UNINOVE

Dedico esta dissertação ao meu filho Pedro Lucas dos Santos Benda, a razão do meu viver, e aos meus avós Ida e Gustav Benda que, com muita luta e coragem, conseguiram fugir das atrocidades do nazismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por permitir o dom da vida e que eu me tornasse mestre em educação.

Agradeço ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove) por ter me proporcionado uma bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a continuidade dos estudos acadêmicos.

Agradeço à professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli, por acreditar no meu potencial e ter me orientado para a realização deste trabalho.

Agradeço às professoras doutoras Marisa Irene Siqueira Castanho e Roberta Stangherlim por terem aceito participar das bancas de qualificação e de defesa e pela leitura atenta e cuidadosa do texto, trazendo contribuições valiosas para esta pesquisa.

Agradeço às secretárias Aline, Jennifer, Cristiane e Juliana e ao secretário Alex pelo apoio às demandas solicitadas nesta trajetória.

Agradeço aos alunos e alunas da escola na qual foi realizada esta pesquisa, pelas entrevistas concedidas.

Agradeço às colegas Amanda Maria Franco Liberato e Silvana Monteiro Gondim, que dividiram momentos de estudos e orientação.

Agradeço a todas as pessoas que torceram por mim, principalmente aos professores e colegas do Programa de Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória.

RESUMO

O objeto da presente pesquisa é a afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio sob a ótica dos discentes. Teve por objetivo analisar sob a ótica dos discentes se a afetividade na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: verificar quais aspectos relacionados à afetividade são elencados pelos discentes e analisar se na visão deles os professores utilizam suas vivências em sala de aula. Buscamos responder as seguintes questões: A afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem dos discentes? As disciplinas que os alunos mais gostam ou menos gostam têm relação com a postura do docente que a ministra? Os professores do Ensino Médio estabelecem uma relação mais próxima com o aluno adolescente a fim de entendê-lo em suas necessidades e priorizam suas experiências de vida para articular os conteúdos curriculares? Refletindo sobre as conversas informais que tivemos com os alunos adolescentes, nas quais eles apontaram o desinteresse pelos estudos, já que a maioria tem dificuldade na leitura, na escrita e na interpretação de textos, além da metodologia de ensino tradicional utilizada por muitos professores, como apontado na apresentação dessa dissertação, partimos da hipótese que muitos docentes do Ensino Médio trabalham os conteúdos escolares totalmente desvinculados da realidade do aluno, assim como não estabelecem uma relação mais próxima com os discentes, dificultando o processo de aprendizagem. O universo da pesquisa foi uma escola pública estadual localizada na zona norte da cidade de São Paulo. Os sujeitos foram seis alunos que cursam o Ensino Médio, sendo dois do primeiro ano, dois do segundo ano e dois do terceiro ano. Utilizamos metodologia de cunho qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e análise da legislação que rege o Ensino Médio, tais como: o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Currículo do Ensino Médio. Os dados das entrevistas foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin. Como referencial teórico recorreremos aos seguintes autores: Teixeira (1968), Castro (2009), Fernandes (2009), Nascimento (2007) para fundamentar a categoria Ensino Médio; Paulo Freire (2000, 2003, 2004), e Vygotsky (1998, 1999) para fundamentar a categoria afetividade. Por meio das entrevistas realizadas com os discentes elencamos três categorias: postura positiva e negativa dos docentes diante dos alunos, educação bancária e motivação por parte dos docentes e dos discentes. Quanto à primeira categoria constatamos que os discentes têm mais facilidade no aprendizado quando os professores interagem com eles, quando dão voz aos discentes durante as aulas tirando as suas dúvidas e quando utilizam uma linguagem adequada e, principalmente, quando respeitam as suas individualidades. No que se refere à segunda categoria, os alunos reclamam de aulas bancárias, nas quais só o professor fala ou apenas manda copiar as atividades e não permite que os discentes possam se expressar e; quanto à terceira categoria, os alunos têm consciência de que a motivação para o aprendizado também tem de partir deles, mas que muitas vezes os professores não colaboram para isso, pois também se sentem desmotivados.

Palavras-chave: Afetividade, Discentes, Docentes, Ensino Médio, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The subject of this research is the affection in the pedagogical practice of high school teachers from the perspective of students. Aimed at analyzing, under the perspective of the student, if the affection in the pedagogical practice of high school teachers facilitates the learning process. The specific objectives are listed as follows: check which aspects related to affection are listed by students and consider whether, in their view, teachers use their experiences in the classroom. We seek to answer the following questions: How does the affection in the pedagogical practice of high school teachers facilitate in the students' learning process? Are the subjects that students like more or less related to the teacher's stance? Do high school teachers establish a closer relationship with teenage students to understand their needs and prioritize their life experiences to articulate the curriculum content? Reflecting on the informal conversations we had with teenage students, in which they pointed out their lack of interest in studies, since most have difficulty in reading, writing and interpreting texts in addition to the traditional teaching methodology used by many teachers as pointed out in this thesis' presentation, we start from the assumption that many high school teachers apply the school content totally disconnected from the student's reality, and do not establish a closer relationship with the students, thus hindering the learning process. The research universe was a state public school located in the north of São Paulo city. The subjects were six students who attend high school, two of the first year, two the second year and two of the third year. We use a qualitative approach methodology, whose data collection instrument was the semi-structured interview and analysis of the legislation governing the secondary education, such as: the National Education Plan, the National Curriculum Parameters for Secondary Education, the National Curriculum Guidelines for Secondary Education, the Law of National Education Guidelines and Bases and the Secondary Education Curriculum. The interview data was reviewed according to the content analysis proposed by Bardin. As a theoretical framework we use the following authors: Teixeira (1968), Castro (2009), Fernandes (2009), Nascimento (2007) to support the secondary education category; Paulo Freire (2000, 2003, 2004), and Vygotsky (1998, 1999) to support the affection category. Through interviews with the students, we listed three categories: positive and negative attitude of teachers on students, banking education and motivation on the part of teachers and students. On the first category, we find that the students have an easier time learning when teachers interact with them, when they give voice to the students in class by answering their questions, when they use a proper language, and especially when they respect their individuality. As for the second category, students complain of banking classes, in which the teacher is the only one speaking or just telling them to copy the activities, and does not allow students to express themselves and; as for the third category, the students are aware that the motivation for learning also has to come from them, but that often teachers do not cooperate, as they are unmotivated themselves.

Keywords: Affection, Students, Teachers, High School, Pedagogical Practices.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es la afectividad en la práctica pedagógica de los profesores de la escuela secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. Tuvo como objetivo analizar la perspectiva del estudiante si la afectividad en la práctica pedagógica de los profesores de la escuela secundaria facilita el proceso de aprendizaje. Los objetivos específicos son los siguientes: determinar qué aspectos relacionados con la afectividad están en la lista de los estudiantes y considerar si en su punto de vista los profesores usan sus experiencias en la clase. Buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo la afectividad en la práctica pedagógica de los maestros de escuelas secundarias facilitan en el proceso de aprendizaje de los alumnos? ¿Los temas que más o menos les gustan a los estudiantes se relacionan con la actitud del profesor que los aplica? ¿Los profesores establecen una relación más estrecha con el estudiante adolescente de entenderlo en sus necesidades y priorizar sus experiencias de vida para articular los contenidos curriculares? Reflexionando sobre las conversaciones informales que tuvimos con los adolescentes, en el cual se indicó la falta de interés por los estudios, ya que la mayoría tiene dificultades en la lectura, escritura y en la interpretación de los textos, además de la metodología de la enseñanza tradicional utilizada por muchos profesores como señalado en la presentación de esta tesis, se parte de la suposición de que muchos profesores de la escuela secundaria trabajan los contenidos escolares desconectados de la realidad de los estudiantes y no establecen una relación más cercana con ellos, lo que dificulta el proceso de aprendizaje. El universo de investigación fue una escuela pública situada en la región norte de la ciudad de São Paulo. Los sujetos fueron seis estudiantes que asisten a la escuela secundaria, dos de lo primer año, dos del segundo año y dos del tercer año. Utilizamos la metodología de enfoque cualitativo, cuyos instrumentos de recolección de datos fueran una entrevista semiestructurada y el análisis de la legislación que rige la escuela secundaria, como el Plan Nacional de Educación, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria, la Ley de Directrices y Bases de la Educación y el Plan de Estudios de la Escuela Secundaria. Los datos de las entrevistas se analizaron de acuerdo con el contenido propuesto por Bardin. La referencia teórica sigue los autores: Teixeira (1968), Castro (2009), Fernandes (2009) y Nascimento (2007), para apoyar a la categoría Escuela Secundaria; y Paulo Freire (2000, 2003, 2004) y Vygotsky (1998, 1999), para apoyar a la categoría Afectividad. A través de entrevistas enumeramos tres categorías: actitud positiva y negativa de los docentes para con los alumnos, educación bancaria y la motivación por parte de los profesores y los estudiantes. En la primera categoría encontramos que para los estudiantes les resulta más fácil aprender cuando los profesores interactúan con ellos, cuando les dan voz en la clase tomando sus preguntas, cuando utilizan un lenguaje adecuado y, sobre todo, cuando ocurre el respeto a su individualidad. En la segunda categoría, los estudiantes se quejan de las clases que tienen la metodología bancaria, en que sólo el profesor habla o les ordena a copiar las actividades y no permite que ellos se expresen; y como la tercera categoría, los estudiantes son conscientes de que la motivación para el aprendizaje también tiene que venir de ellos, pero que muchas veces los profesores no colaboran para eso, porque se sienten desmotivados también.

Palabras clave: Afecto, Estudiantes, Profesores, Escuela Secundaria, Prácticas Pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perfil socioeconômico dos estudantes no Brasil.....	41
Figura 2 - Percentagem dos estudantes que trabalham no Brasil	42
Figura 3 - Universo de relações: físicas, interpessoais e socioculturais segundo Vygotsky	53
Figura 4 - Processo de mediação segundo Vygotsky	59
Figura 5 - Relação entre o pensamento e a linguagem segundo Vygotsky	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre a temática afetividade no Ensino Médio	25
Quadro 2 - Sujeitos da pesquisa	95
Lista de demais quadros na seção Apêndice	125
Quadro 3 - Respostas à questão: Como é a sua relação com os professores das diferentes áreas do conhecimento?	
Quadro 4 - Respostas à questão: De que forma os professores desenvolvem os conteúdos curriculares?	
Quadro 5 - Respostas à questão: Os professores pedem a participação dos alunos durante as aulas? O que você acha disso?	
Quadro 6 - Respostas à questão: Como os professores se reportam a você durante as avaliações? Como são feitas as devolutivas das avaliações?	
Quadro 7 - Respostas à questão: Que disciplina (s) você mais gosta? Por quê?	
Quadro 8 - Respostas à questão: Que disciplinas (s) você menos gosta? Por quê?	
Quadro 9 - Respostas à questão: Os professores articulam os conteúdos curriculares com a sua vivência?	
Quadro 10 - Respostas à questão: Quais os recursos pedagógicos que os professores utilizam no dia a dia? O que você acha disso?	
Quadro 11 - Respostas à questão: Você consegue estabelecer uma relação entre o que você aprende na escola e o seu futuro profissional?	
Quadro 12 - Respostas à questão: Que modificações você faria para melhorar as situações de aprendizagem?	

LISTA DE SIGLAS

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCPF – Círculo de Cultura Paulo Freire

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CIPPEB – Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIMAPE – Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SINAJUVE - Sistema Nacional de Juventude

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TICs – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	30
1.1 Breve histórico do Ensino Médio no Brasil	30
1.2 O Plano Nacional de Educação e o Ensino Médio.....	36
1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	40
1.4 O Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo	44
CAPÍTULO II - AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: REVISÃO TEÓRICA	
E PERSPECTIVAS EM VYGOTSKY E PAULO FREIRE	47
2.1 A dicotomia entre afetividade e cognição: breve revisão teórica	47
2.2 Afetos, emoções e sentimentos	50
2.3 A perspectiva de Vygotsky sobre as emoções e a afetividade	55
2.4 A perspectiva de Paulo Freire sobre a afetividade	72
CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	84
3.1 A metodologia.....	84
3.2 O cenário da pesquisa.....	90
3.3 Histórico da patrona da escola	92
3.4 Os sujeitos da pesquisa	94
3.5 O adolescente sob a perspectiva histórico-cultural	95
CAPÍTULO IV - A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES	100
4.1 Dados e análises das entrevistas.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	123
Apêndice 1 - Roteiro para as entrevistas	123
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	124
Apêndice 3 – Questões feitas aos discentes.....	125

APRESENTAÇÃO

“[...] O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido [...]”.

Paulo Freire (2004, p. 142)

A inquietação para pesquisar o tema afetividade surgiu logo no início da minha carreira profissional, enquanto professora efetiva, em uma conversa informal que tive com alunos do terceiro ano do Ensino Médio em uma de minhas aulas de Sociologia. Eu estava buscando uma resposta ao desinteresse deles pelos estudos e começamos um diálogo sobre o assunto. No desenrolar da conversa, chegamos ao tema da afetividade. Alguns alunos me disseram que a maneira como o docente atua, a forma como conversa com eles, como chama a atenção, reflete na maneira como eles se interessam ou não pelas aulas e, conseqüentemente, pela disciplina que o professor ministra e pelo vínculo que estabelecem com ele.

Essa conversa com os alunos me tocou muito e permitiu que eu fizesse uma reflexão sobre meu processo de aprendizagem e a respeito das relações que tive com os meus professores. Estudei em colégios públicos e privados localizados na cidade de São Paulo. Os professores dos quais tenho lembranças positivas são aqueles que me olhavam nos olhos e que demonstravam com palavras e gestos a afeição que tinham por mim. Estes me encantavam e eu almejava ser professora em função da admiração que tinha por aqueles profissionais. Nas aulas desses docentes eu me dedicava e ficava orgulhosa quando ouvia algum elogio.

Os professores mais “carrancudos” e “bravos” faziam com que eu me afastasse, pois eu tinha medo deles. Eu aprendia o que eles ensinavam, mas não com tanto prazer, mas sim por obrigação e, por muitas vezes, a aula chegava a ser enfadonha.

Nas escolas particulares que frequentei os professores e colegas me chamavam pelo sobrenome familiar. Então, eu era a Benda, e não a Juliana, e para mim isso tinha certo peso na minha individualidade, pois eu era a representante dos Benda e não uma criança com especificidades próprias e uma identidade. Esse fato que para muitos pode não ser tão importante, para mim fazia muita diferença, uma vez que não me sentia a Juliana na sala de aula. Aproximava-me mais dos professores e dos colegas que me chamavam pelo primeiro nome.

Por ser a Benda, eu tinha a preocupação de não decepcionar meus parentes (pais, avós e tios) uma vez que todos sempre se preocuparam com meus estudos e, por isso, me esforçava em fazer todas as lições corretamente, estudar com afinco mesmo as disciplinas que eu não gostava tanto, como as das ciências exatas, e fazer valer o dinheiro que estava sendo investido na minha educação. Sentia a responsabilidade de ser uma aluna que jamais repetiria de ano, fato que realmente aconteceu. Desta forma, eu era uma aluna aplicada, estudiosa e elogiada pelos meus parentes e professores pelos resultados obtidos na escola. O fato de ser uma boa aluna era motivo de orgulho para mim e para a minha família.

No Ensino Médio, por força das circunstâncias financeiras, fui estudar em uma escola pública bem-conceituada na região norte. Lá, meus colegas e professores se direcionavam uns aos outros pelo nome e não pelo sobrenome. Passei a possuir uma identidade individual e não mais familiar.

Os estudos tornaram-se secundários e as relações sociais, o contato com as outras pessoas, era o que me motivava de fato para ir à escola. Não deixei de estudar, mas apesar de estar em uma escola conceituada, senti como o ensino público é defasado em relação ao particular. Os conteúdos que os professores ensinavam eu já havia aprendido no Ensino Fundamental, as avaliações eram mais fáceis e não despertavam o meu interesse, uma vez que não eram desafiadoras.

Logo, o contato social, a efervescência dos hormônios juvenis e a individualidade sendo construída juntamente aos colegas da escola foram os fatores que mais preponderaram para que eu frequentasse a escola no Ensino Médio. Os conteúdos ensinados, além de já ter conhecimento, eram totalmente desvinculados da minha realidade e o meu desinteresse foi total. Isso faz com que eu, hoje em dia, no papel de professora, tenha uma compreensão das necessidades dos alunos, o que torna meu convívio com os adolescentes mais harmonioso, pois me identifico com eles, que estão desinteressados nos estudos e vão à escola para fazer um “social” e não para estudar.

Porém, como eu tive uma boa formação educacional no Ensino Fundamental, me sentia “no direito” de não estudar, pois dava conta dos conteúdos sem precisar me esforçar para isso, em função de tê-los aprendido na escola anterior. Infelizmente, essa não é a realidade dos meus alunos, pois eles chegam ao Ensino Médio com muitas defasagens que os impedem de entender determinados conceitos.

Devido a minha experiência como aluna no Ensino Médio, considero-o como um período da vida de um adolescente muito importante, pois é a fase em que o indivíduo se torna mais livre

para pensar, se relacionar e refletir sobre a sua realidade, pois o seu poder de ação é ampliado, já que a vigilância dos pais não é mais constante e, devido a isso, compreendo a “rebeldia” dos estudantes desse nível de ensino, como uma forma de se posicionar no mundo, pois estão em uma fase de descobertas. Trata-se de um período que faz parte do desenvolvimento humano e que os professores deveriam conhecer para se posicionar de outra forma frente aos adolescentes.

Quando entrei no curso de Ciências Sociais, em 1999, me deparei com um novo universo, o acadêmico. Na época, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), universidade na qual me formei, realizava eventos, manifestações culturais, artísticas, literárias, congressos, exposições etc. Já no segundo ano da graduação, iniciei meus estágios, um no período da manhã e outro no período da tarde; trabalhei dois anos em ambos.

O primeiro foi no Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo. Estagiava na Seção Técnica de Levantamento e Pesquisas e realizava pesquisas históricas sobre as obras de arte em logradouros públicos do município de São Paulo. Minha orientadora ensinava como fazer as pesquisas e elaborar os textos que ficam abertos ao público nessa mesma seção. Era uma profissional que tinha prazer em ensinar e me tratava com muito respeito, auxiliando-me naquilo que era necessário. Essa relação foi fundamental para que eu entendesse meu trabalho.

Nessa ocasião, tive uma experiência extremamente enriquecedora: no contato com os arquivos históricos, aprendi sobre as origens de algumas obras de arte, conheci os percalços políticos para a inserção de obras de arte em logradouros públicos, li jornais e revistas dos séculos XIX e início do XX e conheci a história de alguns artistas.

Tive também, nesse período, a oportunidade de fazer parte do grupo de pesquisadores de uma exposição realizada pela Prefeitura de São Paulo com o Departamento do Patrimônio Histórico e Museu do Solar da Marquesa, no Parque da Independência, em comemoração ao sete de setembro de 2000, cujo título era: “Independência: Celebrações e Questionamentos”. Foi uma experiência muito rica, pois pesquisamos e elaboramos os textos junto à equipe técnica sem distinção entre profissionais e estagiários.

Meu segundo estágio foi na Fundação Memorial da América Latina, como monitora do acervo de arte popular Latino-Americano do Pavilhão da Criatividade Darcy Ribeiro. Nesse período, junto com colegas e monitores, estudava sobre as obras do acervo, participava das exposições que eram montadas, zelava pelo patrimônio e fazia a monitoria de grupos interessados no local.

Além do Acervo do Pavilhão da Criatividade, havia exposições na Galeria de Arte Marta Traba, na Biblioteca, no Auditório, eventos no Parlamento Latino-Americano, enfim, foi um imenso aprendizado vivenciar a cultura Latino-Americana tão de perto.

Após a conclusão da graduação e do bacharelado, deparei-me com a educação como oportunidade profissional. Desde o ano de 2010, trabalho como professora de Sociologia da rede pública estadual. Lecionei por quatro anos como professora temporária e, em abril de 2014, assumi o cargo de professora efetiva.

Senti muita dificuldade no início da minha carreira, pois não conseguia me colocar no papel de professora diante dos alunos adolescentes. Como explicitado acima, eu me identificava com eles, com a euforia que sentiam ao se individualizarem, ao se construírem nas relações dentro da escola. Compreendo como essa fase é importante na construção pessoal de um indivíduo e, portanto, não os repreendia como a maioria dos professores fazia. Atualmente, mantenho uma relação bem próxima, porém já consigo me impor quando necessário.

A partir das experiências vividas como estudante e professora de Sociologia, comecei a refletir sobre a questão da afetividade nas relações entre professor e aluno e busquei me aprofundar no tema, investigando a importância que tem esta relação no processo de aprendizagem. Muitos professores e coordenadores de algumas escolas nas quais trabalhei não viam com bons olhos essa minha relação tão próxima com os alunos e, em função disso, eu ficava em conflito, pois, por ordens superiores, tinha de estabelecer um distanciamento em relação aos dos alunos, fato este que me causava muita angústia, pois entendo que o professor deve conhecer seus alunos para que possa elaborar suas aulas a partir da sabedoria prévia e da realidade de cada um. Atualmente, na escola pública estadual na qual leciono, esse fato não ocorre.

Ouçoo muito os alunos, seus desejos, suas experiências de vida, priorizo essa troca, que vai além da transferência de conteúdo, até porque não consigo ensinar um tema sem relacioná-lo com o cotidiano dos discentes.

Diante do exposto, no final de 2013 prestei o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na linha de Pesquisa e de Intervenção de Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE) para que eu pudesse estudar, de modo mais aprofundado, como essas relações afetivas interferem ou possibilitam o processo de aprendizagem dos alunos.

Em 2014, iniciei as atividades na Pós-Graduação cursando, no primeiro semestre, as seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, ministrada pelos professores doutores

Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Roberta Stangherlim, Jason Ferreira Mafra e José Eduardo de Oliveira; Fundamentos da Gestão Educacional, ministrada pela professora Dra Rosemary Roggero; e Políticas Públicas em Educação, ministrada pela professora Dra Francisca Eleonora Severino.

Na disciplina de Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, aprendi como elaborar um projeto de pesquisa e assim pude delinear melhor meu estudo, as metodologias e os instrumentos de coleta de dados possíveis que foram utilizados para a elaboração final desta dissertação. Além disso, estudei como se deu o desenvolvimento do conhecimento racional ocidental desde a Idade Média até os dias atuais.

Na disciplina de Políticas Públicas em Educação, estudei a burocracia presente nas políticas nacional e internacional que está por trás das políticas públicas em educação, o dualismo na educação e a crítica feita por autores como Demerval Saviani, que são contra o sistema educacional que gera dois tipos de cidadãos, um elitizado e um massificado, de acordo com a teoria materialista dialética marxista.

Em relação à disciplina Fundamentos da Gestão Educacional, tive acesso a textos que esclarecem qual é a função do gestor escolar e do gestor da sala de aula, às novas teorias para o sistema atual que estamos inseridos, a nova dinâmica global baseada num tempo “líquido”, como citado por Bauman, um dos autores estudados, e o papel que devo desempenhar como líder e não como reprodutora de um sistema opressor que impossibilita o desenvolvimento dos educandos de maneira mais aberta e livre.

A disciplina me auxiliou no projeto de pesquisa no tocante à atuação do gestor da sala de aula para que a aprendizagem se dê de forma mais eficiente e significativa. Refleti sobre a importância que há na ação do professor para que este desperte o interesse pelos estudos nos alunos por meio de metodologias que envolvam o educando.

No segundo semestre cursei as seguintes disciplinas: Educação, Culturas e Sociedade, ministrada pelas professoras doutoras Francisca Eleodora Santos Severino e Cláudia Georgia Sabba; e Paulo Freire, Educação e Práxis, ministrada pelos professores doutores Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Jason Ferreira Mafra e Adriano Salmar Nogueira e Taveira.

Na disciplina Educação, Culturas e Sociedade discutiram-se as especificidades que podem ser encontradas nas diversas sociedades, a maneira como cada uma interpreta a realidade de uma maneira diferenciada, e a importância que há em deixar um conhecimento antigo dar lugar a um novo, fato que ocorre em todo período histórico de todas as sociedades humanas. Pude ter

acesso à etnomatemática e relacioná-la com fatos históricos e cotidianos, ligando as culturas remotas às atuais.

Já na disciplina Paulo Freire, Educação e Práxis, a construção do conhecimento se deu de forma coletiva, com o respaldo dos professores. Foi uma disciplina vivenciada na prática, na qual se efetivou o círculo de cultura. Discutiram-se algumas das principais obras de Paulo Freire, a saber: Educação e Atualidade Brasileira, Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos, Medo e Ousadia, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia. O aprendizado foi extremamente enriquecedor para minha prática profissional e na minha compreensão da atuação responsável do professor. As reflexões discutidas na disciplina serão apontadas no decorrer da dissertação, uma vez que Paulo Freire é um dos referenciais teóricos utilizados.

Ainda no segundo semestre de 2014, tive a oportunidade de participar de dois eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos e publicação em seus respectivos anais. O primeiro foi realizado no Memorial da América Latina nos dias 29 e 30 de setembro e teve como tema “Círculo de Cultura Paulo Freire” (CCPF). À época, apresentei o trabalho intitulado: Mudanças dialógicas na sala de aula: reais ou virtuais?, cujo eixo temático foi Educação, arte e linguagens: cidadania, ética e estética. O segundo evento do qual participei foi o I Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica (CIPPEB), realizado na Universidade Nove de Julho nos dias 6, 7 e 8 de novembro. Apresentei os resultados preliminares da presente pesquisa de mestrado.

Entre os dias 26 e 30 de janeiro de 2015, realizei o módulo internacional na cidade de Havana, em Cuba. Participei do Evento “Pedagogía 2015: Encuentro Internacional por La Unidad de Los Educadores”, com duração de 40 horas, no qual apresentei dados parciais desta dissertação. Neste evento, além dos seminários e apresentações de trabalho que assisti, realizei um curso com duração de oito horas intitulado “Bases teóricas y metodológicas del perfeccionamiento del Sistema de Educación. Concepción curricular de la Escuela Cubana”. Além disso, fiz uma visita técnica ao Centro Preuniversitário Urbano “Rosalia Abreu Arencibia”, localizado na cidade de Cerro.

Já o quarto evento que estive presente ocorreu entre os dias 13 e 14 de maio de 2015, intitulado V Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove & e I Encontro de Pesquisa em Educação, Relações Étnico-Raciais e Culturas, realizado no prédio de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho. Neste evento, fiz parte

da comissão organizadora, assisti palestras e ministrei a oficina “Literaturas em Língua Portuguesa: Visões brasileira e africana”, com uma colega do programa.

INTRODUÇÃO

As discussões referentes à dimensão afetiva na educação não são recentes. Porém, ao fazer o levantamento do estado da arte para essa dissertação (apontado mais adiante), verificou-se que muitos trabalhos realizados sobre o tema vinculam-se à Educação Infantil e ao I ciclo do Ensino Fundamental, sendo menos abordada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

De modo geral, os alunos que se encontram nesse último ciclo da Escola Básica¹, caso o processo de escolaridade tenha ocorrido na idade certa, estão por volta dos 14 a 17 anos, isto é, na adolescência. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trata-se da fase entre os “doze e dezoito anos de idade” (ECA, art. 2º, p. 31).

A concepção de homem é aquela que o concebe como ser histórico, ativo, construtor de sua aprendizagem e que se constitui socialmente nas relações que estabelece com os demais da sua espécie, no seu movimento, ao longo do tempo e pelas condições sociais e culturais impostas no decorrer da história da humanidade, portanto, entende-se a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas. Assim, este estudo compartilha com Aguiar, Bock & Ozella (2002, p. 171), quando ressaltam que

[...] entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características como características que vão se constituindo no processo [...] os modelos estarão sendo transmitidos nas relações sociais, através dos meios de comunicação, na literatura e através das lições dadas pela Psicologia [...].

Para que seja possível entender a adolescência, faz-se necessário compreender os aspectos sociais, culturais e econômicos envolvidos no processo. Segundo Clímaco (1991), a sociedade moderna, por meio das revoluções industriais, trouxe modificações nas formas de vida, a saber: com a tecnologia, o trabalho ficou mais sofisticado e exigiu maior formação e mais tempo na escola, fato este que fez com que o adolescente entrasse no mercado de trabalho tardiamente. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista também exigiu mais requisitos por parte do jovem, o que o faz permanecer na escola por um período maior.

¹ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/96) compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio.

Essas condições propiciaram que os jovens ficassem mais tempo sob a tutela dos pais. Assiste-se, dessa forma, à criação desse novo grupo social com padrão coletivo de comportamento. Nesse sentido, Bock, (2007, p. 68) ressalta que:

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações.

Segundo a autora, o jovem, apesar de possuir todas as condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, é desautorizado para tal e se afasta do mundo do trabalho e, conseqüentemente, se distancia das possibilidades de obter autonomia e condições do próprio sustento, gerando maior dependência do adulto. A esse fenômeno dá-se o nome de moratória².

Bock (2007) ressalta que tal contradição vivida pelos jovens foi responsável pelo desenvolvimento das características que refletem esta nova condição social. Estas características são constituídas no processo histórico e social: crises de identidade e busca de si mesmo; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; atitude rebelde; onipotência e outras. Complementa salientando que:

A moratória na qual se encontram os jovens não é um período necessário do seu desenvolvimento e, sim, um período no qual o mundo adulto considerou necessário colocar seus jovens para poderem os adultos estar mais tempo no mercado de trabalho e para poderem os jovens serem mais bem preparados para responderem às exigências do novo mundo do trabalho tecnológico (BOCK, 2007, p. 69).

Sendo a adolescência um processo social e histórico, a autora ressalta que ela pode deixar de existir caso haja nova formação social, pode existir em um determinado lugar e em outro não, pode existir de modo mais evidente em um determinado grupo social ou em uma mesma sociedade e não tão clara em outros grupos. Portanto, “[...] não há uma adolescência como possibilidade de ser; há uma adolescência como significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas”. (BOCK, 2007, p. 70).

Bem, se as possibilidades de expressão são muitas com as características específicas mencionadas acima, entende-se que os professores do Ensino Médio que estão diante dos alunos adolescentes deveriam estar cientes dessas múltiplas expressões e para tal faz-se

² Autorização postergada para a entrada na vida adulta (CALLIGARIS, 2000).

necessário ouvi-los, entender suas necessidades, suas angústias, suas capacidades e, principalmente, que utilizem o currículo de forma que o jovem estabeleça relações entre a escola, a vida e o mundo do trabalho, a fim de que o estudo seja significativo e prazeroso.

Tal entendimento remete às questões relacionadas à afetividade pois, sendo o homem um ser humano relacional que aprende com os demais de sua espécie, o processo de aprendizagem ocorre em função das interações que os indivíduos estabelecem com seus pares, adquirindo, assim, novas formas de pensar, agir e de construir novos conhecimentos. (mimeo)³,

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seus modos de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (PINO, 1992, p. 130-131).

Leite (2011) ressalta que as interações que ocorrem no ambiente escolar são marcadas pela afetividade, uma vez que esta se constitui como elemento fundamental na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (no caso alunos adolescentes) e os objetos de conhecimento (as diferentes disciplinas e seus conteúdos escolares), assim como na disposição dos discentes em meio às atividades propostas pelos professores.

Vale lembrar que a afetividade não se limita às manifestações de carinho físico que, na maioria das vezes, vêm acompanhadas de elogios a fim de enaltecer qualidades próprias de cada aluno. No entendimento desta autora, a afetividade envolve o olhar e a escuta atentos, o cuidado ao corrigir uma tarefa e ao preparar uma aula, uma explicação minuciosa sobre um determinado conteúdo, a confiança na capacidade dos discentes, o entendimento das necessidades dos alunos, o conhecimento da realidade concreta de cada um, entre outros.

Diante disso, entende-se que a afetividade está presente em todas as condutas dos professores e trata-se de um elemento fundante nas relações entre estes e seus alunos. Assim, é a natureza das mediações que irá estabelecer a qualidade dos vínculos que se constroem na escola.

³ Mimeógrafo é um instrumento utilizado para fazer cópias de papel escrito em grande escala e utiliza na reprodução um tipo de papel chamado estêncil e álcool. Foi um dos primeiros sistemas de cópias em série utilizados no ensino. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mimeo>.

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelece entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento (LEITE; TASSONI, 2002, p.125).

Da mesma forma que concebemos o homem como um ser histórico e social e, portanto, a adolescência sob esse enfoque, também se compreende a prática pedagógica numa perspectiva histórica e dialética, na qual o docente busca apreender e analisar os acontecimentos e as relações entre os alunos como etapas de um processo.

Para Freire (2004), a prática pedagógica é *práxis*, pois nela estão presentes a reflexão e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, não se dicotomiza teoria e prática. *Práxis* pode ser compreendida como:

[...] a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade [...] (REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.325).

Partindo-se, então, de uma perspectiva histórico-cultural pautada em Vygotsky e Freire (como será visto no capítulo II), a afetividade na prática pedagógica do professor de Ensino Médio é um dos elementos que contribui para o processo de construção do conhecimento. Os resultados das pesquisas apresentadas a seguir ressaltam a importância da qualidade da interação pedagógica, pois é ela que vai propiciar um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, por meio das experiências vividas pelos sujeitos.

Apresentamos a seguir as produções acadêmicas que mais se aproximam desta temática. Para tal, realizou-se um levantamento no banco de teses e dissertações no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), somente na área da educação, no período de 2000 a 2014. Também foi realizada pesquisa no Scientific Eletronic Library Online (SCIELO). Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: afetividade no Ensino Médio e relação afetiva professor/aluno no Ensino Médio. Nessa busca, encontrou-se no banco da CAPES e do IBICT 17 trabalhos, sendo 14 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado, apresentadas no quadro abaixo. No SCIELO não foi localizado nenhum artigo.

Quadro 1- Produções acadêmicas sobre a temática afetividade no Ensino Médio no período de 2000 a 2015

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
1) Edna da Silva Becker	As modalidades de interação professor e alunos no Ensino da Matemática.	Mestrado	2005	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
2) Waldir Uller	Afetividade e cognição no Ensino Médio: a desconstrução do racionalismo pedagógico.	Mestrado	2006	Universidade Estadual de Ponta Grossa (<u>UEPG</u>)
3) Francisco Menegat	A construção do aprendizado em matemática: um enfoque metodológico e afetivo.	Mestrado	2006	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
4) Elvira Cristina Martins Tassoni	A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.	Doutorado	2008	Universidade Estadual de Campinas (<u>Unicamp</u>)
5) Daniela Cavani Falcin Guimarães	A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto	Mestrado	2008	Universidade Estadual de Campinas (<u>Unicamp</u>)
6) Hércio José dos Santos Silva	Afetividade e aula de filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista	Mestrado	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
7) Daniela Comassetto Felix	O bom professor na concepção do aluno: adolescentes em busca de um referencial adulto.	Mestrado	2009	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (<u>PUC-RS</u>)
8) Guilherme Trópia Barreto de Andrade	Relação dos alunos com o aprender no ensino de biologia	Mestrado	2009	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

	por atividades investigativas.			
9) Marco Aurélio Togatlian	Relacionamento professor, aluno no Ensino Médio: a perspectiva do aluno.	Doutorado	2011	Universidade Federal do Espírito Santo (<u>UFES</u>)
10) Márcia Cipriano Herculano	Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do Ensino Médio	Mestrado	2011	Universidade Estadual do Ceará (<u>UECE</u>)
11) Michely Santos Araújo	Análise de interações professor-aluno com ênfase na afetividade em aulas de física no contexto da Educação Básica	Mestrado	2012	Universidade Federal de Sergipe (<u>UFS</u>)
12) Gabriela Kaiana Ferreira	Investigando a influência do domínio afetivo em atividades didáticas de resolução de problemas de física no ensino médio	Mestrado	2012	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
13) Maria Luiza Garitano de Castro	O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do séc. XXI	Mestrado	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
14) Marlinda Gomes Ferrari	Tipo assim... ser aluno adolescente no IFES Campus Colatina: Sentimentos e impressões	Mestrado	2013	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
15) Marcus Mello de Almeida	Atividades em ambientes naturais e afetividade nas aulas de biologia: um estudo de caso.	Mestrado	2013	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
16) Leila de Almeida Castillo Iabel	Ensino Médio técnico integrado no IFRS Campus Sertão: o cuidado afetivo nas	Mestrado	2014	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

	relações do ensinar			
--	------------------------	--	--	--

Das 16 pesquisas encontradas com a temática afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio efetuadas no período de 2000 a 2014, notou-se que os trabalhos foram realizados a partir de 2005, sendo que, neste ano, foi encontrada apenas uma; duas em 2006; nenhuma em 2007; três em 2008; duas em 2009, nenhuma em 2010; duas em 2011; três em 2012; duas em 2013 e uma em 2014. Estes dados apontam que a preocupação por parte dos pesquisadores em relação a essa temática no Ensino Médio é recente, porém há um número maior de trabalhos realizados nos anos de 2008 e 2012, apresentando uma queda nos últimos dois anos. O porquê desse fato merece ser pesquisado, mas não é o objetivo do presente estudo no momento.

Destes trabalhos, oito foram realizados somente em instituições públicas somando-se escolas, institutos e colégios federais e sete somente em escolas privadas. Apenas a pesquisa de Waldir Uller (2006) foi realizada em duas escolas, sendo uma pública e uma privada. Referente às regiões e estados em que os estudos foram realizados, observou-se o seguinte: a região sul prevalece com oito pesquisas, sendo que cinco foram desenvolvidas no estado do Rio Grande do Sul, pela PUC-RS; duas no estado de Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e uma no Paraná, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Há seis estudos que foram desenvolvidos na região sudeste, sendo quatro no estado de São Paulo (dois na Unicamp e dois na PUC-SP) e dois no estado do Espírito Santo, na Universidade Federal do Espírito Santo. A região nordeste aparece com dois estudos, um realizado no estado do Ceará, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e um no estado de Sergipe, na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Como procedimento de coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, questionários, observação, autoscopia, análise documental, encontros formativos, redação, sessões de resolução de problemas, avaliação, gráficos emocionais e e-mails pedagógicos. Muitos pesquisadores fizeram uso de mais de um procedimento, sendo que a entrevista semiestruturada prevaleceu.

Os referenciais teóricos mais usados para fundamentar as pesquisas foram Vygotsky e Wallon, que aparecem em seis trabalhos, seguidos por Paulo Freire, referenciado em quatro estudos e Piaget, em dois. Outros autores citados foram Bernard Charlot, Heidegger, Tardif,

Seliman, Robert Hinde, Hamachek, Micotti, Rodrigues, Demo, Gadotti, Aberastury e Capelatto.

Os resultados apontam que, quando os professores têm uma proximidade maior com seus alunos, estes se tornam referenciais de adultos para os estudantes, pois encontram em sua atuação um bom professor e um modelo que potencialmente possa ser seguido. É fundamental que o docente tenha um olhar atento ao aluno, que os ouça e intervenha atendendo às dúvidas, expectativas e suas necessidades. Além disso, as mediações pedagógicas nas atividades de ensino são vistas como formas positivas de atuação profissional, pois proporcionam uma relação afetiva positiva entre os sujeitos alunos e o objeto do conhecimento.

Quando as aulas são repetitivas e cansativas, com temas que não despertam interesse no aluno, surgem sentimentos negativos neste, pois o educador é visto como aquele que não conhece as características de seus educandos. No ponto de vista dos discentes, a preocupação do docente está somente na avaliação. Já os sentimentos positivos aparecem nos alunos quando o professor aborda temas de seu interesse e mostra-se mais solidário, tranquilo, simpático, respeita e os compreende.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é a afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio sob a ótica dos discentes. Nossas questões são: a afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem dos discentes? Quais aspectos relacionados à afetividade são elencados pelos discentes? Os professores do Ensino Médio estabelecem uma relação mais próxima com o aluno adolescente a fim de entendê-lo em suas necessidades e priorizam suas experiências de vida para articular os conteúdos curriculares?

Refletindo sobre as conversas informais tidas com os alunos adolescentes, nas quais eles apontaram o desinteresse pelos estudos, já que a maioria tem dificuldade na leitura, escrita e interpretação de textos, além da metodologia de ensino tradicional utilizada por muitos professores, como apontado na apresentação dessa dissertação, parte-se da hipótese que muitos docentes do Ensino Médio trabalham os conteúdos escolares totalmente desvinculados da realidade do aluno, assim como não estabelecem uma relação mais próxima com os discentes, dificultando o processo de aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é analisar se a afetividade na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem dos discentes. Como objetivos específicos, pretende-se: verificar quais aspectos relacionados à afetividade são elencados

pelos discente e analisar se os professores, na visão dos discentes, utilizam as vivências dos alunos na sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada na cidade de São Paulo. Os sujeitos foram seis alunos que cursam o Ensino Médio, sendo dois do primeiro ano, dois do segundo ano e dois do terceiro ano.

A metodologia segue uma abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. Tal método será apresentado e fundamentado com detalhes no capítulo III.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “O Ensino Médio no Brasil”, apresenta um breve histórico deste nível de ensino, o Plano Nacional de Educação e o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo, além da categoria adolescência, uma vez que é esse público que compõe o Ensino Médio.

O segundo capítulo, sob o título “A afetividade na prática pedagógica”, conceitua o termo afetividade e apresenta, no decorrer da história, a dicotomia entre afeto e cognição. Em seguida discute afetividade sob as óticas de Vygotsky e Paulo Freire, uma vez que são dois autores que concebem a educação numa perspectiva histórica e crítica, além de não dissociarem a afetividade da cognição.

O terceiro capítulo, intitulado “O percurso metodológico da pesquisa”, apresenta e conceitua a metodologia utilizada e a escola, universo desta pesquisa. Em seguida, mostra quem são os alunos adolescentes entrevistados e a caracterização da adolescência sob a perspectiva histórico-cultural.

O quarto capítulo, denominado “A afetividade sob a ótica dos discentes”, apresenta os dados das análises das entrevistas realizadas com os seis discentes entrevistados. Na sequência, por fim, são apontadas as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO I - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico do Ensino Médio no Brasil, o Plano Nacional de Educação e o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo.

1.1 Breve histórico do Ensino Médio no Brasil

No início da colonização brasileira, a educação era uma forma de status que, basicamente, só era usufruída pelos filhos dos aristocratas. Logo, a educação era acessível apenas pela elite. Os primeiros institutos educacionais eram da ordem jesuítica e possuíam os cursos secundários, denominados Curso de Letras e de Filosofia e Ciências.

De acordo com Santos (2010), até o início do século XIX a educação no Brasil não era formalizada, porém, com a expulsão dos jesuítas, muitos estabelecimentos do ensino secundário foram fechados.

Após a chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808, surgiu a preocupação em instituir a educação nacional formalizando-a, visando a formação das elites que governariam o país.

Em 1834, no período regencial, foi instituído o Ato Adicional, que permitia às províncias regular sua instrução pública, assim como os estabelecimentos que a administrariam. Inicialmente foram criados os liceus, que educavam com vistas ao ensino superior. “[...] No ano de 1837 foi criado o Colégio d. Pedro II, coestrutura escolar, orgânica e seriada, dando o grau de bacharel em Letras e o direito ao ingresso no ensino superior sem a necessidade de exames para tal” (SANTOS, 2010. p.4). Nesse período, a forma tradicional de ingresso no ensino superior era atrelada à idade mínima e à aprovação nos exames dos Liceus da Bahia e da Paraíba a partir de 1836 ou no exame do Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835. Até a primeira metade do século XX, os liceus atendiam os homens e as escolas normais e o Colégio D. Pedro II, as mulheres.

Diante desse quadro, ocorreu em 1890 a primeira reforma educacional, que ficou conhecida como a Reforma Benjamim Constant. Tinha como objetivo proporcionar aos jovens as condições básicas para o ingresso no ensino superior. “[...] Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos

cursos superiores da República, bem como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social” (SANTOS, 2010, p. 7).

O foco dessa Reforma era o ensino secundário e propôs uma mudança curricular no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar, até 1911, Ginásio Nacional. A instrução deveria ter duração de sete anos. Trouxe como inovação a laicização do ensino público que, aliado à liberdade de culto, favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais, a exemplo das metodistas. Em 1901 essa duração foi reduzida para seis anos no Código de Eptácio Pessoa e o objetivo era a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras, e permaneceu o objetivo da matrícula no curso superior. Esse código, segundo Jussara Carvalho, completou o processo de desoficialização do ensino, equiparando as escolas particulares às oficiais (CARVALHO, 2008, *apud* SANTOS, 2010).

Nos dez anos subsequentes, com a Lei Rivadávia Correia, a função propedêutica da escola foi questionada, uma vez que se buscou acabar com a imagem de curso preparatório para ingresso no curso superior. Após essa reforma, houve a reforma Carlos Maximiliano, que tinha como objetivo preparar o aluno para ingresso no ensino superior. Assim, o curso preparatório passaria a ter a duração de cinco anos. Posteriormente, a reforma João Luis Alves entendia o ensino superior como fundamental para a formação geral e para a vida. Assim, o curso preparatório com duração de cinco anos proporcionava um certificado de aprovação e, com seis, um certificado de bacharel em Ciências e Letras.

A partir da década de 1920, no período da Primeira República, intelectuais pertencentes à elite buscavam uma identidade nacional para desvincularem-se do domínio cultural europeu. Desta forma, promoveram a “Semana de Arte Moderna”, realizada em 1922, e elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, que enunciou as diretrizes fundamentais e culminou na formulação de um “plano de reconstrução nacional”, pois introduziu a racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista.

Segundo Nascimento (2007, p. 79), a educação brasileira no período colonial e imperial atendia apenas a elite da sociedade com vistas à propedêutica. Após o período da escravidão, com a vinda dos imigrantes europeus para trabalhar nas indústrias, a Proclamação da República e as influências do capitalismo internacional, aos poucos estas mudanças trouxeram transformações ao ensino secundário do país.

Dentre as principais alterações econômico-sociais no Brasil, destacam-se as atividades urbano-industriais baseadas num modelo internacional de capitalismo industrial, “[...] dando início ao período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira através do

processo de industrialização do país e pondo fim à fase agroexportadora”. (NASCIMENTO, 2007, p. 79)

A desigualdade social no Brasil permaneceu mesmo após a independência e a abolição da escravidão. A renda ficava concentrada em estratos sociais de regiões nas quais a concentração do poder dominante estava presente. Desta forma, a maior parte da população brasileira vivia em situação de exclusão social.

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar de todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão de obra qualificada. Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e expansão do sistema educacional brasileiro. (NASCIMENTO, 2007, p. 80)

O novo ideário nacional, no tocante à educação escolanovista, era visto por Getúlio Vargas, presidente da República na época, e por Gustavo Capanema, ministro da educação, como um instrumento que trazia a racionalidade científica para a política educacional, e assim vestia de racionalidade o controle político-ideológico exercido pela política educacional, que culminou na promulgação de uma lei geral de ensino, um Código da Educação Nacional, condições prévias para a elaboração do Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2010, p. 389).

Esse entendimento influenciou, por certo, a Constituição Brasileira de 1934, cujo artigo 150, alínea a, estabelecia como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. A mesma constituição de 1934 previu ainda, no artigo 152, um Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria elaborar o Plano Nacional de Educação. (SAVIANI, 2010, p. 389)

Outras reformas ocorridas no sistema educacional foram: a reforma Francisco Campos; as reformas educacionais dos Estados; e a criação das Universidades de São Paulo e do Distrito Federal.

O Ministério da Educação foi criado em 1930, dirigido por Francisco Campos. Tal reforma dividiu o ensino em duas etapas: o fundamental com duração de cinco anos, que fornecia a formação básica geral, e a complementar, com duração de dois anos, propedêutica, visando o ingresso no curso superior.

A Constituição de 1934 fixou o Plano Nacional de Educação (PNE) e exigiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, designando o Estado para fiscalizar e regulamentar as

instituições escolares, fossem estas públicas ou particulares, além de determinar índices do orçamento anual destinados à educação.

A Constituição de 1937 trouxe o dualismo no ensino secundário, um voltado para a propedêutica e outro para a profissionalização, sendo este último destinado às camadas menos abastadas da população.

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. (NASCIMENTO, 2007, p. 81)

O autor complementa que a reforma Capanema, como ficou conhecida, elaborou as primeiras Leis Orgânicas do Ensino, na qual surgiu essa dualidade. Os cursos do secundário, que passaram a ser denominados como colegiais, tinham dois tipos, o clássico e o científico, ambos com três anos de duração e a intenção de direcionar os estudantes ao curso superior. Já os cursos profissionalizantes não proporcionavam o acesso ao curso superior, pois visavam atender à demanda do capitalismo industrial de fornecer mão-de-obra qualificada. As principais instituições que ofereciam e continuam oferecendo este tipo de ensino profissionalizante são o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI - 1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – 1946). O governo transferiu a responsabilidade de formação e qualificação de mão-de-obra para os setores industrial e comercial da iniciativa privada.

A Constituição de 1946 criou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo estas aprovadas em 20 de dezembro de 1961 no Congresso Nacional por meio da promulgação da Lei 4024. Assim, o ensino secundário e técnico profissional passaram a fazer parte do sistema regular de ensino, no qual ambos se tornaram equivalentes, porém, o ensino permaneceu dual, atendendo a finalidades diferentes para os diferentes segmentos da população. (NASCIMENTO, 2007)

O regime militar subordinou a educação à produção para atender às necessidades da expansão do capitalismo, tendo como principal meta a qualificação dos estudantes para sua inserção no mercado de trabalho. Com a Lei 5692/71, o ensino passou a ser dividido em primeiro e segundo grau, sendo o último obrigatoriamente profissionalizante e, desta forma, dando um caráter de terminalidade ao ensino obrigatório. Porém, pela não aceitação da burocracia estatal à implantação desta lei por falta de recursos humanos e materiais nas escolas, foi gerado o Parecer 45/72, com o qual o ensino do segundo grau “passava a oferecer uma

formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através das bases científicas de uma profissão”. (KUENZER, 1997, p. 19 apud NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Segundo Saviani (2010, p. 390), a partir de 1964 o planejamento educacional foi transferido para os tecnocratas e submetido do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento, “[...] cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas”.

No artigo 53 da Lei 5692/1971, o Governo Federal ficou responsável pelo estabelecimento e execução dos planos nacionais de educação atendendo às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, decorrendo dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) e sendo denominados como Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs) (SAVIANI, 2010, p. 390).

A partir da redemocratização nacional e a promulgação da Constituição de 1988, diversos projetos de LDBs foram encaminhados ao congresso e, em 1996, uma nova LDB foi aprovada. “Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização” (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

O sistema educacional brasileiro foi profundamente transformado com as reformas promovidas sob fortes influências dos organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) – que organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia) e produziu de 1993 a 1996 o “Relatório Delors” (coordenado por Jacques Delors), que fez um diagnóstico do contexto planetário e analisou os desafios para a educação no século XXI – e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) com os programas “Transformacion Productiva com Equidad” (1990) e “Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion productiva com equidade” (1992).

Por fim, o Banco Mundial (organismo multilateral de financiamento) passou a definir as prioridades e estratégias para a educação, a partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos. O Banco Mundial elaborou suas diretrizes políticas para os países periféricos como objetivo de conter a pobreza nesta fase de ajustes à nova ordem mundial. (Shiroma, 2000). Estas políticas neoliberais são dirigidas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande “missão” de reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, para amenizar a miséria e a violência oriundas do grande abismo social. (NASCIMENTO, 2007, p. 85)

O autor destaca que a política neoliberal brasileira desde a década de 1990 visando a inserção do país na globalização da economia exigiu a redução do Estado no financiamento de políticas sociais, a racionalização no uso dos recursos, aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema. Além disso, seguiu as diretrizes do Banco Mundial no tocante às

políticas educacionais, nas quais o conceito de competência, que é muito utilizado nos Parâmetros Curriculares, será abordado no item 1.4.

A educação média – como direito universal e voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando educação geral e formação voltada para o mundo do trabalho – não é mais sua missão. Revela-se assim a velha dualidade: anacrônica, mas de roupa nova. (NASCIMENTO, 2007, p. 85)

A LDB 9394/96, que rege atualmente o sistema educacional, destaca a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Esta legislação foi consolidada no Parecer CEB/CNE 15/98.

[...] no Parecer CEB/CNE nº 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. (NASCIMENTO, 2007, p. 85)

Nestas diretrizes há uma base comum e uma diversificada. As disciplinas da base comum são divididas em três grandes áreas de conhecimento, a saber: linguagens e códigos, ciências da natureza e ciências humanas. Dentre as diversificadas, deve haver uma língua estrangeira.

Na concepção do MEC, o ensino médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na lei anterior (nº 5692/71), que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. O Ensino Médio, como parte da educação escolar, “[...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, estabelecendo uma perspectiva que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades, até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa de forma a desenvolver os seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
 - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
 - o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.
- (NASCIMENTO, 2007, p. 86)

A proposta do MEC tornou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira e social na educação.

Zíbia, Ferretti e Tartuce (2010) realizaram uma pesquisa sobre as políticas voltadas ao Ensino Médio na década de noventa e oferecem como reflexão:

a reforma educacional – vinculada a uma reforma maior do aparelho do Estado – confronta a escola como um discurso que a convida à flexibilização, à tomada de decisões, à construção de seu próprio projeto político-pedagógico e de seu regimento interno, à

gerência autônoma dos recursos públicos que recebe e do financiamento privado que consegue obter. Esses âmbitos específicos de autonomia são pautados por diretriz tanto administrativa quanto pedagógicas. O termo diretrizes é importante nesse contexto, pois seus elaboradores asseguram que com tal expressão pretende-se apenas sugerir caminhos amplos, em vez de determinar normas e regras estreitas (ZÍBIA; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 117 *apud* Jardimino, 2010, p. 18).

Segundo Saviani (2010, p. 386) as normas básicas que regulam o funcionamento do sistema nacional de educação são de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação e são traduzidas e especificadas em medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. Fica a cargo dos estados e Distrito Federal a expedição de legislação complementar que seja adequada às normas gerais e particularidades locais. De acordo com os documentos legais, Constituição Federal e LDB, “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (SAVIANI, 2010, p.387).

Para o autor, o Sistema Nacional de Educação deve promover a “sociedade do conhecimento”:

A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica... É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o Sistema Nacional de Educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2010, p. 388).

Corroboramos com o autor neste estudo, tendo em vista que não apenas os aspectos cognitivos devem ser priorizados na educação, mas também os aspectos que envolvem a criticidade e, desta forma, os aspectos afetivos, que fazem parte da racionalidade humana e promovem o efetivo exercício da cidadania. Cognição e emoção não podem ser dissociados nos atos dos indivíduos e muito menos no processo de escolarização.

1.2 O Plano Nacional de Educação e o Ensino Médio

O Plano Nacional de Educação (PNE - lei nº 13.005/2014) é utilizado para o planejamento e aprimoramento de políticas públicas do setor educacional. Este documento é fruto de uma

decisão política e, portanto, torna-se referência para a ação pública, sendo esta a sua natureza. Pertence ao setor social e suas metas são objeto de monitoramento contínuo e avaliações periódicas, realizados por quatro instâncias:

I – Ministério da Educação (MEC);

II – Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III – Conselho Nacional de Educação (CNE);

IV – Fórum Nacional de Educação.

A primeira vez em que o PNE foi instituído por lei foi por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010.

Com isso, responsabilidade jurídica foi gerada e as ações para o alcance das metas passaram a ser exigíveis. O plano aprovado por lei deixa de ser uma mera carta de intenções para ser um rol de obrigações, passando a ser imperativo para o setor público (SILVA, 2001 e 2009 *apud* PNE 2014-2024).

O Plano Nacional de Educação atual (2014-2024) foi elaborado por movimentos sociais e Congressos Nacionais de Educação, organizados pela comunidade educacional e principalmente pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que trouxe o movimento PNE pra Valer!, além do movimento Todos pela Educação. O segmento privado foi representado no Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular e por sua associação a Abraes.

Segundo o PNE (2014-2024), os atores sociais envolvidos em sua construção foram:

- a) Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF);
- b) Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal;
- c) Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee;
- d) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca;
- e) Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação;
- f) Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime;
- g) Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf;

- h) Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo;
- i) Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes;
- j) Organizações da sociedade civil e *think thanks* voltadas à formulação de políticas públicas: Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insper.

São diretrizes do PNE (2014-2024):

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Dentre as prioridades, destacam-se a garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; a garantia do ensino fundamental a todos os que não o realizaram na idade própria ou não o concluíram; a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; a valorização dos profissionais da educação; e o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. O Plano Nacional de Educação definiu as diretrizes para gestão e financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada

nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e mais profissionais da educação nos dez anos subsequentes.

A meta 3 do atual Plano (2014-2024) refere-se ao Ensino Médio que é “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85%. Para tanto, possui como estratégias institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

A meta 4 tem por objetivo universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A meta 9 pretende elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo funcional absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

A meta 11 busca triplicar as matrículas de educação profissional técnico de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Dentre outras estratégias, o Ministério da Educação pretende conjuntamente aos entes federados e à sociedade, mediante consulta pública nacional, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum.

A Exposição de Motivos (EM) nº 33, de 2010, que acompanhou a proposta do Executivo para o PNE 2014-2024, reconheceu que o PNE 2001-2010 contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação, muito embora

tenha vindo desacompanhado dos instrumentos executivos para consecução das metas por ele estabelecidas. (BRASIL, 2014, p. 14).

Pode-se notar que muito há de ser feito no tocante às políticas públicas no setor educacional, porém o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem trazido à sociedade o debate acerca deste setor, o que de certa forma é um progresso, devido a sua divulgação e abrangência em todos os níveis de ensino.

1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaboradas pelo MEC em 2013, com a aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional, faz-se necessária a elaboração de novas Diretrizes, já que o número de jovens estudantes e trabalhadores é muito superior às gerações anteriores. Assim, a escola necessita de uma reformulação para atender à nova realidade dos estudantes.

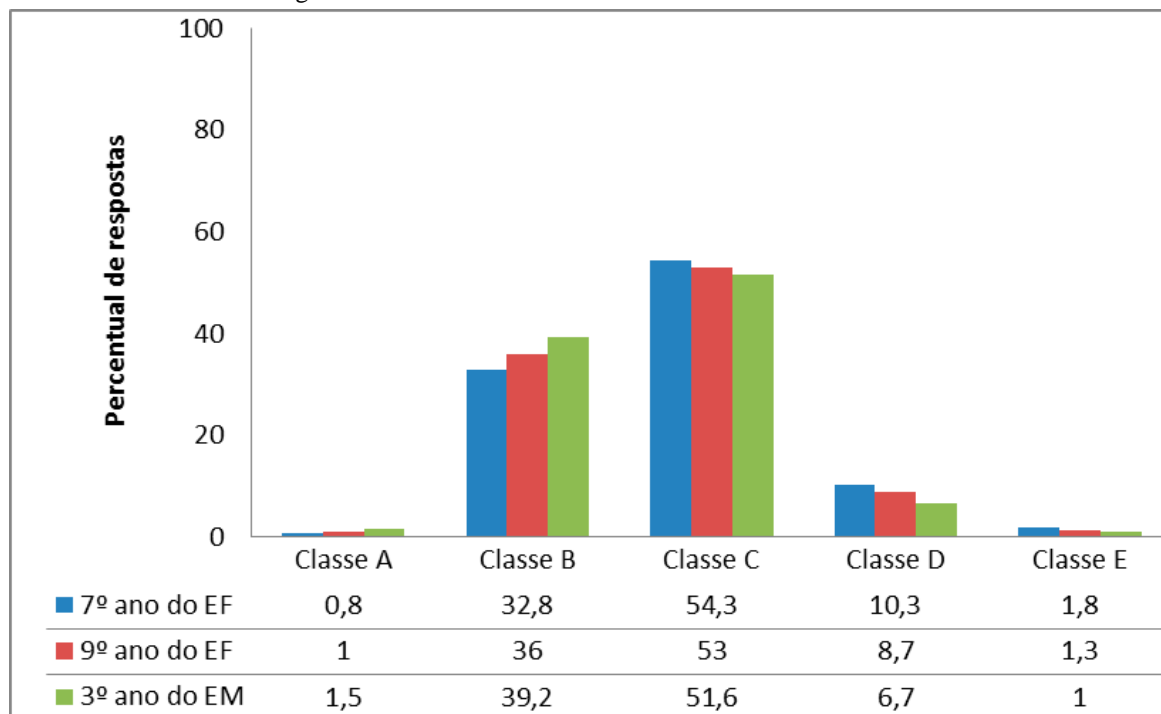
Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. É preciso que além de reconhecimento desse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao Ensino Médio e de medidas que articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais. (BRASIL, MEC, p. 146, 2013)

De acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDB), o Ensino Médio, além de possuir uma identidade própria, de terminalidade da Educação Básica, obteve a possibilidade de se integrar com um curso profissionalizante, pois o artigo 36-A prevê que “o Ensino Médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Com a universalização da Educação Básica que ocorreu no Brasil nos últimos 20 anos, um grande número de jovens entrou no Ensino Médio, porém a estrutura organizacional não estava pronta para isso. E, de acordo com os dados levantados pela Secretaria de Estado da Educação, o índice de evasão dos estudantes nessa etapa de ensino é muito grande.

O perfil socioeconômico dos alunos nos revela que a maioria dos estudantes pertence à classe C, conforme indica o gráfico a seguir⁴:

Figura 1 - Perfil socioeconômico dos estudantes no Brasil



Fonte: Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza – Curso de formação – Ingressante do quadro de magistério, 2015.

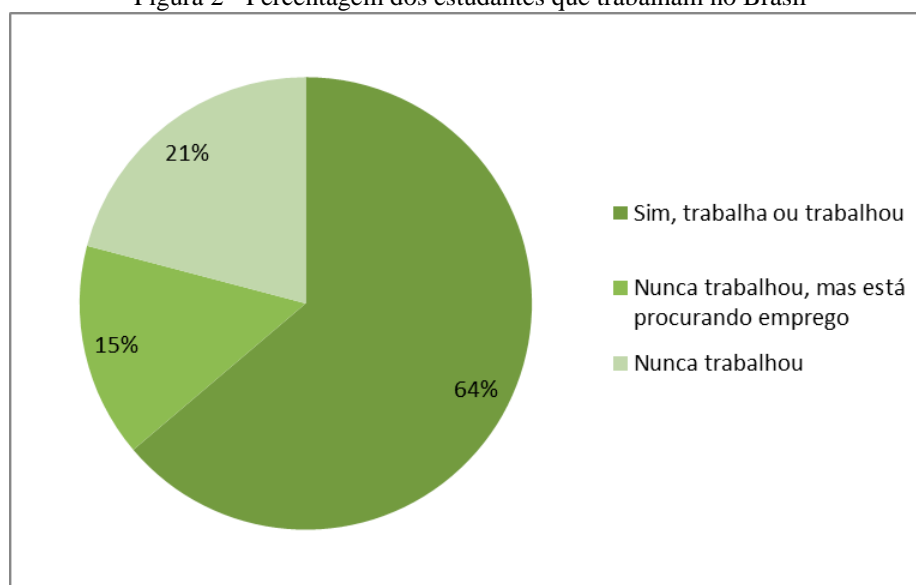
De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. No Nordeste a taxa de escolaridade líquida é ainda inferior, ficando em 39,1%. A proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, economicamente ativas, com mais de 11 anos de estudos é de 15,2% e a proporção de analfabetos nessa mesma amostra atinge a casa de 4,6% (BRASIL, MEC, 2013, p. (146).

Logo, é possível notar que o não ingresso nessa etapa de ensino e sua evasão são devido ao perfil socioeconômico dos estudantes e, quando se refere às zonas rurais, essa taxa torna-se ainda maior, pois os alunos precisam trabalhar para se sustentarem ou contribuírem com a renda familiar, como consta no gráfico a seguir dos alunos que trabalham ganhando salário⁵:

⁴ A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realiza anualmente um estudo tendo por base o desempenho dos alunos nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e as informações levantadas por meio de questionários respondidos pelos alunos e seus pais, bem como pelo corpo diretivo e docente das escolas. Essas informações permitem traçar um perfil dos alunos.

⁵ Fonte: adaptado do Relatório dos estudos do SARESP, 2013.

Figura 2 - Percentagem dos estudantes que trabalham no Brasil



Fonte: Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza – Curso de formação – Ingressante do quadro de magistério, 2015.

O governo federal desenvolveu algumas políticas, diretrizes e ações com a proposta de possibilitar uma educação básica que atenda às múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito deste Conselho, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, MEC, 2013, p. 147).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio afirmam que para poder operar o que foi proposto pela LDB, o Ensino Médio deveria possibilitar aos estudantes acesso a conhecimentos que viabilizem compreender as diferentes formas de “[...] explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos” (BRASIL, MEC, 2013, p. 147).

A proposta de atualização deste documento deve contemplar as mudanças da legislação, promovendo uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomando as discussões sobre como organizar os saberes, valorizando a elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das escolas e permitindo novas formas de organização, visando a qualidade do ensino.

Em função disso foi criada, em janeiro de 2010, pelas Portarias CNE/CEB nº 1/2010 e CNE/CEB nº 2/2010, uma comissão constituída na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE para atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O propósito das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que consta no Plano Nacional de Educação (2014-2024), é preparar os jovens e adultos para os desafios da modernidade, permitir a aquisição de competências visando o exercício pleno da cidadania e a inserção destes nos processos produtivos, além da autoaprendizagem, a percepção da dinâmica social e possível capacidade de intervenção, compreensão dos processos produtivos, domínio das aptidões básicas relacionadas à comunicação, linguagem e abstração, capacidade de observação, interpretação e tomada de decisões e habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Os investimentos estatais vinculados a esse nível de ensino são de 10% da sua receita de impostos e visam a manutenção e expansão deste nível de ensino.

Segundo o PNE, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um mecanismo que tem como objetivo promover a eficiência e a igualdade do Ensino Médio em todo o país. Atualmente há uma nova proposta para este nível de ensino. Trata-se do programa Ensino Médio Inovador:

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. (BRASIL, 2011).

Para o Ensino Técnico, o Governo Federal elaborou o programa Escola Técnica Aberta do Brasil (ETEC Brasil), de educação à distância.

O Programa propõe articular as Instituições públicas Federais, Estaduais e Municipais que oferecem ensino técnico nível médio interessadas em ofertar seus cursos na modalidade a distância e os governos Estaduais e Municipais que desejam montar os polos regionais em escolas de ensino fundamental e médio para sediar os cursos de educação técnica e profissional. (BRASIL, 2007)

Também há o investimento nas redes federais de educação profissional, científica e tecnológica. São 115 novas escolas no país e pretendiam-se inaugurar até o final do ano de 2010 mais 99. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas agro-técnicas tornaram-se institutos federais de educação, ciência e tecnologia, com projeto político-pedagógico, segundo o MEC, inovador.

Com a mudança, houve uma repactuação das escolas federais de educação profissional com a educação básica, tanto no que diz respeito à oferta qualificada de ensino médio, quanto à formação de professores para essa etapa de ensino. Os institutos têm de reservar 20% das vagas a cursos de licenciatura em matemática, física, química e biologia, para ajudar a suprir a demanda por professores dessas disciplinas (BRASIL, 2010).

A partir de todas estas novas iniciativas do Governo Federal, espera-se por novas reformas no Ensino Médio, que não poderão ser analisadas aqui, pois se tratam apenas de propostas.

1.4 O Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui um currículo básico para os níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Nele, há os cinco princípios orientadores do currículo que são:

- I - O currículo como espaço de cultura;
- II- As competências como eixo de aprendizagem;
- III- A prioridade da competência de leitura e de escrita;
- IV- A articulação das competências para aprender;
- V- A contextualização no mundo do trabalho.

O currículo possui como documentos básicos o currículo oficial do Estado de São Paulo, o Caderno do Gestor e os Cadernos do Professor e do Aluno, nos quais são apresentadas situações de aprendizagem “para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p.8). Contemplam também conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas

por bimestre/ano, sugestões de métodos e estratégias de trabalho, projetos coletivos, entre outros. De acordo com o documento, a educação deve estar à altura dos desafios contemporâneos, dos conhecimentos, da tecnologia e da comunicação. A exclusão pela falta de acesso aos bens materiais e culturais apresenta-se como indesejável e, portanto, o diferencial está na qualidade da educação recebida visando uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo.

Nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício do aluno”, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional (SÃO PAULO, 2010, p.9).

A educação, segundo o currículo do Estado de São Paulo, deve estar a serviço do desenvolvimento, da construção, da identidade, da autonomia e da liberdade de escolhas. O objetivo é o de que haja uma síntese entre os saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e os saberes locais, assegurando uma educação geral articuladora transitando entre o geral e o particular, entre o global e o local.

Os princípios fundamentais da educação, segundo o Relatório Jacques Delors, constam no currículo do Estado de São Paulo: aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver. E os objetivos centrais são: a escola que aprende; o currículo como espaço de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.

Carvalho (2010) traz a dimensão crítica desse panorama atual ao dizer que os debates educacionais dos problemas da educação nacional atualmente estão limitados à eficiência e gestão escolares.

[...] no transcorrer da década de 1990, a educação brasileira foi alçada no discurso reformista à condição de um dos espaços fundamentais para dar conta do processo de atualização histórica do capitalismo no Brasil. O discurso oficial enfatizou, de forma ampla e contínua, a importância do aumento dos índices de escolaridade dos trabalhadores e, nesse contexto, a necessidade de uma sólida educação básica como alicerce para a construção de habilidades, competências e conhecimentos técnicos necessários à formação do “novo trabalhador” (CARVALHO, 2010, p. 290).

O autor critica o discurso oficial materializado nos decretos, diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e para a educação profissional de nível médio, e se remete a dois objetivos dessa política:

O primeiro deles é no contexto da emergência da “sociedade do conhecimento”, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura profissional no ensino médio, visando melhorar as condições de competitividade e de qualidade do produto brasileiro, criando-se assim, condições para sua “inserção de forma competitiva no chamado mercado mundial”. O segundo, articular esse processo de profissionalização ampliado com ideias que possibilitem a “formação crítica e o desenvolvimento da cidadania”, fundadas no “humanismo” e na “diversidade”, rompendo-se assim com a lógica da dualidade que caracteriza a história do ensino médio (CARVALHO, 2010, p. 291).

A sociedade do conhecimento, segundo o autor, tornou-se a essência dos processos de valorização do capital e, assim, o centro que sustenta a emergência desta nova sociedade. Sua crítica é a de que as categorias como trabalho e formação e os conceitos como “conhecimento, aprendizagem, informação e saber” fazem parte do discurso reformista das propostas políticas educacionais do Ensino Médio.

[...] Disseminando, de forma ampliada, por meio de diversos documentos produzidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980 e 1990 o clamor pelo “conhecimento” foi alçado à condição de meio para resolver problemas os mais diversos, notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise do capital, agora denominada de “reestruturação produtiva”. Fechava-se assim o discurso a justificar a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais. (CARVALHO, 2010, p. 292)

Para o autor, o debate acerca do “conhecimento” tem vistas à sua disseminação e acesso, possibilitando aos estudantes “o acesso às condições que lhe permitam apropriar desse conhecimento, disponível a todos e todo momento” (CARVALHO, 2010, p. 293). E nessa nova sociedade, o importante passa a ser o “aprender a aprender”, como visto no currículo oficial embasado no Relatório Jacques Delors.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio contemplam a flexibilidade, a diversidade e contextualização, sendo o conhecimento apresentado como parte de “um processo natural, desprovido de contradições e interesses” (CARVALHO, 2010, p. 293). Nesta nova sociedade a realidade é vista como social e naturalmente dada.

[...] a instituição escolar na modernidade deveria ser o lugar de difusão da ideologia e cultura liberais, na sua modalidade democrática. No entanto, a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação na direção da ampliação do ser social (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 76 *apud* CARVALHO, 2010, p. 295-296).

Essa questão do distanciamento entre os conteúdos curriculares e a realidade cotidiana do aluno é uma das nossas categorias de análise a serem abordadas no capítulo IV, pois é uma questão levantada pelos discentes quanto à prática pedagógica docente no Ensino Médio.

CAPÍTULO II - AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: REVISÃO TEÓRICA E PERSPECTIVAS EM VYGOTSKY E PAULO FREIRE

Este capítulo tem por objetivo apresentar a dicotomia entre afetividade e cognição, além de conceituar os termos afeto, sentimento e emoção. Em seguida, será discutida a afetividade sob a ótica de Vygotsky e de Paulo Freire, uma vez que são autores que concebem a educação numa perspectiva histórica e crítica, além de não dissociarem a afetividade da cognição.

2.1 A dicotomia entre afetividade e cognição: breve revisão teórica

O papel da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas tem ganhado destaque nos últimos anos ao tentar compreender a importância da afetividade no contexto escolar e nas relações de ensino e aprendizagem, pois até o século XX o trabalho pedagógico levava em consideração apenas a dimensão cognitiva e intelectual dos estudantes e o aspecto afetivo não era considerado nas práticas pedagógicas.

O racional e o emocional que tem permeado a trajetória do pensamento e conhecimento humano há vários séculos, impede uma compreensão adequada das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade do ser humano. Isso vem comprovar uma análise somente cognitiva do ser humano, esquecendo-se que ainda faz parte deste ser os aspectos emocionais e relacionais (LEITE e TASSONI, 2002, *apud* Melo 2012, p. 143).

Segundo Chauí (2003, p. 62), “a palavra razão origina-se de duas fontes: a palavra latina *ratio* e a palavra grega *lógos*.[...] *Ratio* vem do verbo *reor*, que quer dizer contar, reunir, medir, juntar, separar, calcular e *lógos* vem do verbo *legein*, que quer dizer contar, reunir, juntar, calcular”.

Sendo assim, a razão “é a capacidade intelectual para pensar e exprimir-se correta e claramente, para pensar e dizer as coisas tais como são”. Vê-se, portanto, que o conceito razão carrega em si algo que é dado e entendido da maneira que se coloca, independente das emoções contidas no processo (CHAUÍ, 2003, p. 62).

Bercht (2001) ressalta que a discussão sobre o papel da afetividade na subjetividade humana teve início com os estudos de Lao-Tsé, filósofo chinês do Século VI a.C. na civilização oriental e com Sócrates, nos anos de 470 a 399 a.C., na civilização ocidental. Da Grécia antiga até a modernidade, a razão se encontra dissociada da emoção.

Platão (427-347 a.C.) fez uma primeira tentativa de estudo dos aspectos afetivos ao estruturar a alma: cognição, emoção e motivação. Porém, para ele, os instintos, emoções e doenças constituíam obstáculos à racionalidade (BERCHT, 2001). Na concepção platônica de

filosofar, os sentidos devem ser reprimidos ou até mesmo suprimidos, para que o homem possa se libertar das paixões priorizando o pensamento, agindo dessa forma moralmente e racionalmente, tornando-se, dessa maneira, um homem virtuoso (PADOVANI E CASTAGNOLA, 1990, p. 119).

Aristóteles (384 – 322 a.C.) buscava desenvolver um sistema universal de raciocínio, pelo qual os homens pudessem conhecer todas as coisas sobre a realidade. Para esse filósofo, a função natural da humanidade é apenas raciocinar e raciocinar bem. Seria esse o segredo para a plena evolução do potencial humano (HARWOOD, 2013).

No século XVII, Descartes (1596-1650), considerado o pai da filosofia moderna, e Espinosa (1632-1677) revolucionaram o pensamento filosófico. Na afirmação cartesiana "penso, logo existo", Descartes atribui valor ao conhecimento racional, desvalorizando o conhecimento sensível. Assim, os estados da alma eram vistos como irracionais. "O mundo dos sentimentos, das emoções, das paixões é desvalorizado por Descartes em campo prático, como a sensação o fora em campo teórico" (PADOVANI e CASTAGNOLA, 1990, p. 291). Espinosa dizia que "sentimentos são ideias e todo pensamento é ação; então qualquer ação é caracterizada pela ideia que o acompanha". Diferentemente de Descartes, Espinosa não separava corpo e alma, sentimento e razão, buscando, desta forma, reunir esses aspectos para que pudesse entender o ser psicológico completo (OLIVEIRA e REGO, 2003).

No século XVIII, com o Iluminismo, os filósofos passaram a refletir sobre a capacidade da mente humana. Para Locke (1632-1704), todo conhecimento nasce da experiência do mundo externo e da reflexão interior. Esse filósofo considerava a mente, no momento do nascimento, como uma tábula rasa, isto é, uma folha em branco na qual tudo seria inscrito.

Harwood (2013) ressalta que para Leibniz (1646-1716) a realidade consiste em uma infinidade de unidades, denominadas por ele de "mônadas". Escreveu ele: as mônadas são "os átomos reais da natureza e, em uma palavra, os componentes das coisas". Berkeley (1685-1753) afirmava que tudo que existe depende da mente para sua existência. Para ele, até os objetos mais simples são compostos de ideias. Assim como Locke, Voltaire "[...] defendeu a razão acima da ignorância, da intolerância, do fanatismo e da superstição religiosa". Para esse filósofo, o conhecimento não é nato, deriva única e exclusivamente da experiência humana. Por defender esse princípio, Voltaire iniciou a chamada "idade da razão" (HARWOOD, 2013).

O autor salienta que Hume (1711-1776) declarava que a moral era um sentimento, um estado afetivo não racional, que contribuía para a felicidade da sociedade. Para ele, qualquer

conhecimento que não se baseie na experiência é, por definição, falso e precisa ser descartado. Para este filósofo, fora da matemática era impossível que o homem soubesse qualquer coisa com certeza, a menos que provasse empiricamente.

Rousseau (1712-1778), considerado o pai da Pedagogia moderna, traz uma inovação no pensamento filosófico. Enquanto os demais priorizavam a objetividade e a razão, ele refletia num plano mais subjetivo, revelando uma maneira de pensar na qual emoção e razão não são dissociados. Na obra *Emílio*, Rousseau dedica um capítulo voltado aos dois primeiros anos de vida da criança pois, para ele, os estudiosos da época tinham uma falsa ideia sobre a infância. Ele foi o primeiro a falar sobre a necessidade de considerar as particularidades de cada criança (CERIZARA, 2001).

Kant (1724-1804), o mais importante filósofo da era moderna, afirmava que se “Deus tivesse feito o homem para ser feliz, não o teria dotado de razão”. Para ele, é a razão que determina o que é moralmente certo e errado. Ele dizia que “quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento”. Na filosofia kantiana as paixões são vistas como “enfermidades da alma”. Logo, a razão se sobrepunha à emoção. (ARANTES, s/d).

Segundo Harwood (2013), Burke (1729-1797) desconfiava das ideias abstratas. Para ele, os direitos abstratos não são nada mais do que “uma mina que levará em uma grande explosão todos os exemplos de certeza” (p. 90).

Longhi, Reategui, Bercht e Behar (s/d) apontam que a pesquisa científica moderna sobre a origem das emoções teve início em 1897, com Darwin. Ele partia do pressuposto que as expressões de emoções faciais são respostas emocionais a serem observadas em todos os membros de uma espécie que, associadas a outros comportamentos, determinariam a evolução da espécie; porém, segundo os autores, foram William James e Carl Lange que apresentaram, em 1884, a primeira teoria fisiológica da emoção. Eles afirmavam que a emoção era produzida pelo comportamento corporal desencadeado por um evento emocional, tais como batimentos cardíacos, enrubescimento etc., e não o oposto.

Os autores complementam que, no início do século XX, Walter Cannon e Philip Bard propuseram uma teoria alternativa a de James e Lange, na qual a experiência emocional e o comportamento corporal constituem processos diferenciados sem que haja relação direta. Nessa época, segundo os autores, os movimentos filosóficos enfatizaram os debates sobre pensamento, conhecimento, comportamento, razão e emoção. Posteriormente, os estudos das diferentes teorias psicológicas, tais como a *Gestalt* de Kurt Lewin, a Psicanálise de Freud, o

Behaviorismo de Skinner, a Epistemologia Genética de Piaget, a Psicologia cultural e sócio-histórica de Vygotsky e a Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon impulsionaram a importância da dimensão afetiva nas atividades cognitivas.

Além desses estudos, Arantes (2002) ressalta que, atualmente, as pesquisas de Damásio (1996) e Joseph LeDoux (1993-1999) no campo da Neurologia e de Greenberg (1993;1996), de Howard Gardner (1994), de Daniel Goleman (1995) e Nico Fridja (2000), no campo da Psicologia, têm merecido destaque, uma vez que eles também não dicotimizam os aspectos afetivos dos cognitivos.

De acordo com Leite (2011), no ano de 1932, no Brasil, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a criança ganhou destaque e passou a ser vista como centro do processo diferenciando-se da educação tradicional na qual ela era entendida como um adulto em miniatura. Essa nova Pedagogia, que era baseada no pedocentrismo, ou seja, nas especificidades infantis, trouxe uma nova concepção para o papel da educação. Desde então, uma nova concepção de homem tem ganhado destaque nos estudos, na qual afetividade e cognição são entendidas como categorias indissociáveis.

Porém, Arantes (2002) destaca que as metáforas da atualidade mostram como as premissas filosóficas citadas acima ainda estão presentes quando se escuta as seguintes frases do senso comum: "não aja com o coração", "coloque a cabeça para funcionar" e "seja mais racional". A autora sugere que tais ideias levam a pensar que, para que sejam tomadas as decisões corretas, os sentimentos e emoções devem ser eliminados, deixando que a racionalidade seja priorizada no pensamento.

2.2 Afetos, emoções e sentimentos

Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 190) ressaltam que, para que possamos compreender a totalidade do ser humano, não basta que estudemos apenas a vida cognitiva e racional dos indivíduos, faz-se necessário entender a subjetividade e um de seus aspectos constitutivos é a vida afetiva, uma vez que são os afetos que ditam o comportamento.

Segundo Araújo (2003), sentimentos, emoções e afetividade são empregados como sinônimos, porém possuem diferentes significados e funções. Com a Psicologia moderna, os termos emoção e sentimento foram dissociados:

- A emoção: estado agudo e transitório. Exemplo: a raiva.

- O sentimento: estado mais atenuado e durável. Exemplo: o amor.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999), os afetos podem ser produzidos a partir de um estímulo externo, do meio físico ou social e também podem surgir do interior dos indivíduos. Para os autores, o universo dos afetos é comunicável, uma vez que as representações de coisas e palavras formam um complexo psíquico inteligível.

As matrizes psicológicas para os afetos são o prazer e a dor. E os afetos que constituem a vida afetiva são o amor e o ódio. Os afetos possuem uma função adaptativa, ou seja, eles preparam as nossas ações servindo de critérios valorativos positivos ou negativos. Como estão ligados à consciência, são expressos por meio da linguagem, embora existam alguns que estejam fora do campo da nossa consciência, ou seja, quando deveríamos ter um sentimento mas acabamos tendo outro e não sabemos explicar como isso aconteceu ou quando nossa reação não condiz com o que sentimos.

As emoções são expressões da vida afetiva acompanhadas de reações intensas e breves e apresentam reações orgânicas, como a aceleração ou retardo de batimentos cardíacos, náuseas, cólera, choro ou gargalhada. Trata-se de algo passageiro, pois são descargas de tensão de um organismo emocionado. Podem ser aprendidas por meio da cultura e dos processos de socialização, pois são formas de expressão aceitas pelo grupo social ao qual pertencemos. São uma linguagem de nossas percepções internas aos fatores externos (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999).

Araújo (2003, p. 153), reportando-se ao trabalho do neurologista Antonio Damásio (2000), define as emoções como “[...] conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais [...]”. As emoções se utilizam do corpo e afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais. Assim, as emoções são “[...] estados internos do organismo e têm um papel de regulação bastante flexível no funcionamento corporal e psíquico do ser humano” (DAMÁSIO, 2000 *apud* ARAÚJO, 2003, p. 153).

Dessa forma, a alegria, a tristeza, a raiva, a vergonha, a culpa, os ciúmes, a calma e a tensão pertencem aos mecanismos biorreguladores que, desenvolvidos filogeneticamente, ou seja, na espécie humana, objetivam preservar a sobrevivência e o bem-estar.

Os sentimentos são mais duradouros que as emoções. Essas manifestações fazem parte da vida psíquica e nos acompanham a todo o momento e em todas as situações. Os afetos básicos são amor x ódio pois, além de manifestarem-se como emoções, podem expressar-se como

sentimentos. “Assim, consideramos a paixão uma emoção, e o enamoramento, a ternura, a amizade, consideramos sentimentos, isto é, manifestações do mesmo afeto básico – o amor” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p. 198).

Os sentimentos e as emoções, segundo Damásio, possuem um continuum funcional e são sentidas através da consciência. “[...] a trama de nossa mente e de nosso comportamento é tecida ao redor de ciclos sucessivos de emoções seguidas por sentimentos que se tornam conhecidos e geram novas emoções, numa polifonia continua...” (DAMÁSIO, 2000, p. 64 *apud*: ARAÚJO, 2003, p. 154). Damásio articula corpo e mente em uma perspectiva, sendo o funcionamento neurológico do cérebro e bioquímico da mente o que ele chama de consciência. Nesse sentido, a consciência permite que as emoções sejam sentidas e conhecidas através dos sentimentos permeando, desta forma, os processos de pensamento, ou seja, o funcionamento cognitivo humano (DAMÁSIO *apud* ARAÚJO, 2003, p. 154).

Nesse sentido, emoções e sentimentos, além de terem um papel fundamental no funcionamento cognitivo humano, podem ser diferenciados entre si, tendo como a responsável pela intermediação dos dois, a consciência. “[...] Tal compreensão, reforçada por outras investigações, como as de Arantes (2000, 2002), Pavón (2002) e Martins (2003), traz a questão de que o papel dos sentimentos e emoções não é apenas energético e motivacional na cognição, mas também organizativo do pensamento” (ARAÚJO, 2003, p. 154).

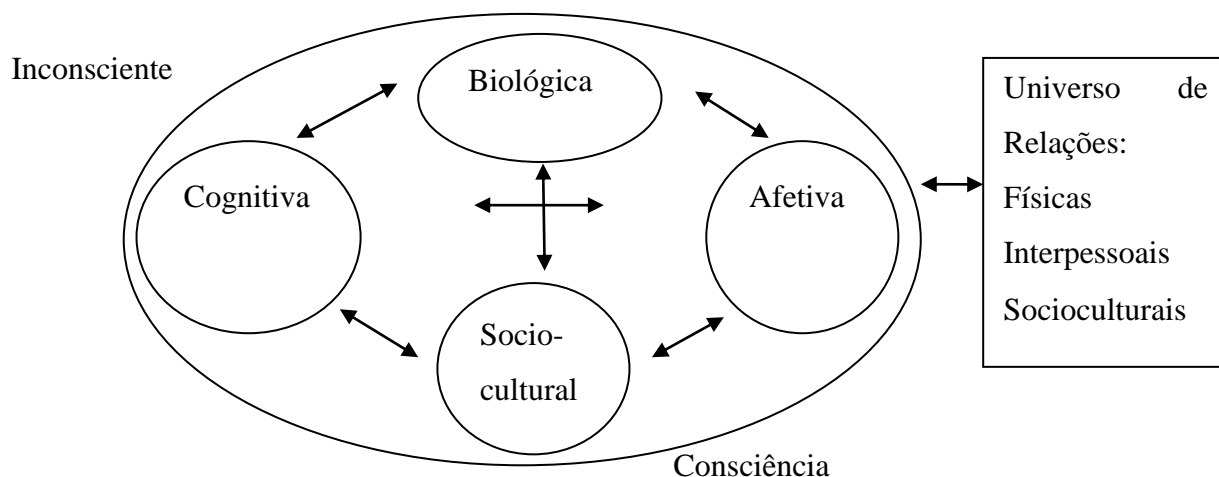
A afetividade é uma particularidade de todos os seres humanos, pertence ao domínio funcional do homem e possui dois fatores de desenvolvimento: um orgânico e o outro social. Portanto, é algo muito subjetivo, pois depende da história de vida de cada indivíduo. Sua origem é orgânica, mas seu desenvolvimento é social (ALMEIDA, 2001).

Araújo (2003) ressalta que a afetividade é um elemento constituinte do psiquismo humano. Em seu modelo, pressupõe que o ser humano possui as dimensões da consciência, do inconsciente, cognitiva, sociocultural, biológica e afetiva, todas inter-relacionadas de forma sistêmica, sendo separadas somente para facilitar a compreensão dos seus estudos.

Na realidade da vida cotidiana de cada ser humano essas dimensões estão de tal forma indissociadas que não é possível diferenciá-las. Assim, do ponto de vista intrapsíquico, nossos pensamentos, sentimentos e ações são organizados pela articulação de elementos cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais, mediados simbolicamente ou não pela consciência psíquica e os pensamentos, sentimentos e ações recebem influência direta do mundo externo com que interagimos, composto de conteúdos de natureza física, sociocultural e interpessoal (ARAÚJO, 2003, p. 155).

Segundo o autor, emoções e sentimentos são elementos constitutivos da dimensão afetiva ou afetividade. “[...] A afetividade, portanto, seria um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza etc.” (ARAÚJO, 2003, p. 156). Para o autor, o universo de relações acontece da seguinte forma:

Figura 3 - Universo de relações: físicas, interpessoais e socioculturais segundo Vygotsky



Fonte: ARAÚJO, 2003 *apud* ARANTES, 2003, p.156.

Segundo o autor, as emoções pertencem à dimensão afetiva e são conjuntos de reações químicas e neurais pertencentes à dimensão biológica, sendo induzidas pela cultura que molda os conteúdos das emoções pertencentes à dimensão sociocultural e o aparecimento destas permeia a dimensão cognitiva do pensamento.

No tocante à educação, faz-se necessário que esta incorpore como objetivo a formação integral do ser humano. Assim, razão e emoção devem ser entendidas como categorias que se complementam. Nesse sentido, Araújo (2003, p. 162) afirma que a questão central está em encontrarmos formas de organizar as práticas e os currículos escolares para atingir os seguintes objetivos:

- A formação da cidadania, visando que os alunos e alunas desenvolvam competências para lidar de maneira consciente de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta.

- Romper com o autoritarismo presente nas relações escolares, quanto aos conteúdos dissociados da realidade e das necessidades dos alunos e alunas que estão voltados apenas ao desenvolvimento cognitivo.

- Romper com a abordagem fragmentada do conhecimento.

- Romper com as metodologias transmissivas e passivas nas quais o aluno é o sujeito da aprendizagem.

Mas como romper com esses paradigmas tão solidificados? Para tal, corroboramos com a ideia do autor de que a escola deve promover atividades nas quais cada aluno e toda a instituição possam entrar em contato com seus próprios sentimentos, emoções e valores. Nesse sentido, entende-se que a prática pedagógica, independente da disciplina lecionada, poderia propiciar que cada estudante adolescente possa verbalizar sobre os diferentes sentimentos vividos no cotidiano. Utilizando-se dessa estratégia, a dimensão afetiva será vista pelos alunos como algo também importante e de muito valor. Araújo (2003, p. 163-164) ressalta que tal questão tem um triplo significado, a saber:

- a) Na medida em que sentimentos, emoções e valores são aspectos presentes na vida de todos os seres humanos, sua abordagem na escola faz com que o currículo torne-se mais contextualizado no cotidiano das pessoas, trazendo um novo sentido para a escola;
- b) Ao trabalhar sentimentos, emoções e valores perpassando os conteúdos tradicionais de matemática, língua, história, ciências e arte, estes passam a ter novo significado, deixando de ser encarados como a “finalidade” da educação, e passando a ser compreendidos como um importante “meio” para as pessoas conhecerem a si mesmas e ao mundo em que vivem;
- c) Ao adotar a perspectiva proposta, a educação articula-se com o pressuposto de indissociação entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico (ARAÚJO, 2003, p. 163-164).

Diante do exposto, ressaltamos que é essa nossa busca. Quebrar, mesmo que a passos curtos, paradigmas que não se sustentam mais e que transformam as aulas em algo maçante e sem significado. Sabe-se que não é fácil, porém não é impossível e quando consegue-se realizar algo nessa perspectiva percebe-se que os alunos participam e têm interesse nas aulas como relatado no terceiro capítulo dessa dissertação.

Nesse sentido, Almeida (2003, 2004, 1999) e Almeida (1999), concluíram em suas pesquisas que, numa relação entre professor e aluno, a afetividade está necessariamente presente. Sabendo que os desenvolvimentos afetivo e cognitivo são interdependentes e indissociáveis, ambos se influenciam continuamente, impactando no desenvolvimento do indivíduo. Tassoni (2000), demonstra que a postura e os conteúdos verbais constituem-se fortes veículos de expressão da afetividade e Barbosa (2008) afirma que as afetividades se inscrevem na

linguagem como um elemento constitutivo das significações, por isso é um construto complexo. Ele conclui que as emoções na linguagem cotidiana não representam um efeito produzido somente sobre o interlocutor, mas sim, um efeito de ações de sujeitos em situação de interação. Tais pesquisas problematizam situações do cotidiano escolar e como resultados apontam para a importância da relação afetiva nos processos de ensinar e aprender.

Dentre essas relações, os modos como os professores afetam seus alunos, ou as marcas que os professores deixam, por suas palavras e gestos, adquirem especial relevância. Um dos argumentos centrais é que existem práticas pedagógicas que aparecem como mais eficazes, contribuindo para a aprendizagem dos alunos e favorecendo uma relação afetiva positiva, que repercute, por sua vez, nas formas de relação dos alunos como conhecimento. O conhecimento que o professor tem do conteúdo a ser ensinado e o modo como ele se relaciona com esse conteúdo fazem diferença na relação de ensino; como fazem diferença os modos de planejar, interagir, as formas de avaliar. Permeando todas essas ações intenções e relações, a dimensão afetiva é condição fundamental. Afeto e cognição estão intrinsecamente imbricados (SMOLKA, 2011, *apud* LEITE, 2011, p. 12).

Os autores acima citados utilizam-se, como principais referenciais teóricos, os estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky. Nesta dissertação, será feito o uso das ideias de Vygotsky e Paulo Freire. Esse último, em toda a sua obra, prioriza a dimensão afetiva e seu pensamento a esse respeito ainda é pouco discutido na educação. É sobre a dimensão afetiva sob a ótica desses dois autores que se aborda a seguir.

2.3 A perspectiva de Vygotsky sobre as emoções e a afetividade

Vygotsky é um dos principais estudiosos da Psicologia soviética e sua obra, denominada Psicologia sócio-histórica, baseia-se na dialética marxista, na qual a conduta do ser humano é determinada por um processo histórico-cultural que tem propriedades específicas e leis que não são naturais e sim históricas. Ele afirma que as premissas do desenvolvimento humano dependem das condições materiais e históricas na qual o indivíduo está inserido. Um ponto central do materialismo dialético e que Vygotsky se apoiou é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Para o autor, não apenas os fenômenos têm história, como ela é influenciada por mudanças qualitativas e quantitativas. De acordo com a teoria marxista “[...] mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (VYGOTSKY, 1998, p. 9).

Segundo Arantes (2003), a principal tese desse autor era provar que as teorias das emoções existentes eram dualistas, uma vez que iam ao encontro dos princípios da filosofia de Descarte ao separar corpo e mente. Vygotsky entendia que tal premissa afetou o estudo da Psicologia como um todo e não apenas das emoções, haja vista que propunha a cisão em dois campos: as Ciências Naturais, que buscavam estudar o comportamento humano e a Filosofia, que buscava compreender os significados, as motivações e as volições humanas.

Influenciado pelo filósofo holandês Espinosa, Vygotsky elaborou sua teoria levando em consideração as relações entre mente e corpo, cognição e afeto buscando a compreensão do ser humano psicológico completo (ARANTES, 2003). Para este autor, só é possível compreender o pensamento humano quando se entende sua base afetivo-volitiva.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25 *apud* ARANTES, 2003, p. 18).

Para Vygotsky, “[...] as dimensões do afeto e da cognição estariam, de igual modo desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas [...] a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de modo geral” (ARANTES, 2003, p. 19). Isso significa que para o autor o homem é “[...] produto de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido) [...]”. Segundo Arantes (2003), Vygotsky distinguiu emoções primitivas originais de emoções superiores “complexas”. As primeiras têm origem instintiva, biológica e referem-se à alegria, ao medo e à raiva; já a segunda, refere-se ao despeito e à melancolia. Par ele, no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, isto é, afastam-se da origem biológica e se constituem como fenômenos histórico-culturais.

O autor, ao abordar o tema do desenvolvimento humano, traz a dimensão social como um de seus pressupostos pois, segundo ele, o ser humano se constitui humano na sua relação com o outro. O homem é um ser cultural, pois esta faz parte de sua “natureza” desde o seu início, e o acompanha em todo o seu processo de desenvolvimento, chegando a moldar o seu

funcionamento psicológico. Suas preposições contemplam a dupla natureza humana como membro de uma espécie biológica que só se desenvolve se inserido no meio cultural.

Em cada sociedade, em cada período histórico, há sensações que são vivenciadas pelo indivíduo e essas vivências são permeadas pela afetividade no ambiente em que as relações acontecem. “[...] En el hombre, las funciones psíquicas naturales sufren un proceso de transformación como resultado de la apropiación de formas de conducta creadas en el curso del desarrollo histórico”. (Hurtado *apud* Vygotsky, 2005, p.8)⁶

La concepción de Vygotsky sobre la psiquis humana muestra a esta como un proceso histórico y culturalmente condicionado; cada fenómeno o proceso solamente puede ser entendido analizando-lo en su desarrollo, en el contexto histórico en el que se da y en las condiciones culturales en que se produce (HURTADO *apud* VYGOTSKY, 2005, p.6)⁷.

Ao analisar as mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento humano, o autor observou que o homem aumenta o controle de si mesmo no tocante às suas emoções, atribuindo essa capacidade à razão e ao intelecto desenvolvidos com o domínio de instrumentos culturais controlando, dessa maneira, seus impulsos e emoções mais primitivas (ARANTES, 2003).

[...] Vygotsky postula para o ser humano adulto a possibilidade de construir um universo emocional complexo e sofisticado (em comparação aos animais e às crianças) e não uma ausência de emoções, que teriam sido suprimidas pela razão (ARANTES, 2003, p. 22).

Dessa maneira, as emoções complexas perdem-se de seu estado puro, pois são influenciadas diretamente pela cultura e pelo contexto histórico na qual estão inseridas.

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência (ARANTES, 2003, p. 23).

Assim, entende-se a importância da escola valorizar tanto as questões cognitivas quanto as emocionais, pois as crianças, os adolescentes e os adultos, por não terem esses aspectos

⁶ No homem, as funções psíquicas naturais sofrem um processo de transformação como resultado da apropriação de formas de conduta criadas no curso do desenvolvimento histórico.

⁷ A concepção de Vygotsky sobre a psique humana mostra-a como um processo histórico e culturalmente condicionado; cada fenômeno do processo somente pode ser entendido analisando-o em seu desenvolvimento, no contexto histórico no qual está inserido e nas condições culturais em que se produz.

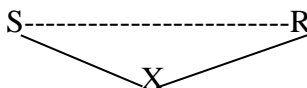
cindidos, carregam para a sala de aula as alegrias, as angústias e os medos vivenciados no cotidiano que, dependendo da intensidade, poderão prejudicar o processo de aprendizagem.

Segundo Arantes (2003) e Oliveira (1992), para a compreensão do comportamento e funcionamento mental humanos sob a ótica vygotskiniana, se deve entender os quatro planos genéticos estipulados pelo autor: o da filogênese, isto é, relativo à história da espécie humana; o da ontogênese, relativo à história do indivíduo da espécie, do nascimento à morte; o da sociogênese, relativo à história dos diferentes grupos culturais; e, por último, o da microgênese, referente à história, à formação de cada processo psicológico específico, como abotoar uma camisa, por exemplo.

Vygotsky procurou, em cada um desses quatro planos genéticos, descrever o traço dominante do comportamento humano, os principais aspectos que direcionam o desenvolvimento psicológico e, acima de tudo, os aspectos que relacionam uma etapa de desenvolvimento inicial para uma mais complexa.

Os estudos de Vygotsky, no que se referem à filogênese, tinham por objetivo identificar o início do desenvolvimento humano e as principais diferenças entre o homem e os animais, principalmente os macacos. O autor afirma que os homens são capazes de transformar a natureza por meio do trabalho, construindo signos e instrumentos para realizar as diferentes tarefas do cotidiano. Dessa forma, Arantes (2003) ressalta que as mudanças na vida psicológica e social estão vinculadas ao papel mediador das ferramentas, do trabalho e dos instrumentos semióticos.

Para a compreensão dos conceitos de mediação, de ferramentas e de instrumentos semióticos (signos), Vygotsky buscou em seus estudos compreender o funcionamento dos mecanismos psicológicos mais elevados, os quais intitulou como superiores, tais como a inteligência, a memória, o raciocínio, a linguagem, entre outros, pois estes se diferenciam dos mecanismos mais elementares, relacionados a atos reflexos e reações automatizadas, nas quais se reage sem pensar. O fato de um ser humano tomar uma decisão a partir de informações é um comportamento típico humano, pois é uma ação voluntária, e nessa tomada de decisão há um elemento intermediário chamado pelo autor de mediador. “[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado”, como representado na figura abaixo.

Figura 4 - Processo de mediação segundo Vygotsky⁸

Fonte: **VYGOTSKY**: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 53

Portanto, mediação “[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. (OLIVEIRA, 2008, p. 26). Para Vygotsky, o instrumento “[...] é um elemento interposto entre o trabalho e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza [...]” (p. 29).

A mediação pode ocorrer individualmente por meio de representações mentais ou através de sistemas simbólicos de origem social. Os símbolos trazem mensagens que são sentidas e apreendidas pelo indivíduo.

[...] Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1991, p. 27).

Os elos mediadores são os instrumentos, os signos e a linguagem. A função do instrumento é

[...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VYGOTSKY, 1998, p. 72-73).

Já os signos, instrumentos psicológicos “[...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* [...]” (p. 73). Os signos são orientados para o próprio sujeito [...] dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Segundo Vygotsky, a mente da criança possui todas as potencialidades para se desenvolver intelectualmente e estas esperam o momento oportuno para emergir. A natureza

⁸ S= estímulo; R= resposta; X= elo intermediário ou elemento mediador.

do desenvolvimento é igual para os seres humanos e as alterações que ocorrem partem do biológico para o sócio-cultural. A psicologia anterior a ele estudava separadamente a fala e a inteligência prática e, segundo o autor,

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VYGOTSKY, 2007, p. 11).

Quando os signos se transformam em processos internos de mediação se dá o processo de internalização. “[...] Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (OLIVEIRA, 1999, p. 35).

No plano da sociogênese, a linguagem ocupa papel relevante como instrumento de constituição da afetividade. Vygotsky analisou as raízes genéticas do pensamento e da linguagem e observou que a forma primitiva da linguagem provém das emoções e do instinto, quando o ser humano produz sons com gestos afetivos.

[...] El balbuceo, los gritos, y aún sus primeras palabras son etapas claramente establecidas que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones han sido consideradas como formas predominantemente emocionales de la conducta (VYGOTSKY, 2005, p. 26)⁹.

O autor chegou a esta conclusão após analisar o estudo de Köhler¹⁰ com chimpanzés e macacos, que observou que os estados afetivos produzem reações vocais de grande intensidade, resultado de descargas emocionais tomadas por funções biológicas e psicológicas concomitantemente, como quando sentem dor, por exemplo.

Em suas análises, Vygotsky (2005, p. 25-6) chegou a seis conclusões apontadas a seguir:

- 1) Pensamento e linguagem possuem diferentes raízes genéticas.
- 2) As funções de desenvolvem ao longo de linhas diferentes, independentes uma da outra.
- 3) Não existe uma correlação definida e constante entre elas.
- 4) Nos antropóides se manifesta uma inteligência semelhante a do homem em certos aspectos (o uso embrionário de ferramentas) e uma linguagem em parte parecida com a humana em aspectos totalmente distintos (o aspecto fonético da linguagem, sua função de descarga emocional e os começos de uma função social).

⁹ O balbuciar, os gritos e as suas primeiras palavras são etapas claramente estabelecidas que não tem nada a ver com o desenvolvimento do pensamento. Estas manifestações são consideradas como formas predominantemente emocionais de conduta.

¹⁰ W. Köhler: Intelligenzpruefungen an Menschenaffen, J. Springer, Berlín, 1921
 _____ Zur Psychologie des Schimpansen, in Psychol Forsch, I, 1921.

- 5) A estreita correspondência entre as características do pensamento e da linguagem do homem está ausente nos antropoides.
- 6) Na filogênese do pensamento e da linguagem são claras e discerníveis uma fase pré-intelectual e em desenvolvimento da fala e uma fase pré-lingüística do desenvolvimento do pensamento.

Segundo o autor, o grande momento de percepção da vida de uma criança é quando esta descobre que cada coisa tem um nome. Inicialmente, ela acredita que as palavras são propriedades dos objetos, e depois descobre e consolida a sua função como signos, falando primeiro no estado afetivo-conotativo e depois na fase intelectual. Nesse momento, as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se encontram. Ou seja, a linguagem não pode ser descoberta sem o pensamento.

1. No desenvolvimento ontogenético, o pensamento e linguagem provêm de distintas raízes genéticas.
2. No desenvolvimento da fala da criança não podemos estabelecer com certeza uma etapa preintelectual, e em seu desenvolvimento intelectual uma etapa prelingüística.
3. Em um certo ponto do tempo, os dois seguem em linhas separadas independentes uma da outra.
4. Em um momento determinado estas linhas se encontram e então o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. (VYGOTSKY, 2005, p. 27).

Na ontogênese de Vygotsky, a ruptura é referente à transformação psicológico-natural para psicológico-cultural, quando as funções superiores estão mais desenvolvidas e passam a ser interpretadas segundo as visões de mundo e as significações de cada cultura.

[...] Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de auto-regulação conduzidos pelo intelecto. (ARANTES, 2003, p. 27)

A fala, segundo Vygotsky, é parte essencial do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Por meio desta, ela escolhe um objeto específico, rotula-o, e passa a perceber o mundo com uma percepção visual e integral, na qual os elementos rotulados são conectados numa sentença analítica. Para o autor, a percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas.

O desenvolvimento infantil pode demonstrar isso por meio do próprio comportamento da criança quando esta controla o ambiente com sua fala, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova forma de organização do comportamento. Para Vygotsky, o intelecto é a base do trabalho produtivo e a forma específica humana é o uso de instrumentos.

Vygotsky ainda afirma que a fala tem importância vital principalmente para as crianças que resolvem suas tarefas práticas com seu uso, com os olhos e as mãos.

[...] Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (VYGOTSKY, 2007, p. 13).

Através da fala, as crianças criam maiores possibilidades de ação, elaborando um plano específico, planejando como solucionar um problema e executando uma solução por meio de uma atividade visível. Dessa forma, adquirem a capacidade de serem sujeito e objeto de seu próprio comportamento.

O desenvolvimento da linguagem possui quatro etapas: a primeira é a primitiva ou natural, correspondente à linguagem preintelectual e ao pensamento preverbal. A segunda, que Vygotsky chama de psicologia simples, é quando a criança experimenta as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos que estão ao seu redor. É a fase em que a criança começa a utilizar as ferramentas para obter o que quer, nascendo aí a primeira inteligência prática da criança. Está definida também como fase do desenvolvimento da linguagem, em sua sintaxe para depois desenvolver a sintaxe do pensamento; na terceira fase, distingue signos externos e com esses resolve problemas internos: tal fase de desenvolvimento da linguagem corresponde à fase egocêntrica; por fim, a quarta fase é denominada pelo autor como crescimento interno e ocorre quando a operação externa se converte em interna e esse processo de transformação é profundo. É a fase do desenvolvimento da fala, a etapa final da linguagem interiorizada, sem som. O conhecimento interiorizado e o externo não são divididos, mas se influenciam mutuamente. (VYGOTSKY, 2005, p. 29)

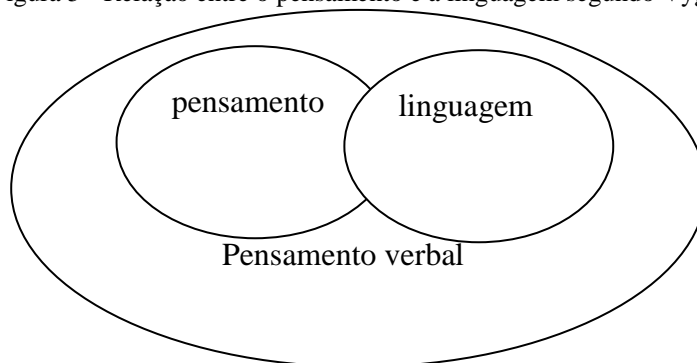
O momento de transição entre a fala interior e a fala exterior surge quando as crianças são impedidas de uma fala social e por isso se envolvem em uma fala egocêntrica. Nesse momento, há o processo de internalização, quando as crianças, ao invés de pedirem auxílio a um adulto, passam a guiar-se sozinhas e seguindo uma forma social de comportamento conseguem impor a si mesmas uma atitude social. “[...] A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças” (VYGOTSKY, 2007, p. 16).

Para o autor, a linguagem se interioriza primeiro psicologicamente e depois fisicamente. “[...] El habla egocêntrica es habla interiorizada em sus funciones, es lenguaje de um modo interno,

intimamente unido com el ordenamiento de la conducta infantil. (VYGOTSKY, 2005, p. 28).¹¹

As três fases do desenvolvimento da linguagem são: linguagem externa, linguagem egocêntrica e linguagem interiorizada. O pensamento e a linguagem são como dois círculos em intersecção e em suas partes superpostas surge o pensamento verbal como no esboço a seguir:

Figura 5 - Relação entre o pensamento e a linguagem segundo Vygotsky



Fonte: Figura elaborada pela autora com base no livro *Pensamiento Y Language* (VYGOTSKY, 2005, p. 29).

O pensamento pode ser utilizado sem as palavras, através da observação, e a linguagem pode ser utilizada sem a atividade intelectual no seu sentido exato como no caso da linguagem lírica que, segundo o autor, é impulsionada pela emoção. Portanto, o pensamento e a linguagem não possuem a mesma raiz pois “[...] inicialmente el pensamiento es no-verbal y el lenguaje no-intelectual” (VYGOTSKY, 2005, p. 30).¹²

De acordo com Vygotsky (2007), quando há a possibilidade da combinação de elementos dos campos visuais presente e passado num único campo de atenção, há a reconstrução da função da memória, quando a criança sintetiza com sucesso passado e presente através de formulações verbais de situações e atividades passadas de modo conveniente a seus propósitos. A memória se torna outra função essencial do desenvolvimento cognitivo humano, pois faz com que uma atividade seja voluntária e isso, mais que o intelecto desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos.

Quando trabalhamos com os processos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, as representações mentais da realidade exterior são

¹¹ A fala egocêntrica é a fala interiorizada em suas funções, é a linguagem de um modo interno, intimamente unido com o ordenamento da conduta infantil.

¹² Inicialmente o pensamento é não verbal e a linguagem é não intelectual.

na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. (OLIVEIRA, 1999, p. 35)

Após análises e investigações quanto ao processo de internalização da linguagem, Vygotsky chegou à seguinte conclusão:

[...] El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje y, finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño, se convierten en las estructuras básicas del pensamiento... el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje. (VYGOTSKY, 2007, p. 31)¹³

Os sistemas simbólicos permitem abstrações e/ou as generalizações necessárias para a formação dos processos psicológicos superiores. “[...] O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo” (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

A linguagem é o principal sistema simbólico humano e sua construção se dá socialmente. As diversas sociedades atuam como mediadoras entre o indivíduo e seus próprios processos psicológicos, pois tratam-se de sistemas de representação da realidade que trazem os conceitos que serão utilizados nas representações mentais individuais. A mediação social traz os códigos que auxiliam na compreensão e na organização do mundo real. [...] Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis. (OLIVEIRA, 1999, p. 37-8)

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do

¹³ A linguagem interiorizada se desenvolve através de lentas acumulaciones das transformações funcionais e estruturais, na qual a fala externa da criança é separada, simultaneamente de acordo com as diferentes funções sociais e egocêntricas da linguagem e, finalmente, das estruturas deste último, que quando dominadas pela criança, se convertem nas estruturas básicas do pensamento ... o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, é decidido pelas ferramentas lingüísticas do pensamento e da experiência socio-cultural da criança. Essencialmente, o desenvolvimento da linguagem interiorizada depende dos fatores externos; o desenvolvimento da lógica da criança, como demonstram os estudos de Piaget, é uma função direta da linguagem socializada. O crescimento intelectual da criança depende do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 1999, p. 38)

Nesse sentido, os processos cognitivos e afetivos, assim como os modos de pensar e sentir, estão carregados com conceitos embasados em relações e práticas sociais constituídas por meio dos fenômenos históricos e culturais. Logo, a afetividade humana é construída culturalmente.

As emoções são, portanto, organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos culturais. Nesse plano da sociogênese a linguagem ocupa papel de destaque como instrumento para a constituição do campo da afetividade (ARANTES, 2003, p. 28).

Partindo deste pressuposto, é possível pensar na instituição escolar como promotora dos processos de mediação e no professor como o intermediador entre a cultura social, o conhecimento científico institucionalizado e a internalização que os alunos fazem desse conhecimento. Dada esta hipótese, o papel do professor como mediador, como utilizador da linguagem, auxilia ou prejudica a assimilação da cultura no processo de internalização do discente. E por isso a necessidade de se pensar a forma como este professor está atuando junto ao aluno em sala de aula, uma vez que, segundo Vygotsky (2005), a linguagem humana é o sistema simbólico fundamental para a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual (ARANTES, 2003, p. 32).

Vygotsky plantea, como resultado de las investigaciones expuestas, su posición ante el problema de las inter-relaciones entre enseñanza y desarrollo. Partiendo de su consideración del desarrollo de las funciones psíquicas superiores como producto de la asimilación de formas de la vida cultural, históricamente desarrolladas, pone énfasis fundamental, en esta relación, en la enseñanza como proceso organizado y dirigido por el adulto; señala y a la necesidad de orientar la enseñanza, no a particularidades del desarrollo y a formadas sino a las que están en proceso de formación [...]” (VYGOTSKY, 2005, p. X)¹⁴

Segundo Oliveira (1992), citando Luria (1981), as concepções de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores são fundamentadas ao longo da história social do homem, na sua

¹⁴ Vygotsky traz como resultado de suas investigações expostas, sua posição diante do problema das inter-relações entre ensino e desenvolvimento. Partindo das considerações do desenvolvimento das funções psíquicas superiores como produto da assimilação das formas da vida cultural e historicamente desenvolvidas, dá ênfase fundamental nesta relação, e no ensino como um processo organizado e dirigido pelo adulto; assinala a necessidade de orientação do ensino não a particularidades de desenvolvimento e sim a formas de ensino que estão em processo de transformação.

relação com o mundo, mediadas por símbolos e instrumentos desenvolvidos culturalmente. Vygotsky traz a ideia de que o cérebro humano é morfológicamente igual em todos os seres, porém, seus sistemas funcionais atuam de maneira diferenciada, de acordo com a situação e com a cultura na qual este ser humano está inserido. A estrutura mental e os sistemas funcionais são transformados conforme há o desenvolvimento individual. “As postulações de Vygotsky sobre o substrato biológico do funcionamento psicológico evidenciam a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio histórico específico” (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

Na obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky realiza um estudo experimental sobre a formação dos conceitos e conclui que os processos que conduzem à sua formação são desenvolvidos através de duas linhas principais: a formação de conceitos complexos e a formação de conceitos potenciais. Em ambos os casos, o uso da palavra é a parte principal do processo de desenvolvimento da formação dos conceitos genuínos.

De acordo com o autor, o processo de formação de conceitos inicia-se com a observação dos objetos, que depois são identificados com as palavras. Há aí a associação entre objetos e palavras, chamado de pensamento complexo. Com a maturação intelectual, esta associação de complexos forma os conceitos, inicialmente pseudo-conceitos ligados às fantasias infantis, nas quais a imaginação não corresponde à realidade e, posteriormente, quando o pensamento complexo unifica as impressões dispersas organizando-as em grupos, há a criação das bases para as futuras generalizações. Para o desenvolvimento completo da formação de conceitos deve ocorrer inicialmente a separação de seus elementos da totalidade da experiência concreta a que estão ligados e depois uma união, se sobrepondo às conexões e abstrações, sendo uma síntese combinada com uma análise.

A primeira fase é a da abstração infantil e a segunda, a da formação dos pseudo-conceitos (os precursores dos conceitos verdadeiros), chamados por Vygotsky de conceitos potenciais, que estão ligados ao pensamento prático, às ações e seus significados funcionais. Com o domínio da abstração combinada com o pensamento complexo avançado, há a formação dos conceitos pela utilização das palavras. Ou seja, para se formar um conceito, os pseudo-conceitos são separados e sintetizados novamente, convertendo-se no principal instrumento do pensamento para a compreensão da realidade.

Segundo Vygotsky, no desenvolvimento infantil o processo de formação de conceitos e as funções psíquicas superiores são mediadas por signos, sendo o principal deles a palavra, já predeterminada de significados designados pela linguagem dos adultos. Compreende-se que o

significado que é atribuído às palavras já é dado socialmente e possui um sentido afetivo que marca a compreensão que é dada a elas. “[...] A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento”. (OLIVEIRA, 1992, p. 31). Vygotsky separa os conceitos em científicos e espontâneos, e a respeito dos primeiros diz:

[...] Em primeiro lugar, a particular importância da instituição escola nas sociedades letradas: os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem (e aqui destaca-se a transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimento articulados pelas diversas disciplinas científicas) são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se como um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Já com os adolescentes, Vygotsky afirma que os processos intelectuais dos conceitos potenciais se utilizam cada vez menos e, em seu lugar, formam-se os conceitos verdadeiros. É uma fase em que a abstração dos conceitos começa a ocorrer sem que haja uma situação concreta, é a elaboração de conceitos antes que estes saibam que estão sendo elaborados.

[...] Aun después que los adolescentes han aprendido a producir conceptos, sin embargo, no abandonan las formas más elementales y continúan operando con ellos durante largo tiempo, pues aún les predominan en muchas áreas del pensamiento. La adolescencia es menos un período de consumación que de crisis y transición... una discrepancia sorprendente entre la actitud de estos para formar conceptos y la habilidad para definirlos... el análisis de la realidad, con la ayuda de los conceptos, precede al análisis de los conceptos mismos. (VYGOTSKY, 2005, p. 49)¹⁵

No final do período da adolescência há uma dificuldade maior em aplicar um conceito aprendido e formulado num nível abstrato às novas situações concretas. Conforme o autor, é uma tarefa árdua para o jovem, assim como foi a primeira transição do abstrato para o concreto. Na teoria tradicional, a soma das separações traz a definição dos conceitos e o percurso que o adolescente faz é o de alternar o particular para o geral e o geral para o

¹⁵ Depois que os adolescentes aprendem a produzir conceitos, no entanto, não abandonam as formas mais elementares e continuam utilizando-os por muito tempo, porque eles predominam em muitas áreas do pensamento. A adolescência é mais um período de consumação do que de crises e transições ... há uma discrepância surpreendente entre a atitude deles para formar conceitos e a habilidade para defini-los.... As análises da realidade com a ajuda dos conceitos precedem a análise dos conceitos em si (VYGOTSKY, 2005, p. 49).

particular. Esta operação é realizada com a utilização das palavras usadas como o meio através do qual as separações são sintetizadas e simbolizadas por meio de signos.

Los procesos que conducen a la formación del concepto se desarrollan a lo largo de dos líneas principales. La primera es la formación de complejos: el niño une diversos objetos en grupos bajo un “apellido” común; este proceso pasa a través de varias etapas. La segunda línea de desarrollo es la formación de los “conceptos potenciales” basada en la elección de determinados atributos comunes. En ambas, el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos a los que conducen estos procesos. (VYGOTSKY, 2005, p. 50)¹⁶

Oliveira aborda na temática da formação de conceitos de Vygotsky a questão da mediação da seguinte forma:

[...] As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. (OLIVEIRA, p. 23, 1992).

A linguagem, de acordo com Vygotsky (2005), tem como funções a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Por meio da linguagem, nomeamos, classificamos e categorizamos objetos, favorecendo os processos de abstração e generalização. E as palavras são os signos mediadores na relação do homem com o mundo. Estas referem-se a classes de objetos, a representações de categorias e conceitos. Porém,

[...] os conceitos são construções culturais que são internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento... é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

A maneira como a linguagem é utilizada pode ser benéfica ou não para o desenvolvimento cognitivo do estudante, logo, se esta é permeada de afetividade, as relações entre professores e alunos se dão de maneira mais harmoniosa e os processos cognitivos se dão de maneira mais intensa e duradoura. “[...] Enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser

¹⁶ Os processos que conduzem a formação do conceito se desenvolvem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação de complexos: a criança une diversos objetos em grupos e coloca um “apelido” comum; esse processo ocorre através de várias etapas. A segunda linha de desenvolvimento é a da formação dos “conceitos potenciais” baseada em uma eleição de determinados atributos comuns. Em ambas, o uso da palavra é uma parte integral do processo de desenvolvimento, que mantém sua função diretriz na formação dos conceitos genuínos e que os conduzem a esses processos (VYGOTSKY, 2005, p. 50).

tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos” (OLIVEIRA, 1992, p. 29).

Ao trabalhar com adolescentes, leva-se em consideração o pressuposto de que estamos lidando com seres humanos em fase de construção da sua individualidade subjetiva. Nesse processo, estão envolvidas as relações interpessoais mediadas por símbolos culturais e pelas experiências de vida individuais; logo, o educando deve ser visto como um ser único e não deveria receber um tratamento homogêneo a todos por parte do educador. O processo educacional envolve primeiramente o uso da linguagem, da palavra dita e, sendo o significado, de acordo com Vygotsky, um critério da palavra, passa a ser um fenômeno do pensamento que possui dois componentes: o significado dito e o sentido.

[...] O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1992, p. 81)

Ou seja, as palavras contêm um sentido afetivo e pessoal que expressam o pensamento de quem fala. Logo, possuem os aspectos cognitivos e afetivos tanto para quem fala quanto para quem escuta. Deseja-se, aqui, dar destaque a esses aspectos aos professores, para que estes compreendam como sua fala pode ser recebida de diferentes maneiras pelos educandos e como pode interferir no processo de aprendizagem destes.

Vygotsky utiliza os termos funções mentais e consciência ao abordar a função cognitiva. “[...] A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto [...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. (OLIVEIRA, 1992, p. 76). Para o autor, as dimensões afetiva e cognitiva não podem ser isoladas uma da outra.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. (OLIVEIRA, 1992, p. 77).

Para que haja o aprendizado, deve haver situações propícias a isso que promovam o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, quem aprendeu precisou da assistência de outrem que já sabia algo e a partir disso pôde ensinar. É na interação social que há o aprendizado: a partir

do momento em que o indivíduo tem o seu desenvolvimento potencial com a orientação de alguém que saiba mais do que ele, passa a ser possível que haja um desenvolvimento real. Essa é a chamada zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1992, p. 60)

Na complexa relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (2007) constitui dois tópicos para a sua compreensão, sendo o primeiro a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e o segundo os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. Ele traz a idéia de que todas as situações de aprendizado têm uma história prévia. O aprendizado inicia-se com as primeiras perguntas da criança, pela fala com os adultos na qual ela adquire informações que vai transformando em habilidades, imitando os adultos ou recebendo instruções de como agir, fazendo com que o aprendizado e o desenvolvimento sejam inter-relacionados.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é algo novo a ela, e esse aprendizado transforma o desenvolvimento potencial em real.

O primeiro nível pode ser chamado nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas. Apresentamos às crianças uma bateria de testes ou várias tarefas com graus variados de dificuldades e julgamos a extensão do seu desenvolvimento mental baseados em como e com que grau de dificuldade elas os resolvem. Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado; ou se o professor inicia a solução e a criança a completa; ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que consegue fazer sozinha. (VYGOTSKY, 2007, p. 96)

A capacidade das crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental orientadas pelo professor varia muito, o que para o autor significa que elas não possuem a mesma idade mental, algo que mudaria significativamente o aprendizado de cada uma.

Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos de zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Conforme o autor, para que o estado de desenvolvimento mental de uma criança possa ser calculado devem ser levados em consideração o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. De acordo com ele, a zona de desenvolvimento proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Um aprendizado hoje será algo que será feito posteriormente sem a necessidade de auxílio de outrem. “[...] Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VYGOTSKY, 2007, p. 101). Para o autor, “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

[...] Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Assim, o aprendizado gera um desenvolvimento mental necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são culturalmente organizadas e específicas dos humanos. A cultura é transmitida aos seus novos membros quando há a relação do indivíduo com o ambiente sócio-cultural, na qual a interferência de outros indivíduos da mesma espécie promove a transformação das funções psicológicas do indivíduo, que posteriormente serão consolidadas.

Ainda de acordo com Vygotsky, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, portanto, a escola tem papel fundamental na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. O processo de construção do conhecimento escolar deve partir do nível de desenvolvimento real e chegar aos objetivos adequados ao aprendizado da faixa etária que os alunos estão.

O professor tem papel fundamental nesse processo, promovendo o avanço das habilidades dos alunos. “[...] O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Dessa forma, vê-se a importância da interferência do adulto e de um planejamento que possibilite que crianças e adolescentes possam interagir entre si a fim de que aquele que já aprendeu possa ensinar ao colega que ainda não atingiu seu nível de desenvolvimento. Isso indica que a aprendizagem ocorre permeada com a afetividade, uma vez que necessita das relações sociais para se efetivar. Como afirma Vygotsky, as experiências vividas pelos seres humanos ocorrem, inicialmente, no plano interpessoal, externo, para que, por meio da mediação, elas se internalizem e passem a ocorrer no plano intrapessoal, isto é, interno. Assim, na internalização estão envolvidos aspectos cognitivos e afetivos.

O autor propõe que o professor não seja autoritário e diretivo e nem passivo, mas, que alunos e professores devam reconstruir o conhecimento, reelaborá-lo com os significados que são transmitidos pelo grupo cultural. A recriação da cultura por seus membros é o que possibilita o processo de desenvolvimento histórico transformador das sociedades humanas, mesma ideia que Paulo Freire utiliza em sua teoria, como será abordado a seguir.

Diante do exposto, entende-se que os professores do Ensino Médio poderiam utilizar como metodologia em sala de aula atividades em grupo, nas quais os alunos podem ensinar uns aos outros. Desta forma, o professor atua como mediador do conhecimento que é elaborado pelos alunos em conjunto, possibilitando um real aprendizado no qual os discentes são ao mesmo tempo sujeitos e atores da construção do conhecimento.

2.4 A perspectiva de Paulo Freire sobre a afetividade

Paulo Freire é um dos mais importantes educadores brasileiros que trouxe contribuições significativas à prática pedagógica. Assim como Vygotsky, suas convicções políticas são marxistas. Ele dá um novo olhar à relação entre educador e educandos e propõe a amorosidade, a humildade, o diálogo, a tolerância, o querer bem aos alunos, a autoridade, a ética, a curiosidade como elementos, entre outros, sem os quais não há prática educativa.

As categorias elencadas acima nos remetem à afetividade, porém vale lembrar que, segundo Redin e Zitkoski (2010), Paulo Freire não explicita as categorias afetividade e amorosidade, porém, principalmente a obra “Pedagogia da autonomia”, se configura como expressão da vivência da afetividade no texto e na prática do autor. Ao explicar os diferentes saberes necessários à prática educativa, Freire destaca “[...] as dimensões do afeto e suas expressões com o desdobramento ético e estético decorrente da experiência *cara a cara* com o educando, no processo educativo” (REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 26).

Nesse sentido, Freire (2004) ressalta que

[...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 2004, p. 45).

A amorosidade na obra freiriana permeia todas as relações educativas. Freire tinha amor à boniteza da vida e às pessoas. Não é possível pensar as ideias de Freire sem levar em consideração a amorosidade que ele via no ato de ensinar.

[...] Para Paulo Freire, a “educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres vêm-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender, sendo que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80 *apud* NASCIMENTO s/d, p. 1).

Segundo Nascimento (s/d), a relação pedagógica freiriana perpassa pela afetividade, amorosidade e dialogicidade, oportunizando o desenvolvimento da educação como prática da liberdade e da humanização. Sendo assim, não há como exercer a docência sem possuir afeto pelos educandos e pelo mundo. A amorosidade é o que dá o significado na prática pedagógica tanto em relação aos alunos quanto ao ato de ensinar.

A seriedade e o rigor estão implícitos na prática pedagógica baseada na amorosidade e no diálogo, posto que, dialogar e demonstrar amor pelos estudantes não significa infantizar ou docilizar a educação, nem assumir o papel de ‘bonzinho’. O professor que assume seu amor pelo mundo e pelos educandos, o demonstra por meio da seriedade no planejamento de suas aulas, da busca constante de práticas que promovam a aprendizagem, do estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis, em que todos se sintam acolhidos e, portanto, convidados a se expressar. (NASCIMENTO, s/d, p. 3)

Conforme Redin e Zitkoski (2010), quando pensamos na amorosidade freiriana pensamos na afetividade que permeia todas as relações humanas e, principalmente, na que envolve os docentes e os discentes. Trata-se de um compromisso, um comprometimento consigo e com o outro e pertence à categoria ética.

Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça nesse mundo (REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 37).

A amorosidade, de acordo com Freire, deve se juntar à humildade, pois é ela que dá significado ao trabalho pedagógico. “[...] E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao

próprio processo de ensinar... um amor armado de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (FREIRE, 1987, p. 38).

A humildade, para Freire (1997, p. 37), ajuda a reconhecer que ninguém sabe ou ignora tudo já que todos sabemos e ignoramos algo. A humildade possibilita ouvir com atenção quem nos procura, e isto é um dever humano e democrático, pois ao ouvir o outro, é possível existir o diálogo. “[...] Se, humilde, não me minimizo, nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e ensinar... uma das expressões da humildade é a segurança insegura, a certeza incerta e não a certeza demasiado certa de si mesma” (FREIRE, 1987, p. 37).

Vale lembrar que, segundo o autor, a humildade não tem conotação de autodesprezo, insignificância ou baixa autoestima, como sugere o senso comum. De acordo com Redin e Zitkoski (2010), para Freire, a humildade

[...] é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética. [...] Humildade não é submissão, nem demérito, nem modéstia, nem fraqueza. A tarefa do educador, que exige humildade, vem junto com a exigência da amorosidade, do respeito por si e pelos outros, da tolerância e da luta em defesa dos direitos de educadores e educandos pela sua história (REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 212).

Para Streck (2007, p. 19), a amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas, qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e vida. Esta condição está assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho.

Para que o diálogo se dê, segundo o autor, é preciso ter tolerância, pois esta permite uma experiência democrática autêntica, por ser a virtude que ensina a conviver com o diferente. “[...] A aprender com o diferente, a respeitar o diferente... A tolerância requer respeito, disciplina, ética” (FREIRE, 1987, p. 39).

Para que a tolerância seja bem empregada, a paciência e a impaciência devem viver em permanente tensão. “[...] A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra isoladamente” (FREIRE, 1987, p. 41). Dessa forma, impõe-se outra qualidade para Freire, a parcimônia verbal que permite um diálogo equilibrado entre ambas as partes.

A consciência de si em relação aos outros e ao mundo é uma especificidade humana, assim como a amorosidade e a dialogicidade são conceitos fundantes da teoria pedagógica freiriana. O diálogo é o ponto central da prática pedagógica freiriana, pois, “[...] O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE, 1987, p. 14).

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” (FREIRE, 1987, p. 25).

Portanto, para Freire, o diálogo é algo essencial para a construção de um conhecimento coletivo, propondo a troca de saberes acadêmicos ou não entre os participantes, integrando-os em um processo de ensino aprendizagem no qual educador e educando são ao mesmo tempo mestres e aprendizes.

O diálogo transmite a palavra e a palavra nada mais é do que a práxis e o seu sentido é o de mudar o mundo; os homens se fazem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 44) “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45).

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista de outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 45).

O diálogo está intimamente relacionado com a afetividade, como cita o autor: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato e criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (FREIRE, 1987, p. 45). Trata-se do compromisso amoroso com a causa da libertação, conforme o pensamento do autor. E para ele, “A fé nos homens é um dado a priori do diálogo” (FREIRE, 1987, p. 46).

Freire (1987, p. 79), na obra *Pedagogia do Oprimido*, diz que “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo pela libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

O diálogo, de acordo com o autor, pressupõe a disciplina do silêncio, na qual os sujeitos falam e se escutam “[...] É um “sine qua” da comunicação dialógica”. (FREIRE, 1997, p. 44) Educador e educando têm direito e o dever à palavra e por isso é “[...] intolerável o direito que se dá a si mesmo para o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela” (FREIRE, 1997, p. 44).

Para que haja o respeito aos saberes do educando, o professor deve saber escutar. “[...] Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele... O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1997, p. 43). Freire é a favor das possibilidades de existência, recusando qualquer tipo de fatalismo.

[...] Ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 1997, p. 45).

Isso significa querer bem ao estudante:

Esta abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1997, p. 52).

O querer bem aos educandos implica a responsabilidade do professor, que é imensa: [...] “Sua presença na sala de aula é tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos” (FREIRE, 1997, p. 27). Para tanto, o docente deve ser uma autoridade na sala de aula, contudo, não pode ser autoritário:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treinamento fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 1997, p. 44).

No que se refere à autoridade, Redin e Zitkoski (2010) ressaltam que esse conceito demarca pedagógica e politicamente uma posição que supera o autoritarismo e a licenciosidade. Assim, a autoridade pedagógica, para Freire,

[...] deve garantir condições a todos à exposição do que sabem, exigindo o máximo de cada um. Deve propor e organizar ações coletivas que possibilitem trocas (regradas) e provoque a produção de referências para confrontar comportamentos individuais e sociais (REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 54).

Os mesmos autores complementam que a autoridade política “[...] tem a tarefa de organizar e avaliar as relações entre a educação e a sociedade, de tornar visíveis os contextos que originam referências com as quais a humanidade se organiza” (p. 54).

Portanto, a autoridade, segundo Freire, implica na ausência de autoritarismo, na libertação, uma vez que o professor tem o papel de provocar o diálogo e fazer com que o aluno se torne autor de sua própria história para que possa decifrar e transformar o mundo.

O autor ainda acredita que ensinar exige liberdade e autoridade (1997, p. 40). A autoridade não deve ser de forma autoritária, mas sim um limite imposto pelo educador para o desenvolvimento de sua atividade enquanto professor, no exercício de sua função. Ou seja, a liberdade de pensar, de se manifestar, de contestar deve ser desenvolvida até um certo limite, e quem impõe esse limite é o professor. “[...] A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. (1997, p. 40). A questão que o autor propõe é que o professor precisa trabalhar com os limites de forma ética, assumindo com autonomia suas decisões. A liberdade para o autor não deve ser licenciada. O que se deve buscar é a relação tensa entre liberdade e autoridade, sem deixar de possuir uma posição democrática.

Conforme Freire, um professor libertador não pode ser espontaneísta e, ao mesmo tempo, não pode ser autoritário. Ele deve ser democrático, responsável e diretivo.

No prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia*, Edina Castro de Oliveira ressaltava que a pedagogia freiriana é fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando (FREIRE, 1996, p. 7). Ou seja, para Paulo Freire, a responsabilidade ética está presente no exercício da docência, fazendo parte da prática educativa formadora.

[...] O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1996, p. 10)

Segundo o autor, ensinar é uma especificidade e responsabilidade humana e, portanto, sua natureza deve ser ética. “[...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 10). Para que a prática pedagógica seja realizada de forma ética, é necessária a reflexão crítica pois, de acordo com o pensamento de Freire, sem isso a teoria vira ativismo.

Neste sentido, o ato de ensinar não é uma transferência de conhecimento, mas a forma de criar possibilidades de produção e construção do ser humano. Pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado... quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim como Vygotsky, Freire traz a dimensão sócio-histórico-cultural como predecessora ao ensinar. Ele cita que aprender precede o ensinar. Porém, a forma de ensinar exige uma rigorosidade metódica.

[...] Esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 13).

Paulo Freire traz o papel do professor como aquele que ensina a pensar certo, sendo uma condição necessária a isso não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas (FREIRE, 1996, p. 14). O professor, segundo o autor, deve estar aberto à produção de conhecimentos ainda não existentes, o que o autor chama de ciclo gnosiológico:

[...] o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A do-discência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 14).

Por exemplo, se observamos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma

mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE, 1987, p. 18).

Um bom professor sob a ótica freiriana desperta a curiosidade do aluno e possibilita o seu desenvolvimento por meio do diálogo; ambos falam de igual para igual, construindo desta maneira o conhecimento coletivo e formando-se mutuamente, aprendendo um com o outro, de forma democrática e ética.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da beleza da docência e da discência (FREIRE, 1997, p. 45).

Assim, a pesquisa para o autor é necessária para que haja o ensino, um não existindo sem o outro. A isto, o autor chama de “curiosidade epistemológica”. Esta se distancia da curiosidade ingênua do senso comum, embora deva haver um respeito a este tipo de conhecimento e, além disso, esse conhecimento deve ser aproveitado, pois trata-se das experiências de vida dos educandos. O pensar certo para Freire supera o conhecimento de senso comum estimulando a capacidade criadora e a consciência do educando. E para que isso ocorra é fundamental a atuação do professor como mediador do conhecimento.

A curiosidade para Freire deve ser criticizada e o professor, “rigorizando-se” nas palavras do autor, deve se aproximar do objeto cognoscível de forma epistemológica, despertando a curiosidade dos educandos. “[...] Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 15). Para o autor, a fala deve ser tomada como um desafio a ser desvendado e não apenas como um canal de transferência de conhecimento (FREIRE, 1987, p. 54).

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil... (FREIRE, 1996, p. 15)

Para Freire, a prática educativa tem que ser um testemunho rigoroso de decência e pureza e para isso os seres humanos se fizeram éticos. “Só somos porque estamos sendo”, afirma. Estar fora da ética, para o autor, trata-se de uma transgressão. No ato de ensinar há o formar e, “[...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 1996, p. 16).

O pensar certo freiriano engloba o fazer certo, uma prática testemunhal e uma generosidade que aceitam o novo e rejeitam a discriminação. Ou seja, o pensar certo exige humildade. “[...] Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objetos ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos... é um ato comunicante” (FREIRE, 1996, p. 17).

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há ineligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 17)

Na prática pedagógica, o pensar certo necessita de uma reflexão crítica, sendo um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Nesse processo, aluno e professor aprendem em comunhão, superando o conhecimento ingênuo através de uma rigorosidade metódica, proveniente de uma curiosidade epistemológica do sujeito. Por meio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua se transforma em crítica. “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 18).

De acordo com Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos na prática pedagógica cotidiana. Os educandos poderiam utilizar suas vivências em sala de aula e o docente buscar trabalhar a partir do contexto de vida dos alunos, relacionando sua realidade concreta com os conteúdos curriculares, criando certa intimidade entre os saberes curriculares

e as experiências dos indivíduos. Para tanto, isso exige também o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 19).

Os gestos e atitudes dos professores podem ter intensa representatividade na vida de um aluno. Isso ocorreu com o próprio Paulo Freire, quando disse que “O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu a minha redação” (FREIRE, 1996, p. 19).

O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu ... (FREIRE, 1996, p. 19)

Esta citação reafirma a importância que há na forma como o docente se reporta aos discentes e como esta pode desencadear um sentimento positivo ou negativo quanto ao professor, à disciplina ou mesmo à autoimagem do educando enquanto aluno e indivíduo.

Na obra “Professora sim, tia não”, Freire (1997) destaca que a tarefa do professor/aprendiz deve ser prazerosa e exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, físico, emocional e afetivo. Ela exige o querer bem dos educandos e ao processo de ensino-aprendizagem. “[...] É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar” (FREIRE, 1997, p. 8).

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais apenas com esta. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (FREIRE, 1997, p. 9)

Paulo Freire, ao tratar da curiosidade do leitor frente a um texto, faz referência à curiosidade epistemológica que deve levar o leitor a desnudar verdades, mistérios e inseguranças, e nessa

questão aborda novamente sobre a importância de não negligenciar os próprios sentimentos e emoções.

[...] O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los (FREIRE, 1997, p. 29).

É possível, portanto, observar na obra freiriana que os sentimentos fazem parte da prática pedagógica, porém não devem fugir do crivo da razão e da rigorosidade metódicas, principalmente quando se lida com adolescentes. “A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca” (FREIRE, 1997, p. 32).

A consciência do inacabamento é outro ponto central na teoria freiriana. “Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22). Para ele, o ser humano deve ser sujeito na história e deve lutar politicamente pela transformação social. Um dos pontos da teoria freiriana que também merece destaque é a alegria de viver, que significa se dar plenamente à vida.

É vivendo, mas não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre (FREIRE, 1997, p. 42).

De acordo com seu raciocínio, a alegria e a esperança devem fazer parte do cotidiano pedagógico, pois estas permitem que professor e alunos possam juntos aprender, ensinar, se inquietarem, produzirem juntos e resistirem aos obstáculos. A esperança, para Freire, é um ímpeto natural necessário e indispensável à experiência histórica. Caso contrário, tudo seria já pré-determinado e dessa forma nunca seria possível a transformação social. [...] “A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança” (FREIRE, 1997, p. 29).

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 1987, p. 47).

Conforme o autor, a transformação social é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, mas reflexiva e refletora desta, então é possível aprender como se libertar da

ideologia dominante por meio da luta política na sociedade (FREIRE, 1987, p. 25). Portanto, sua proposta é a de uma educação libertadora.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE, 1987, p. 46)

Vê-se, portanto, que Paulo Freire também prioriza uma educação horizontalizada na qual os alunos têm voz, pois é na relação com seus pares permeada da amorosidade que a aprendizagem ocorre. Diante disso, entende-se que o papel do professor do Ensino Médio seria o de escutar seus alunos a fim de que possam entender suas necessidades e suas realidades, dar voz aos jovens para que eles expressem suas ideias e entendimentos sobre determinado conteúdo e, acima de tudo, promover o debate, para que os discentes superem a consciência ingênua sobre a realidade e pensem criticamente, pois somente dessa forma será possível vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se e conceitua-se a metodologia utilizada e a escola, universo desta pesquisa. Em seguida, são apontados os alunos adolescentes entrevistados e a caracterização da adolescência sob a perspectiva histórico-cultural.

3.1 A metodologia

A abordagem metodológica usada nesta pesquisa é de cunho qualitativo que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14). Uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12-13), possui cinco características básicas que são:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse tipo de pesquisa há um contato direto e prolongado entre o pesquisador e o seu ambiente de estudo. Há um intenso trabalho de campo. O contato com o local a ser pesquisado e analisado é direto e constante. Como o estudo se dá no local em que os fatos ocorrem, esse tipo de estudo é chamado de “naturalístico”. Para os autores citados, quando um estudo é qualitativo ele também é naturalístico.

2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. Isto significa que todas as observações do pesquisador são descritas: pessoas, situações, acontecimentos; portanto, é comum encontrar citações, fotografias, desenhos, entre outros, já que todos os dados da realidade são tidos como importantes. Até o aspecto mais trivial da realidade estudada é visto como essencial para uma análise completa do problema em estudo. As questões mais simples são sistematicamente investigadas.

3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador está em observar como o problema se desenvolve no ambiente em que está sendo analisado. A complexidade que há no cotidiano de uma escola é sistematizada e descrita nas pesquisas qualitativas.

4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. O pesquisador busca compreender a ótica dos participantes do

estudo. Para isso ouve-os, podendo questioná-los ou confrontando os dados obtidos com outros pesquisadores. A informação é focalizada naqueles que vivem a situação em estudo.

5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Na abordagem qualitativa não há a preocupação inicial em formular uma hipótese ou teoria acerca do objeto de estudo. O pesquisador, no desenrolar do estudo, consegue focar em que ponto há necessidade de um estudo mais aprofundado para a compreensão de um dado problema. Dessa forma, os dados no desenvolvimento da pesquisa vão se tornando mais específicos e sistematizados.

Como recurso procedimental foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com dois alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Médio, dois que cursam o segundo e dois que cursam o terceiro. Escolheu-se esse tipo de entrevista, pois ela “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40)

As entrevistas representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Nesta, a relação que se dá é a de interação entre quem pergunta e quem responde. A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre ambos “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39). Ela permite o aprofundamento de pontos levantados.

Como exigências da entrevista, é necessário o respeito ao entrevistado, à sua cultura e aos seus valores.

[...] o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 41).

Aqui, utilizou-se a gravação direta, pois esta permite registrar todas as expressões orais imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Para a análise das entrevistas, fez-se uso da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos, oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade do entrevistado. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1977, p. 19).

Em relação à parte instrumental, segundo a autora, é importante observar os dados, o contexto e as circunstâncias que a mensagem se vincula. Os objetivos da análise de conteúdo são a ultrapassagem da incerteza para saber se o que eu julgo ver na mensagem está realmente em seu conteúdo e o enriquecimento da leitura. As funções são a heurística, que [...] “É a análise de conteúdo para ver o que dá”. (BARDIN, 1977, p. 30).

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de <fala> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas” (BARDIN, 1977, p. 31).

Portanto, a análise de conteúdo trata de um conjunto de técnicas de análise de comunicações, mensagens, respostas, entrevistas etc. “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 32).

A descrição analítica segue procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens. Pode ser uma análise dos significados ou dos significantes. O principal são as características: sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, que tem por objetivo sua interpretação, na qual os dados subjetivos são codificados de forma a se tornarem objetivos. Para o autor,

[...] as regras devem ser: homogêneas [...], exaustivas (esgotar a totalidade do texto), exclusivas (um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes), objetivas (codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais) e adequadas ou pertinentes (isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo) (BARDIN, 1977, p. 36).

O analista é aquele que delimita as unidades de codificação, registro e contexto. A delimitação do corte de pesquisa define e orienta a análise dos dados. A técnica de classificar existe para por ordem na confusão inicial do início da pesquisa e escolher os critérios de classificação condizentes com a resposta que se procura encontrar.

Na análise de conteúdo, a primeira fase trata da descrição analítica, a segunda da inferência (a dedução lógica) e a terceira da interpretação. A descrição refere-se a uma técnica que apura as descrições de conteúdo de forma mais aproximativa e subjetiva para evidenciar com objetividade a natureza, as relações e os estímulos a que o sujeito em estudo é submetido.

A descrição traz a objetividade científica que é exigida num estudo acadêmico, sendo um dos instrumentos da análise de conteúdo. É definida como “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 1977, p. 36).

Em relação à inferência,

[...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a <outras coisas>”. Além disso, as inferências respondem a questões como as causas e os efeitos das mensagens. “Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras. (BARDIN, 1977, p. 38- 39).

A interpretação significa o tratamento dos conteúdos de forma sistemática, objetiva e descritiva, buscando relacionar os conteúdos com os contextos, com a análise em estudo, com o ambiente e com os dados levantados, buscando compreender a realidade em questão e o problema em estudo.

Para tanto, se faz necessário entender as condições de produção para entender as determinações das comunicações, a superficialidade descrita e analisada e os fatores que determinam as características. No presente estudo, tem-se como principal determinante da análise o conteúdo da afetividade na relação pedagógica entre docentes e discentes. Os fatores que determinam as características são deduzidos de maneira lógica.

[...] A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura <à letra>, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros <significados> de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 1977, p. 41).

Pode-se concluir que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para efetuar deduções lógicas e operações analíticas adaptadas à questão que se procura responder, para assim obter-se uma interpretação final fundamentada acerca do assunto analisado.

Como prática científica ligada à análise de conteúdo, há a linguística e as técnicas documentais. A linguística trabalha a palavra, a prática da língua dos emissores identificáveis, e estabelece um manual do jogo da língua tomando em consideração as significações (conteúdos). [...] “A linguística é um estudo da língua; a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens... A análise do discurso trabalha, tal como a análise

de conteúdo, com unidades linguísticas superiores à frase (enunciados)” (BARDIN, 1977, p. 44).

Aqui, utilizou-se um roteiro para as entrevistas, que se encontra no apêndice 1 desta dissertação com tópicos considerados necessários para a abordagem do tema afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio sob a ótica dos discentes.

Antes de iniciá-las, os alunos e as alunas foram reunidos e tiveram a explicação de que se tratava de uma pesquisa de mestrado. Os discentes foram perguntados sobre quem gostaria de participar. Aqueles que se posicionaram a favor assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo encontra-se no Apêndice 2 deste estudo. Foi deixado claro que suas identidades seriam preservadas e que utilizaríamos nomes fictícios. Posteriormente, foi decidido que a escola receberia o nome de Maurício de Souza e os sujeitos, os nomes dos personagens das histórias desse autor.

As entrevistas com os alunos do primeiro ano foram realizadas no dia 11 de setembro de 2014, no período da tarde, em uma sala de aula que estava vazia e que foi gentilmente cedida pela coordenadora pedagógica. As duas entrevistas demoraram cerca de uma hora e meia, das 13 horas às 14h30. Já as entrevistas com os alunos do segundo ano foram realizadas nos dias 10/11 e 17/11 de 2014, no horário da segunda aula de segunda-feira, pois se tratava de um horário disponível na agenda da pesquisadora e foram realizadas na sala de vídeo da escola.

Com as alunas do terceiro ano houve um pouco mais de dificuldade pois, embora ainda estivéssemos no período letivo, elas não estavam mais frequentando as aulas. Combinei com as duas alunas numa segunda-feira à noite na escola, porque estas trabalhavam em período integral. As entrevistas foram realizadas no dia 8 de dezembro de 2014 no corredor das salas de aula, uma vez que as salas estavam sem iluminação porque não havia alunos na escola.

Vale apontar que, por se tratar de adolescentes, as respostas foram muito pontuais, portanto, houve necessidade de intervenção constante da pesquisadora para que os jovens aprofundassem suas respostas.

Além das entrevistas, foi realizada análise dos seguintes documentos: as Reformas Curriculares do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o Currículo Oficial do Ensino Médio, a fim de analisar se o que é proposto vem ao encontro da realidade do Ensino Médio da escola pesquisada e o que há escrito a respeito da temática afetividade.

A análise documental tem por objetivo esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo. Sem a função da inferência, pode-se definir a análise documental como

“uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2006, p. 45).

Através da análise documental é possível representar um documento ou utilizá-lo como uma fase preliminar de um banco de dados. O documento primário, após a análise documental, torna-se um documento secundário, já que foi classificado, resumido ou modificado de alguma forma.

Entre a análise de conteúdo e a análise documental existem três diferenças fundamentais:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2006, p. 46)

As etapas da técnica de análise de documentos, segundo Bardin (2006), são:

1) Pré-análise: o material a ser analisado é organizado de forma operacional e as ideias iniciais são sistematizadas. A organização é dada em quatro etapas:

- a) leitura flutuante, quando ocorre o primeiro contato direto com o texto ou documento;
- b) a escolha dos documentos a serem analisados;
- c) a formulação de hipóteses ou objetivos;
- d) a determinação de indicadores por meio dos recortes do documento analisado, referenciando índices e elaborando indicadores.

2) Descrição analítica: trata-se da exploração do material com a definição de categorias, sistematização dos códigos e a identificação das unidades de registro, a unidade base do conteúdo para a categorização, a contagem frequencial e as unidades de contexto no documento, codificando os registros para a compreensão da sua significação. Os elementos principais dessa fase de análise são a codificação, a classificação e a categorização das unidades de registro do material, visando sua interpretação e inferência. Trata-se do corpus do estudo, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

3) Análise: quando os resultados são tratados, inferenciados e interpretados. Há a condensação e o destaque das informações para a análise, sendo o momento da intuição e das análises reflexiva e crítica como será visto no capítulo quatro desta dissertação.

3.2 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola “Maurício de Souza”. Ela fica localizada no bairro Vila Nilo, pertencente à subprefeitura Tucuruvi/Jaçanã. O bairro foi fundado em 1870, passou por muitas transformações e, atualmente, encontra-se em fase de transição imobiliária, tendo em vista que a linha azul do transporte metropolitano de São Paulo se encerra no bairro do Tucuruvi. O critério de escolha da referida escola deu-se por conveniência, uma vez que a pesquisadora leciona nesta unidade de ensino e, portanto, tem livre acesso aos discentes, docentes, equipe gestora, funcionários e dependências da escola.

Na região onde se insere a escola não houve obras de planejamento urbano em suas ruas e vielas. Há um descaso público quanto à infraestrutura do bairro e, por isso, não há saneamento básico ou rede de distribuição de água em algumas regiões, além das ruas serem esburacadas em sua maioria. Parte do bairro funciona como cidade dormitório, pois os moradores trabalham em outras áreas da cidade, voltando para suas casas somente para dormir. Um grande número de alunos mora em um terreno próximo à escola que foi invadido e as casas foram construídas em regime de mutirão.

A Escola Estadual “Maurício de Sousa” foi inaugurada em agosto de 1978, no Governo do Estado de Paulo Egydio Martim, e o Secretário de Estado da Educação era José Bonifácio Coutinho Nogueira e o prefeito Olavo Egydio Setúbal.

Atualmente, essa escola atende ao Ensino Fundamental II, Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos – Supletivo, nos períodos manhã, tarde e noite. Os alunos que nela estudam moram aos arredores da escola. São jovens economicamente pouco favorecidos, desprovidos de acesso aos bens culturais da cidade, e muitos vivem em situação de vulnerabilidade social, pois são filhos de pessoas envolvidas em atividades ilícitas da região. Muitos alunos são analfabetos funcionais e, em função disso, frequentam a escola para encontros sociais e não para estudar, fato este que dificulta o trabalho dos professores e gestores.

Em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), realizada no dia 20 de outubro de 2015, a coordenadora pedagógica relatou que mais de 50% dos estudantes da escola e/ou seus familiares têm envolvimento com o crime (homicídios, tráfico de drogas e roubo).

A escola é constituída por 13 salas de aula, duas salas para direção e vice-direção, uma sala dos professores, uma sala para a secretaria, uma sala para a Gerente Escolar, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma quadra de esportes coberta, cozinha, uma sala de leitura, dois banheiros para uso dos alunos, sendo um feminino e outro masculino, e três banheiros para uso dos professores e demais funcionários, sendo dois femininos e um masculino, uma despensa, um almoxarifado e uma grande área verde.

Em relação aos equipamentos, possui televisão, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia do tipo *data show*, fax e câmera fotográfica/filmadora.

Ao todo, a escola possui 15 agentes de organização escolar que se dividem nas tarefas de inspeção de alunos, secretaria e sala de informática, duas merendeiras e quatro auxiliares de limpeza (são terceirizadas), Gerente Escolar, duas coordenadoras pedagógicas (uma do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio), professor mediador¹⁷, o vice-diretor e o diretor. São, no total, 78 professores nos três períodos, entre efetivos e contratados, das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Física, Química, História, Geografia, Biologia e Inglês, as professoras de apoio¹⁸ de Português e Matemática e os professores eventuais¹⁹.

Tem, aproximadamente, 40 alunos por sala, sendo 13 salas no período matutino e doze salas nos períodos vespertino e noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁷ Professor Mediador Escolar e Comunitário. Este é um professor que tem como objetivo acompanhar o aluno na convivência com os outros integrantes dos diversos segmentos escolares e, por meio desse acompanhamento, desenvolver um Plano de Trabalho que amplie os fatores de proteção próprios àquela comunidade escolar, coibindo eventuais fatores de vulnerabilidade e conflitos inerentes a essa convivência. Esse projeto pertence ao Sistema de Proteção Escolar da Secretaria de Estado da Educação (Escola de Formação de Professores, Curso Ingressantes Etapa 1, SEE, 2015).

¹⁸ Resolução 68/2013 – Institui o projeto de apoio à aprendizagem para atendimento as demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_68_2013.html>. Acesso em: 17 out. 2015.

¹⁹ Os professores eventuais substituem os professores que têm aulas atribuídas e faltam no dia, dentro da Unidade Escolar.

3.3 Histórico da patrona da escola²⁰

A patrona da escola nasceu na cidade de Porto Feliz, Estado de São Paulo, em 26 de fevereiro de 1898, filha de Jaime de Oliveira Laet e Delfina Ferraz de Oliveira, descendentes de Bandeirantes.

Desde pequena, essa mulher mostrou-se caridosa, deixando muitas vezes os folguedos infantis para acompanhar a mãe em visitas aos pobres, entendendo desde criança que não adiantava dar a esmola material se não estiver acompanhada de consolo espiritual e uma palavra amiga de esperança. Pio Arruda, natural de Porto Feliz, portador do mal de Hansen que esteve internado no Hospital dos Lázaros do Guapira, contava que a conhecia. Arruda tinha uma irmã conhecida na cidade como Dona Santinha, que tinha a mesma doença que ele. Como era costume naquela época, Dona Santinha foi obrigada a abandonar o lar e a família, indo residir fora do povoado, num casebre, devido a sua doença contagiosa e, para receber mantimentos e o que mais precisasse, combinava-se um local onde, diariamente, ela deixava um bilhete dizendo tudo o que necessitava. No dia seguinte, no mesmo local, ela recebia os produtos, além de alimentos.

O pai da patrona da escola, amigo da família de Santinha, era o responsável por levar a alimentação e as encomendas e, numa dessas jornadas, convidou-a, já mocinha, com 13 anos, para acompanhá-lo. A jovem voltou revoltada com a maneira desumana que estavam tratando a infeliz, como se fosse um cachorro a quem se joga um osso, no seu entender. O que estavam fazendo não era caridade, dizia. Santinha deveria receber os gêneros nas mãos, acompanhados de uma palavra amiga, notícias de seus familiares, mensagens de conforto e esperança.

Seus pais procuraram alertá-la de que se tratava de uma doença muito difícil, precisando-se ficar longe do doente. Ela não se convenceu e com a confiança que tinha na bondade de Deus, passou a fazer visitas a Dona Santinha para levar-lhe consolo, paz e esperança. Os parentes, inutilmente, procuravam impedir que assim procedesse.

Com 18 anos, a patrona da escola mudou-se para Guarulhos - SP, cidade na qual seu irmão, Dr. José Maurício de Oliveira, foi prefeito durante muitos anos. Ali, ela foi o braço direito do irmão nas obras de caridade. Era muito querida pelas crianças que se acercavam dela, atraídas pela alegria e simpatia que irradiava daquela criatura risonha e feliz.

²⁰ Histórico fornecido pelo vice-diretor da escola.

Lecionou nas “Escolas Reunidas de Guarulhos”, sendo estimadíssima pelo seu diretor, o professor Marret. Onde quer que estivesse, era logo rodeada por crianças e fazia questão de lecionar para conviver com elas, pois sendo de família abastada, nada queria receber por esse encargo.

Casou-se com o engenheiro Antônio Maria de Laet, alto funcionário da Companhia de Gás, indo residir no bairro do Brás, na rua Visconde de Parnaíba, entre as ruas Carneiro Leão e Caetano Pinto, reduto da colônia italiana.

Logo a *Brasileira*, como foi apelidada, caiu na simpatia da criançada, tal como em Porto Feliz e Guarulhos. A sua casa estava sempre repleta de crianças com quem ela brincava, cantava e contava histórias. No dia de sua mudança, ninguém foi à escola com o intuito de despedir-se da Brasileira, inclusive as mães que acompanhavam os filhos.

Mesmo quando ainda morava no Brás, vinha aos fins de semana para a chácara do marido, que ficava na Vila Carolina - Guapira, aproveitando para visitar o Asilo dos Inválidos e o Hospital dos Lázaros e, por conseguinte, seu Capelão, Padre Francisco Bourdim.

Em uma das visitas ao Hospital dos Lázaros encontrou-se com Pio Arruda, que recusou apertar a mão que ela lhe estendia por achar que poderia contagiá-la. No entanto, ela fez questão de apertar-lhe a mão e o visitava regularmente.

Vindo residir no Guapira, em rua que hoje ostenta o seu nome, apesar dos dois filhos ainda pequeninos, aproveitava toda folga para ir ao Hospital e Asilo, estendendo as visitas aos casebres em redor dos mesmos, cujos moradores eram parentes dos leprosos internados naquele triste lugar, levando-lhes sempre palavras de conforto e esperança, além do amparo a crianças e adolescentes.

Em 1925, voltou para Guarulhos, falecendo no dia 30 de dezembro do mesmo ano, com 27 anos, devido a uma complicação no parto. Seu sepultamento no cemitério de Guarulhos foi uma verdadeira consagração. Nunca antes foi vista assistência tão numerosa.

A patrona da escola não só praticou o grande mandamento de amar o próximo como a si mesmo, mas o excedeu, pois amou o próximo mais do que a si mesmo, até mesmo sacrificando-se por esse amor. É modelo para as famílias, sendo esposa e mãe dedicadíssima e para os professores, pois apregoava que o principal na educação é o amor às crianças, para fazer-se amado por elas. Foi filha obediente e educada, dedicada à sua mãe, pois era órfã de pai desde os 14 anos; ótima aluna, sempre a primeira da turma, em comportamento e

aplicação. Passou sua breve vida praticando o bem e a caridade, principalmente com os pobres.

O Guapira-Jaçanã soube homenagear quem tanto fez pela sua população carente, batizando com seu nome uma rua de grande movimento que liga São Paulo a Guarulhos e a escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau responsável pela formação cultural de grande parte da população do bairro.

Teve três filhos: Maria Salete (escritora, pintora e poetisa – faleceu aos trinta e três anos); José Antônio, fundador da Associação Cristã de Amparo ao Próximo (Casa do Papai) e Porta do Céu, vereador e presidente da Câmara Municipal da cidade de São Paulo – falecido em 30 de maio de 1992; e Isidoro Jaime, capitão do Exército, herói da Segunda Guerra Mundial, falecido em 5 de novembro de 2001.

Vale lembrar que o histórico da patrona da escola foi abordado no primeiro jornal veiculado pela instituição, publicado em maio de 2015 pelos alunos e por uma professora de português, que faz parte do projeto Mais Educação do Governo do Estado de São Paulo. No final da matéria “Quem foi a patrona da escola”, os alunos disseram: “Nós achamos que ela foi uma pessoa muito dedicada ao que fazia. Ela dedicou quase toda a vida a fazer caridade e ajudar os necessitados, então merecia esse crédito de ter o próprio nome em uma escola e em uma rua”.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Como mencionado anteriormente, foram entrevistados seis alunos que cursam o Ensino Médio, sendo dois do primeiro ano, dois do segundo e dois do terceiro ano. Para manter em sigilo suas identidades, caracterizamo-los com os nomes dos personagens de Mauricio de Sousa: Mônica, Magali, Cebolinha, Denise, Aninha e Maria Cascuda, conforme o quadro a seguir. O critério de escolha dos sujeitos foi aleatório dentre aqueles que se propuseram a participar da pesquisa.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

ALUNOS	SEXO	IDADE	ANO QUE CURSA
Mônica	F	15	1º
Magali	F	15	1º
Cebolinha	M	16	2º
Denise	F	16	2º
Aninha	F	17	3º
Maria Cascuda	F	17	3º

Pelo quadro, verifica-se que são cinco alunos do sexo feminino e um do sexo masculino e têm entre 15 e 17 anos, portanto, são adolescentes, de acordo com o ECA.

3.5 O adolescente sob a perspectiva histórico-cultural

Como mencionado na introdução desta dissertação, partimos de uma concepção de homem que o concebe como ser histórico, ativo, construtor de sua aprendizagem e que se constitui socialmente nas relações que estabelece com os demais da sua espécie. Portanto, para discutir a adolescência, este estudo apoia-se nos aportes da Psicologia Sócio-Histórica.

Tal abordagem analisa o homem como um ser social e histórico que se constrói durante toda a sua vida pelas suas relações com os outros seres humanos.

A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a Psicologia. Entretanto não a considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas sim como uma criação histórica da humanidade. (OZELLA, 2003, p. 9)

Segundo o autor, a adolescência deve ser entendida a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais. Logo, compreende-se que não se trata de uma fase na qual todos são iguais independentemente da cultura na qual estão inseridos. Leontiev (1978), em seu texto “O Homem e a Cultura”, ressalta que:

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico pela sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267 *apud* BOCK, 2007, p. 67).

Ozella (2003), em pesquisa realizada com profissionais da área de Psicologia, observou que os fenômenos da adolescência são tratados a partir das hipóteses de naturalização, universalização e patologização.

Para o autor, as concepções da psicanálise formuladas por Aberastury & Knobel entendem a adolescência como uma “síndrome normal” que possui uma sintomatologia na qual o indivíduo busca a si mesmo e à sua identidade, tende a viver em grupos, tem a necessidade de intelectualizar e fantasiar, tem crises religiosas que variam do ateísmo ao fanatismo, há deslocalização temporal na qual o pensamento volta a ser primário, a evolução sexual se manifesta, a atitude social reivindicatória também, há contradições sucessivas em suas condutas, há a separação dos pais e constantes variações de humor e estado de ânimo.

A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal (BOCK, 2007, p. 64).

Este momento da vida passou a ser visto como conturbado e turbulento, sendo isso reflexo de uma patologia, uma espécie de doença que traz desajuste, conflito e inadequação, principalmente devido às transformações orgânicas e biológicas com ênfase na puberdade, na libido e no desenvolvimento da sexualidade. Esta é uma visão naturalizante e universalizante, pois não estuda a adolescência como um processo, mas como uma fase que irá passar.

Eu tendo a pensar que o adolescente é alguém [...] eu não fico muito com a ideia de que ‘vai passar’ apesar de ser um momento [...] não é alguém que não é mais aquilo e que será outra pessoa [...] Ele tem uma tarefa que é de continuar sendo igual a ele mesmo, apesar das coisas que vêm e que passam que é meio a tarefa de qualquer indivíduo em qualquer parte da vida. (OZELLA, 2003, p. 27).

Assim, para o autor, não há como falar em um único tipo de adolescente; “há vários tipos, dependendo dos aspectos econômicos, sociais e culturais” (OZELLA, 2003, p. 34). Nas escolas, os adolescentes são tipificados como “rebeldes”, sendo isso uma justificativa para que o professor tenha uma postura autoritária dentro da sala de aula.

Ozella (2003) destaca que, durante as entrevistas com profissionais em Psicologia, concluiu que muitos nem sequer haviam pensado na concepção de adolescência. Esse fato traz à reflexão sobre o olhar do docente do Ensino Médio perante o discente, isto é, será que os docentes estão presos às concepções naturalizantes e universalizantes ou têm um olhar que busca as suas singularidades?

Falta, sem dúvida, um estudo sobre a adolescência concreta e real com a qual nos deparamos a cada dia. Como o psicólogo vem lidando com isso? Como os formadores destes profissionais vêm trabalhando. Continuando com as mesmas e velhas teorias, com as mesmas velhas ideias naturalizantes, estereotipadas, preconceituosas, “adultas”. Parece-nos que está na hora de pararmos para uma reflexão sobre o que estamos fazendo com esta população (OZELLA, 2003, p. 38).

Se é possível notar que há um olhar naturalizante quanto ao adolescente entre os profissionais da Psicologia, como será entre os profissionais da educação que muitas vezes são formados pelos primeiros? Não vamos nos deter a essa questão, mas é algo que deve ser analisado.

[...] Pais, professores, profissionais e adultos em geral devem ser alertados para a responsabilidade que possuem na formação e na construção social de nossa juventude. Não se deve pedir a eles apenas tolerância. (BOCK, 2002, p. 67 *apud* OZELLA, 2003, p. 39).

Ozella (2003, p. 39) utiliza as considerações de Herrán (1997) para abordar a adolescência: “superar as propostas que ressaltam o caráter de crise, não representativo da maioria dos adolescentes”, pois se pensar que estamos lidando com indivíduos em crise não daremos a estes o devido respeito.

De acordo com Gonçalves (2003, p. 43), o jovem acaba agindo de acordo com a definição social dada a ele.

[...] o jovem terá tais concepções como parte das determinações de sua conduta enquanto adolescente... a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, entendemos que essas possibilidades estão dadas na medida em que se tenham concepções naturalizantes ou concepções históricas orientando a compreensão da realidade e a ação sobre ela. (GONÇALVES, 2003, p. 43)

Ou seja, o adolescente, enquanto ser social mediado pelas relações sócio-históricas dadas, acaba por seguir o papel social que lhe é atribuído, tendo a consciência de que suas condutas são esperadas devido à visão generalizante do período adolescente. Como cita Kahhale (2003, p. 91), “a sociedade construída por nós, nos dá os limites e as possibilidades de sermos”. E ao pensarmos no homem e nos seus modelos de normalidade, é preciso considerar o período histórico que este está inserido para poder analisá-lo.

De acordo com a reflexão do autor, são as condições sociais que constroem uma determinada adolescência. As transformações físicas e cognitivas marcam essa transição entre a fase infantil e adulta do ser humano, denominada de adolescência, porém, os significados dados a esta fase dependem do grupo social no qual este indivíduo está inserido. Na sociedade capitalista, este jovem prepara-se para o ingresso no mercado de trabalho e, portanto, o período escolar é estendido até os dezoito anos de idade.

Com o desenvolvimento deste período, como uma fase do desenvolvimento, vamos assistir à construção da contradição básica que o caracterizará: os jovens vão apresentando todas as possibilidades de se inserirem na sociedade adulta, em termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução. No entanto, a sociedade adulta vai lhes tirando aos poucos a autorização para esta inserção. O jovem vai ficando distante do mundo do trabalho e com isto, vai ficando distante das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. Vai aumentando o

vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõem a adolescência. A rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos. Alguém que está apto a fazer muitas coisas da vida adulta e que não tem autorização para isto, é alguém que deixa de experimentar suas possibilidades na realidade social, podendo mesmo se ver como onipotente, pois também não testa seus limites e impossibilidades”. (KAHHALE *apud* AGUIAR, BOCK & OZELLA, 2001, p.170).

Jacinto e Hobolb (2012, p. 280) trazem a fala de Tardif (2005), quando este aponta que “os jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes e predisposições”. Ou seja, seus comportamentos têm uma origem psicossocial. A adolescência, na perspectiva sócio-histórica, tem uma natureza psicossocial e, portanto, tem-se que fazer uma leitura social e cultural ao analisar o adolescente.

Porém, de acordo com Bock (2007), autores como Içami Tiba (1985), Outeiral (1994), Domingues e Alvarenga (1991), Melucci (1997), Bajot e Franssen (1997) e Peralva (1997) não apresentam em seus estudos uma nova versão ou conceituação para a adolescência capaz de superar a visão naturalizante e, assim, conceituam a adolescência de modo geral como uma fase em que ocorrem mudanças conflitantes no ser humano, sendo as principais dela a busca de identidade e o conflito de gerações, que merece destaque, já que do adulto espera-se paciência e tolerância ao lidar com o adolescente, ao invés de se buscar uma parceria entre ambos visando um equilíbrio social entre seus atores.

Bock (2007), citando Domingues e Alvarenga (1991), aborda que a adolescência é fruto do processo de industrialização e urbanização ocorrido a partir do século XIX, no qual o mercado de trabalho começa a ficar saturado e uma das formas de conter a mão de obra excedente é prolongar o período do jovem na escola e ao mesmo tempo dar-lhe uma maior qualificação para sua futura inserção no mercado de trabalho. Logo, o adolescente está se preparando para o mundo adulto e não tem autonomia, já que continua a depender dos pais. Desta forma, muitas vezes é caracterizado como problemático.

A adolescência depende da classe social na qual o indivíduo está inserido. Se este pode estar sob a moratória dos pais, surgem normalmente relações conflituosas entre ambos, sendo o adulto aquele que deve esperar essa fase passar com muita paciência e responsabilidade. Já o jovem que necessita se inserir no mercado de trabalho “precocemente” não vive esses desvios de conduta considerados como normais, já que passa a pertencer ao mundo adulto, produtivo.

Bock (2007) ressalta que a literatura sobre a adolescência contém recomendações aos pais e professores apresentando esse período como uma fase natural, independente da questão social como referência.

[...] o jovem apresentado nos textos é das camadas de médio e alto poder aquisitivo. Não há, no entanto, qualquer referência a isso. O adolescente está tomado como universal, quando são evidentes as diferenças entre os grupos das diferentes classes sociais devido a diferentes formas de inserção social. Mas nada disso está apresentado e debatido, pois a adolescência está tomada como universal e natural. Os textos não servem para a compreensão de jovens de outros grupos sociais. Ao contrário, impõe um modelo que, ao não se apresentar no processo do desenvolvimento, leva a consideração de anormalidades e patologias, ao invés de apenas diferenças decorrentes das diferentes inserções na sociedade (BOCK, 2007, p. 73).

A cultura moderna, ocidental, racional e liberal acaba por criar o adolescente que se conhece hoje como aquele que requer cuidados especiais, enquanto ao mesmo tempo pode assumir uma postura agressiva, tendo em vista que isso irá passar. Quando este age diferentemente do padrão esperado, profissionais, como os psicólogos, intervêm para que o jovem consiga se adaptar à sociedade na qual está inserido. O sujeito também é um consumidor de grande destaque na indústria cultural, já que está no processo de buscar sua identidade e pertencer a grupos sociais que acabam por “exigir” um comportamento, vestimentas e costumes que requerem o capital dos pais. A concepção de jovens que tem-se hoje se faz necessária para os fins do capitalismo moderno.

O que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto, como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social. Pais, professores, profissionais e adultos em geral devem ser alertados para a responsabilidade que possuem na formação e na construção social de nossa juventude. Não se deve pedir a eles apenas tolerância. (BOCK, 2007, p. 75)

A adolescência é uma condição social dada e não uma fase naturalmente igual para todos os indivíduos, portanto, damos destaque a esta questão para poder pensar nas práticas pedagógicas em sala de aula com esse público específico, respeitando suas individualidades para uma melhor compreensão dos discentes, dissociando, desta forma, o comportamento autoritário do professor justificado pelo fato dos adolescentes serem rebeldes por vocação. Deseja-se uma parceria entre docentes e discentes na busca pelo conhecimento. Analisamos, a seguir, o que dizem os adolescentes no que se refere à afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio.

CAPÍTULO IV - A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados das entrevistas realizadas com um aluno e cinco alunas adolescentes e suas respectivas análises.

4.1 Dados e análises das entrevistas

As entrevistas realizadas, conforme mencionado na metodologia, foram do tipo semiestruturada e se encontram na íntegra, em quadros, no apêndice 3. Os adolescentes foram sucintos em suas respostas, portanto, foi necessária a intervenção da pesquisadora para que eles as complementassem. Assim, a letra P que aparece no decorrer das entrevistas refere-se a tal intervenção.

As entrevistas foram transcritas da forma como os alunos e as alunas disseram, ou seja, as frases não foram estruturadas tampouco gírias foram omitidas. As perguntas feitas aos discentes foram as seguintes: Como é a sua relação com os professores das diferentes áreas do conhecimento? De que forma os professores desenvolvem os conteúdos curriculares? Os professores pedem a participação dos alunos durante as aulas? Como os professores se reportam a você durante as avaliações? Como são feitas as devolutivas das avaliações? Que disciplina (s) você mais gosta? Por quê? Que disciplinas (s) você menos gosta? Por quê? Os professores articulam os conteúdos curriculares com a sua vivência? Quais os recursos pedagógicos que os professores utilizam no dia a dia? O que você acha disso? Você consegue estabelecer uma relação entre o que você aprende na escola e o seu futuro profissional? Que modificações você faria para melhorar as situações de aprendizagem?

Após a leitura minuciosa das respostas, três categorias foram elencadas: postura positiva e negativa dos professores diante dos alunos; educação bancária; e motivação por parte do professor e do aluno.

Como postura positiva, considera-se o diálogo com os alunos, explicar de uma forma que eles compreendam, interagir com eles e ajudá-los a sanar suas dúvidas e dificuldades; já como postura negativa, considera-se o descaso do docente em relação às necessidades dos discentes, tais como não responder suas dúvidas, não se importar se o discente está fazendo ou não as atividades propostas, utilização de uma linguagem que os alunos não compreendem,

responder de forma ríspida aos estudantes, não lhes dando voz e não atendendo às suas necessidades e não buscar conhecer suas realidades.

No que se refere à postura positiva e negativa dos professores diante dos alunos, apontamos as seguintes falas:

”[...] os professores sabem compreender os alunos [...] sabem explicar, passar a matéria correta pelo menos, e dá para a gente levar para o resto da vida facilita você compreender a matéria porque se ele sabe conversar com você [...]” (MAGALI)

“[...] vai pensar mais, se dedicar mais ao aluno, vai conversar mais com o aluno, vai ver como que é o esforço dele, se ele estiver faltando muito [...] se o aluno fizer alguma coisa na matéria do professor ele vai lá e ajuda [...] esses professores querem um futuro melhor para o aluno”. (CEBOLINHA)

“[...] se integrarem mais porque se os professores entrarem hoje na atualidade da gente, porque tem professor também que explica muito do jeito antigo. Eu acho que se a professora for tipo é moderna [...] tipo igual você pô que sabe interagir mais com as pessoas, sabe conversar, e mostrar sabe? Você conversa muito com as pessoas eu acho que isso já é uma boa forma das pessoas aprenderem e as pessoas se juntam mais com a matéria [...] O professor mostrar que se importa pelo aluno e se importa também pelo que ele faz entendeu?” (DENISE)

[...] (são os professores que) “dedicam-se mais a entender o aluno [...] o professor chamar a gente assim [...] perguntar o que está acontecendo[...] se a gente precisa de alguma coisa[...] ser amigo assim do aluno[...] eu acho importante isso, ajudar a pessoa que está com dificuldade, sentar do lado e ajudar, são poucas professoras que fazem isso[...] o professor sentava e a gente conversava, ele me explicava e eu entendia [...] O professor tem uma amizade com a gente, senta e conversa com a gente, a gente se interessa mais pela matéria, faz muito mais pela matéria. Se não fosse pelo professor, eu não gostaria de filosofia, porque ele fez eu entender”. (ANINHA)

[...] “O conhecimento sobre aquela matéria porque você começa a achar divertido também quando o professor te passa uma alegria ou algo assim ele não fica sempre com aquela cara fechada, você sente mais vontade de fazer aquilo que ele está propondo [...] comecei a gostar (de história), pela forma como o professor explicava [...] Se eu perguntava um milhão de vezes, um milhão de vezes seria respondido [...] comecei a gostar mais de história pelos meus professores do que pela matéria [...] (outra professora, de matemática) professora me chamou lá fora para conversar, sobre a minha atitude (de não estudar), que me fez refletir, eu falei “É verdade, porque eu não posso dar a mim mesma uma chance de aprender?” [...] se ela não tivesse conversado comigo eu ia continuar na brincadeira”. (MARIA CASCUDA)

As falas que remetem aos aspectos negativos são as seguintes:

“[...] são tão ignorantes. [...] tipo, não conseguem se expressar e acabam deixando os alunos com mais dúvidas [...] eu acho que tem que ter um pouquinho mais de respeito [...]”. (MÔNICA)

“[...] Às vezes eles falam coisas que você nem entende falam palavras que são desnecessárias dentro da sala, que você não ia entender mesmo”. (MAGALI)

[...] “tem um professor que está meio bravo, meio sério[...] São os que não explicam, eles nem ligam para o aluno, se ele vai ter futuro ou não”. (CEBOLINHA)

“[...] Porque tem professor também que não está nem aí e fala ah! não quer aprender então deixa [...] quando está estressado, ele te responde mal, [...] Ah, quando você pergunta alguma coisa para um professor sobre a matéria e, ele responde com grosseria como se você soubesse [...] têm uns professores que não gostam nem de fazer amizade com o aluno [...] têm muitos professores que reclamam que ninguém faz lição e tudo, mas são eles que não querem interagir com a gente, que se eu acho que se eles conversarem com todo mundo, se souberem explicar direitinho, todo mundo faz, atividade [...] Porque se o professor te responde grosso ou a professora não quer te ensinar aí você perde até o interesse pela matéria.” (DENISE)

“[...] Têm muitos professores que não se importam com nada, chegam na sala passam a prova, passam a matéria e é isso, não se importam com nada [...] Não se preocupa tanto com o aluno para trazer coisas legais”. (ANINHA)

“[...] tem professor que não liga[...] Acho que a nota é mais importante do que o desenvolvimento do aluno em si, para muitos professores, não para todos [...] Tem horas que é muito importante o professor ter uma relação de conversar com o aluno mesmo, e tem alguns professores que nem bom dia dão”. (MARIA CASCUDA)

Partiu-se dos pensamentos de Vygotsky e Paulo Freire para vislumbrarmos uma prática pedagógica na qual docentes e discentes atuem em comunhão, na qual o docente aja como um mediador do conhecimento, ou seja, que o professor realize a mediação simbólica (Vygotsky) e pedagógica (Freire) entre o aluno e o objeto do conhecimento.

Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão sobretudo da complexidade das suas relações sociais. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. (PINO, 1991, p. 33 apud ALVES, 2012, p. 161)

Para que o docente consiga fazer a mediação entre o conhecimento e os alunos, este precisa conhecer a realidade dos discentes e, para isso, Freire (2003) destaca que os docentes deveriam estar

[...] advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos (FREIRE, 2003, p. 69).

Assim, o educador deve buscar aproximar os conteúdos disciplinares das experiências de vida dos discentes. Segundo Leite e Tassoni (2002), o professor deveria estar atento ao ponto de vista dos alunos.

O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno (p. 433).

Aninha traz como um aspecto positivo o docente sentar ao lado do aluno e explicar a matéria. Sua fala remete à Vygotsky, quando ele aponta a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, o professor deve partir daquilo que o aluno já sabe, mas sempre instigando-o a buscar mais, pois, para ele, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, quando os estudantes relatam que alguns professores repetem a explicação e/ou ensinam de maneira que eles entendem é porque eles saíram do nível proximal e/ou potencial e atingiram o nível real. Oliveira (1992) salienta que, para Vygotsky, a aprendizagem promove processos internos de desenvolvimento que ocorrem quando o indivíduo interage com outras pessoas. Os alunos também apontam que se relacionam melhor com os professores que entendem seus problemas pessoais, portanto, são aqueles que conversam com eles e interagem não apenas nos momentos das atividades pedagógicas, mas também em conversas informais sobre suas vidas. São aqueles que se propõem ao diálogo buscando compreender as especificidades de cada aluno. Para que o aprendizado se desenvolva na sala de aula o principal instrumento utilizado é a linguagem.

A partir do enfoque histórico-cultural, a cognição, o ato consciente, traduz-se, sobretudo, pelo movimento dialético, através do qual cada indivíduo se apropria dos modos sociais de pensamento. O indivíduo, por isso, não é um ente isolado, mas um sujeito sociocultural que se constitui, fundamentalmente, pela mediação da linguagem que é por sua vez, construto sociocultural. (ALVES, 2012, p. 164)

A relação entre docentes e discentes se dá efetivamente por meio da linguagem, e esta foi trazida na fala das discentes Mônica e Magali como necessária para o entendimento da explicação do professor. Quando a linguagem utilizada pelo educador não é entendida, como dito por Magali, quando estes utilizam palavras desnecessárias, os educandos perdem o interesse pelo aprendizado porque não conseguem compreender o que está sendo ensinado. Alves cita o cuidado que o docente deve ter ao utilizar a linguagem: “[...] O que significa a observação cuidadosa do conteúdo da linguagem, do uso didático desse conteúdo para o fomento do desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas, portanto, como ferramenta de humanização via ato educativo escolar” (ALVES, 2012, p. 124-125). Mônica chega a falar que os docentes que não têm esse cuidado são ignorantes. Já quando ocorre o oposto, os alunos se sentem motivados a aprender. E esse significado atribuído às palavras deve partir daquelas já conhecidas pelos alunos, como ressalta Freire (1996) no tocante ao pensar certo.

[...] Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer

de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. [...] Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido. A grande tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 17)

A explicação, embora esteja embutida na prática pedagógica, na realidade cotidiana de sala de aula nem sempre ocorre. É possível notar isso nas palavras da aluna Denise, citadas anteriormente. Na interação entre docentes e discentes, a comunhão se faz necessária. Quanto a isso, Freire (1996, p. 15) ressalta: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

É no ato de ensinar, de explicar, que o docente que se quiser fazer entendido deve ter o cuidado de conhecer a realidade do aluno para assim buscar palavras que tenham sentido para eles, que possam ser usadas num diálogo. Assim, os conteúdos curriculares podem ser compreendidos pelos alunos de forma mais dinâmica, atrativa e inteligível.

A linguagem constitui-se de elementos centrais da pedagogia freiriana, assim como para Vygotsky, que traz a palavra como expressão do pensamento e da linguagem, provenientes das relações socioculturais.

[...] Não é demais lembrar que, sendo o gênero humano o espaço de produção das relações sociais e culturais e do próprio humano, como funcionamento psicológico, é, aí que se estabelece a relação homem-mundo tão enfaticamente afirmada por Freire. Essa relação se desnuda de modo peculiar através da fala, da palavra, que é, para Vygotsky, o encontro da consciência, do pensamento com a linguagem. Daí ser a linguagem elemento constitutivo do processo de humanização (ALVES, 2012, p. 126).

Como esta pesquisa é embasada nas relações docente e discente na sala de aula, dentro da escola, o produto de todo o trabalho neste ambiente é humano. Logo, se não houver uma comunicação verdadeira, tampouco haverá aprendizagem.

No que se refere à educação bancária, são apontadas as seguintes falas:

“[...] tem que respeitar o momento de cada um”. (MÔNICA)

“[...] Eles passam a matéria na lousa e falam: “copia e responde [...] eles meio que forcem você e acaba pegando com se fosse uma raiva do professor”. (MAGALI)

“[...] Eles só passam lição na lousa e nos mandam copiar [...] Eles não explicam, nós não estamos sabendo, nós estamos fazendo as coisas sem saber. Que isso não é para

o nosso futuro [...] ele só passou a lição na lousa e nós temos que fazer [...]”. (CEBOLINHA)

“[...] têm uns que entram lá e simplesmente jogam a matéria na lousa e acham que está certo[...] Tem uns que nem explicam a matéria [...] E a gente não entendia da matéria, a gente não discutia daquele assunto, então a gente copiava só por copiar, porque a gente nem entendia o que estava copiando” (DENISE).

“[...] têm professores que não se importam que entram na sala passam a matéria e é isso[...] a gente acaba perdendo o interesse [...] é uma coisa cansativa sabe? [...] é uma rotina assim e normalmente é chato [...] Lápis, caneta, giz, caderno e o diário. Só isso [...] não acho que se importam em trazer coisas diferentes para os alunos”.(ANINHA)

“[...] há professores que ensinam daquela forma mais maçante que é você senta e vai copiar aquilo, depois vai responder, depois vai ter uma provinha [...] É uma coisa maçante você é obrigado a fazer aquilo porque você quer uma nota, por exemplo [...] Giz, apagador, seu caderno, sua caneta, sente no seu lugar, não risque a mesa e é isso”. (MARIA CASCUDA)

“[...] Eles usam a apostila, só, só a apostila, o caderno, o livro deles lá que ninguém se interessa e só [...] Nós queremos aprender outras coisas também [...] não queremos saber de apostila [...] Igual o professor de química mesmo leva a gente para o laboratório, a gente aprende mais”. (CEBOLINHA)

..
“[...] quando o professor leva música para a gente e coloca a música no rádio, e tem a ver com a matéria. Que faz a gente entender melhor sabe? A música na matéria, coisa assim, mas, eu não vejo nada disso”. (ANINHA)

“[...] Acho que é mais legal quando você traz algo diferenciado. É claro não é sempre mais quem sabe uma vez a cada duas semanas, traz uma ideia nova, algo que levante a pessoa vai se interessar mais, acaba até deixando um problema que tem em casa para trás e começa a avançar com esse problema porque a pessoa vai buscar coisas melhores e tudo o que você faz de bom, reflete ao seu redor, independente do que seja e do lugar aonde você esteja. Isso que ajuda demais”. (MARIA CASCUDA)

Os seis discentes se queixaram que recebem uma educação bancária. Esse tipo de educação, segundo Freire (1987),

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1987, p. 36)

Freire critica esse modo de ensino no qual o docente enche os discentes de conteúdos [...] “É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p. 36).

Esta educação visa a manutenção da ordem social estabelecida na qual conflitam os interesses entre os dominantes e os dominados ou, nas palavras de Freire, entre os opressores e os oprimidos. Neste método pedagógico, o conhecimento torna-se uma mercadoria. “[...] E outra questão é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE, 1986, p. 19).

Shor, em diálogo com Freire, justifica o porquê dessa educação bancária:

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores e os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais de conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos. (FREIRE, 1986, p. 21)

Nas falas de Magali e Maria Cascuda, vê-se que quando uma aula é dada de forma a despertar o aluno para a realidade esse conhecimento passa a fazer parte de toda a vida do educando, não apenas na escola. O estudante passa a se desenvolver em todas as esferas de sua vida. Segundo Freire (1987, p. 39), a educação problematizadora, que se contrapõe à educação bancária, “serve à libertação”, promove a humanização e produz o pensar autêntico, enquanto que a bancária é domesticadora, “serve à dominação” e produz uma falsa visão do homem e do mundo.

A educação problematizadora está “[...] fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE, 1979, p. 81).

As falas de Aninha e Maria Cascuda indicam que o adolescente busca que o professor dê uma aula que os coloque diante das situações do cotidiano e que sente-se ao lado deles. Entendemos que sentar ao lado significa sanar as dúvidas para que eles possam apreender e relacioná-los com outros já aprendidos. Nesse sentido, Redin e Zitkoski (2010, p. 329) ressaltam que:

A educação problematizadora destina-se a emancipar o ser humano e, por isso, deve ser revolucionária. Ela se volta para o oprimido que, para se libertar, precisa ser estimulado para perguntar. Tal exercício, porém, não pode se limitar a um “jogo intelectualista”; para que a revolução efetivamente aconteça, é preciso descobrir a

relação dinâmica, forte, viva entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a realidade, entre a pergunta e a ação [...] a problematização deve atingir a realidade concreta em que os indivíduos vivem, torná-los conscientes de sua realidade e motivá-los para lutar pela transformação do contexto que os oprime [...].

Como fazer perguntas se a maioria dos professores pede para copiar e responder ao que já vem pronto? Como tornar a aula problematizadora diante desse modo de agir docente vivenciado pelo discente? É possível pensar também no educador enquanto um profissional que segue um currículo que já está pronto, no qual os conteúdos são trazidos como “Situações de Aprendizagem”. Deste modo, o docente também está recebendo uma instrução bancária de como deve atuar em sala de aula.

Para que o ensino seja visto como problematizador por parte dos estudantes seria importante, conforme Canário (1998, *apud* Jacinto 2012), que o professor, enquanto “profissional da relação”, consiga construir sentidos quanto ao conhecimento juntamente aos alunos. Segundo Jacinto (2012, p. 282), “aprender significa atribuir sentido a uma realidade complexa”.

Tendo em vista que o perfil dos adolescentes se modificou nos últimos anos e um maior número deles têm acesso à educação devido a democratização do ensino [...], “O adolescente tende a considerar que o respeito, por exemplo, deve ser uma atitude recíproca e não só uma obrigação dele com seus professores” (FANFANI, 2000 *apud* JACINTO, 2012, p. 283).

Podemos notar que, por mais que o docente tente manter o aluno como depositário dos conteúdos curriculares, estes, por intermédio de suas observações das relações na sociedade, tendem a questionar o comportamento do professor, caso este não os mostre o significado do que está sendo ensinado.

No que se refere à motivação por parte do professor e do aluno, apontamos as seguintes falas:

“[...] tem alguma coisa que me prende nessas matérias, que eu presto mais atenção... os professores dão mais atenção para os alunos nessas matérias... dão a chance de o aluno falar na aula então acaba tendo mais prazer de aprender essas matérias... Tem uns professores que eles conseguem levar todas as coisas da matéria para a minha vida, e é sempre bom, às vezes, agora os que não conseguem meio que eles não dão muita atenção no caso que não conseguem fazer a matéria entrar na minha vida”. (MÔNICA)

“[...] se o professor tiver uma preocupação com você, com seus problemas fica mais fácil...tem matérias que dá pra explicar bem melhor para compreender a matéria explicando do lado de fora ... deveria ter bem mais coisa tipo levar a gente na sala de informática, usar mais a sala de vídeo, o laboratório, seria bem melhor, aí tipo sair mais da sala de aula, que seria uma forma além de caderno e lousa e os livros. Aí seria mais fácil da gente compreender a matéria ... Eles te dão uma situação que pode cair aquilo que ele está te explicando, ele dá um exemplo fácil de você lembrar na hora da prova, aí fica bem mais fácil de você compreender e aprender. Bem melhor, eu pelo menos prefiro assim”. (MAGALI)

“[...] (a respeito de gostar ou não de uma determinada disciplina) “Gosto de matemática porque matemática eu posso trabalhar com administração, português, para falar um pouquinho mais da minha língua e educação física para ser professor de educação física, e jogar bola [...] eles (os alunos) deixam de lado, não dão ouvido ao professor vão ouvir música com o fone de ouvido, é isso aí... saem da sala ... eu não tenho esforço, porque eu não me esforço muito eu acho... É mais comigo mesmo, o professor não tem importância não”. (CEBOLINHA)

“[...] a gente está aqui, eu acho que é para aprender, a gente tem que fazer o que professor manda mesmo que ele explicando ou não né? [...] porque a gente não estuda e nas aulas a gente não presta atenção... porque muitas vezes está todo mundo com fone de ouvido aí a gente não está nem prestando atenção no que o professor fala [...] Depende de todo mundo. Se todo mundo se integrar e mostrar que realmente se importa com a matéria... é... tipo assim, falar é vamos estudar... interagirem mais acho que melhora bastante na aprendizagem, só que hoje em dia ninguém quer saber mais de nada aí acaba prejudicando até você isso né?” (DENISE)

“[...] Os alunos que não têm vontade de aprender acabam atrapalhando, porque desrespeitam, xingam, tem preconceito com o professor, isso desanima o professor ... e a gente está com um problema em casa e acaba prejudicando na escola, é bom saber que o professor se importa com o que está acontecendo com você. Faz você ter mais ânimo sabe? ... dá ânimo sim para todas as matérias, para continuar, para não desistir, para seguir em frente... Tem professores que levam a gente para passeios, que é em relação a matéria, professores que levam músicas, assim, com os temas, que leva a gente para a informática, para um outro ambiente, eu acho que isso é importante, essa forma é bem importante. É uma coisa a mais que a gente tem mais interesse ... dá para aprender mais... levando para os lugares, fazendo atividades diferentes, faz a pessoa se interessar mais... levavam a gente para passeio cultural e coisas culturais que faz a gente ter mais entusiasmo, mais ânimo em relação a matéria, e mostrar que não é aquela coisa chata, sabe que é uma coisa legal, que é importante no nosso dia a dia ...” (ANINHA)

“[...] A maneira que o professor explicava sabe? Ele demonstrava paixão pelo que ele fazia e não simplesmente preciso ganhar meu salário e pronto, ele realmente não se sacrificava para dar aula, ele faz o que ele gosta. E acho que é mais gratificante isso, você vê o jeito que ele fala, com brilho no olhar e te levanta, ah eu também sei sobre isso, eu também quero aprender mais.... essa coisa de ter paixão pelo que faz, isso contagia as pessoas, acho que é isso a paixão pelo trabalho, pela matéria, é o querer aprender o mais importante nisso tudo. A busca pelo conhecimento é o mais importante. E essa paixão que ele começava a passar assim para a gente ...dá mais animação [...] pensei, se eu não começar, se eu não tentar fazer uma revolução comigo mesmo ninguém vai fazer, então eu comecei a me desafiar todos os dias tentar um pouquinho mais, prestar atenção naquela matéria, que tinha praticamente todos os dias, não tinha como fugir dela, e na vida inteira tem sempre essa matéria (matemática). Então eu comecei a me esforçar, foi aí que eu comecei a melhorar a nota eu acho que eu ia gostando mais ainda da matéria e ia aumentando mais a nota, o meu interesse e eu comecei até a ajudar as pessoas”. (MARIA CASCUDA)

Ao analisar as falas dos alunos citadas acima, pode-se pensar sobre dois tipos de motivação que levam os discentes a querer aprender, a motivação intrínseca que vislumbra-se quando o aluno se torna responsável pela sua aprendizagem, já que se trata de um fator motivacional interno, e a extrínseca, que pode ser notada quando o estudante tem um objetivo externo, que pode ser uma recompensa ou o medo de uma punição, ou quando este é motivado pela postura

do docente a aprender. "Motivação intrínseca e extrínseca refere-se à fonte da motivação de uma pessoa. A motivação intrínseca se relaciona com o estímulo ou a necessidade interior que nos impulsiona. Já a motivação extrínseca é causada por um estímulo externo" (WALKER, 2002, p. 471 *apud* AVELAR, 2015, p. 16).

O conceito de motivação, segundo Bzuneck (2009), é um fenômeno pessoal [...] "internalizado, constituído de motivos e metas pessoais que se edificam nas inter-relações. A motivação decorre de um processo de desequilíbrio, no interior do organismo, onde a solução a esse desequilíbrio significa a ação do sujeito em busca do objetivo" (BZUNECK, 2009 *apud* AVELAR, 2015, p. 3). Relativo a essa postura motivacional do discente por parte do docente, cabe a fala de Avelar (2015):

a tarefa principal do professor é a de garantir que o aluno aprenda, assim sendo o professor deve estar motivado para que ocorra o aprendizado do seu aluno isso implica que ele tem que lançar mão de recursos que alimentam o desejo de aprender e que esse interesse se mantém de forma duradora, por si mesmo, pelo desejo em aprender (AVELAR, 2015, p. 2).

Pôde-se notar na fala de Maria Cascuda que um educador motivado desperta no estudante a vontade de aprender cada vez mais. Para tanto, é necessário refletir sobre a motivação do professor. "[...] Se um professor não estiver motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; definitivamente, não será capaz de motivá-los". (AVELAR, 2015, p. 4-5).

Freire (1986, p. 15) diz que "[...] A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar".

Quanto a isso, deve-se considerar a realidade objetiva dos professores, tais como a estrutura da escola (sua organização gerencial e material), a quantidade de alunos por sala de aula, o salário baixo comparado aos demais salários que exigem formação superior, a quantidade de aulas que o docente precisa ministrar para garantir um salário que atenda suas necessidades financeiras, suas condições emocionais, a carga de estresse que ele sofre dentro e fora do ambiente escolar, entre outros.

[...] a motivação é fator fundamental no processo ensino/aprendizagem. Sem motivação não há nem ensino e nem aprendizagem, pois o aluno que está motivado tem energia suficiente para novas aprendizagens se tornando o protagonista de sua aprendizagem e o professor motivado consegue envolver o aluno neste processo. (AVELAR, 2015, p. 5)

A motivação deve estar presente na realização das atividades propostas pelo docente, porém viu-se nas falas dos discentes Cebolinha e Denise, na categoria educação bancária, que estes realizam as atividades sem entender o porquê de estarem fazendo-as, ou seja, não estão aprendendo nada porque não há motivação para isso. “Sem a aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém” (BZUNECK, 2009, p. 13, *apud* AVELAR, 2015, p.6).

A motivação é considerada como fator determinante no contexto escolar, pois o maior interesse é o de aprender, entretanto a motivação não depende só do aluno, mas também do contexto em que ele está inserido tendo em vista que situações ambientais influenciam de forma significativa no processo de motivação [...] o papel do professor em classe, mais do que remediar, é o de prevenir ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e, além disso, desenvolver e manter a motivação positiva da classe em um todo. Nesse sentido, é importante que os professores tenham consciência de que podem influenciar na motivação dos alunos e que a motivação dos alunos é influenciada pela dos professores”. (BZUNECK, 2009, p. 13 *apud* AVELAR, 2015, p. 8)

E complementa:

Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. E para começar, a percepção de que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de compromisso pessoal com a educação; mais ainda, de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho”. (BZUNECK, 2009, p. 28 *apud* AVELAR, 2015, p. 9)

Novamente, a questão emocional é destacada, já que o entusiasmo e a paixão não são provenientes do cognitivo e sim do afetivo. Avelar corrobora com essa visão ao afirmar que “O bom professor é aquele que faz com que seus alunos aprendam. Para o aluno, a aprendizagem nem sempre é fácil, pois envolve não apenas aspectos intelectuais, mas também emocionais e comportamentais” (AVELAR, 2015, p. 13).

Enfim, a motivação está relacionada diretamente ao aprendizado. Porém, para que esse aprendizado aconteça é necessário que o aluno receba estímulos. Esses estímulos podem ser de fatores externos (extrínseco) que estão ligados à interação, e internos ou direto, (intrínseco) ligados ao cognitivo. Então, entende-se que a aprendizagem depende de motivos internos e externos, isto quer dizer que, sem estes ela não acontece. (AVELAR, 2015, p. 14-15)

Portanto, a motivação é imprescindível para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, tanto no sentido de buscar o conhecimento como no sentido da apropriação deste.

Para as alunas Magali e Aninha, a motivação pode ocorrer se o professor proporcionar vivência educativa em outros ambientes além da sala de aula, em locais formais, como a sala de vídeo, o laboratório de ciências e a sala de informática, ou em espaços informais como

museus e passeios culturais. Jacobucci (2008) traz a conceituação de espaço não formal e espaço formal de aprendizagem,

[...] O termo “espaço não formal” tem sido utilizado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com divulgação científica para descrever lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. [...] O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório (JACOBUCCI, 2008, p. 55-56).

A autora define os espaços não formais de educação em duas categorias: instituições e não instituições.

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços (JACOBUCCI, 2008, p. 57).

Pode-se notar que os adolescentes entrevistados têm a necessidade de saírem da sala de aula e irem para outros ambientes nos quais sintam-se motivados a descobrir, a conhecer novas realidades. A escola poderia agendar saídas bimestrais para outros espaços, mas isso nem sempre é possível. Os professores poderiam explorar mais os espaços da escola, tais como bibliotecas, quadras, laboratórios ou mesmo mudar a forma de dar aula na própria sala de aula, como pedir aos alunos para encenarem peças de teatro com o conteúdo explicado anteriormente, realizar a elaboração de jogos, entre outras possibilidades, sempre com a mediação do educador.

Neste estudo foi possível perceber que a afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem. Tassoni (2008), autora que foi estudada em nosso estado da arte, corrobora com a nossa opinião em sua tese de doutorado ao afirmar que:

Os dados demonstraram que os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento. Assim, destacou-se que a figura do professor, seu desempenho,

suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que interferem no processo de ensino e aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmo. Os dados demonstraram que condições afetivas positivas contribuem para que a atividade cognitiva flua livremente. O contrário disso também é verdadeiro. Ou seja, condições afetivas negativas desorganizam os processos (TASSONI, 2008, p. 214).

Uller, outro autor estudado no estado da arte tem a mesma opinião ao afirmar que [...] “os professores que se sentem realizados em sua profissão e estão motivados e influenciados por um sentimento, emoção ou afeto acabam por contagiar o seu entorno, no caso, os seus alunos em sala de aula” (ULLER, 2012, p. 189).

Portanto, a questão afetiva na prática pedagógica é indissociável dos processos cognitivos de ensino e aprendizagem, como foi possível verificar no presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar, sob a ótica do discente, se a afetividade na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis discentes, sendo dois do primeiro ano, dois do segundo e dois do terceiro ano. Utilizou-se um roteiro com dez questões, como apresentado no capítulo IV desta dissertação.

Os dados levantados permitem perceber que um dos pontos fundamentais para os discentes é o interesse do docente por eles. Como observado em diversas falas, os adolescentes buscam no professor alguém que, além de ensinar os conteúdos curriculares, mostre-se preocupado com eles, tanto no sentido acadêmico quanto no pessoal. Isso é um fator que desperta no estudante o interesse por querer aprender mais.

Por meio dos autores do nosso referencial teórico, foi confirmada a veracidade das colocações dos alunos, principalmente no que se refere à linguagem e emoções para Vygotsky e na rigorosidade metódica, porém afetuosa, de Paulo Freire.

Identificou-se a afetividade nas práticas pedagógicas quando os docentes respeitam os momentos dos discentes, suas necessidades e vivências. Os jovens pedem formas diferenciadas de o professor lecionar, seja utilizando outros espaços além da sala de aula, seja em atividades externas, proporcionando-os conhecer novos lugares.

A motivação do docente também foi destacada, principalmente no que se refere à paixão pelo ensinar. Os educandos sentem um afeto maior pelo professor quando este demonstra que está ensinando com vontade, porque gosta do que faz e porque gosta do aluno, porque o docente ensina também por querer bem ao discente.

Notou-se nas falas dos alunos que, dentre os aspectos negativos da postura dos educadores, estão a “braveza”, a “ignorância” e “a cara fechada”, vistas por eles como formas de impor a autoridade em sala de aula. Uma estudante citou que se o professor fica “amigo” dos alunos, estes perdem o respeito por ele por considerá-lo como igual. No entanto, como citado acima, o docente pode ao mesmo tempo ser afetivo e ético no seu dever de professor e no exercício de sua autoridade.

Observou-se igualmente que as posturas docentes de descaso com o discente, de lecionar de acordo com a educação bancária, é uma ação que desmotiva os alunos, já que estes não conseguem entender o porquê de estarem fazendo aquelas atividades de “copia e responde” ou “lê e resume”. Os estudantes chegaram a dizer que viram as costas para estes professores e

que se envolvem em outras atividades não pedagógicas, como ouvir música no fone de ouvido, conversar com os colegas ou até mesmo sair da sala de aula. Este tipo de educação não desperta seu interesse, a não ser que seja apenas para tirar uma nota e passar de ano, como foi citado pelos jovens nas entrevistas. As aulas têm de ser discutidas de modo que levem os alunos à reflexão e não que ajam de acordo com o que já está dado, com o que já está posto, sem utilizar a criatividade pedagógica e sem despertar a criticidade no educando. Como cita Freire (1996, p. 12), “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Por meio das falas dos adolescentes, observou-se que estes sentem a necessidade de ter uma aula mais dinâmica, mais dialogada, na qual possam interagir, ter voz e assim sentir prazer em adquirir um novo conhecimento.

Embora documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica e Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tragam como um dos objetivos do Ensino Médio o preparo para o mercado de trabalho, os estudantes disseram não conseguir relacionar o que aprendem na escola com o seu futuro profissional. Apenas um aluno disse gostar de determinadas disciplinas porque acredita que elas serão importantes em sua carreira.

Entende-se que esse fato se faz necessário no cotidiano do professor, pois discutir com os alunos o porquê de determinadas disciplinas e conteúdos curriculares, relacionando-as com seu futuro profissional, torna a aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, demonstra preocupação com o futuro destes jovens.

Os dados demonstraram que a afetividade na prática pedagógica, tanto no que se refere aos conteúdos curriculares quanto no tocante à forma de se relacionar com os discentes, marcaram significativamente a relação dos alunos com o objeto de conhecimento uma vez que os discentes afirmaram não gostar ou gostar de uma determinada disciplina pelo fato de apoiarem ou não a postura de determinado professor.

Destacou-se também que a prática pedagógica do docente propicia a motivação dos alunos em aprender. Porém, os discentes também afirmaram que estes são responsáveis por sua própria aprendizagem, já que não depende somente do professor querer ensinar, mas deles mesmos também terem interesse em aprender. Em suas falas, foi possível notar que eles não têm mais interesse em aprender por aprender, por considerarem a aula maçante e tediosa. Mas por que os alunos não questionam? Por que ficam quietos perante a isso? Será que se trata de medo de

represálias? Ou porque não foram ensinados a questionar seus direitos? Não cabe aqui responder a essas perguntas, mas são questões que merecem pesquisas a respeito.

Conclui-se, com este trabalho, que a afetividade é fator primordial no processo de aprendizagem dos alunos adolescentes, uma vez que a postura do professor diante dos discentes pode facilitar o processo de aprendizagem, como visto nas análises desta dissertação.

Esta pesquisa não se esgota aqui, uma vez que a temática merece mais estudos, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, para que seja possível vislumbrar uma escola na qual educadores e educandos compartilhem conhecimentos e experiências. Por parte dos educadores, entendemos que estes deveriam dar voz aos alunos adolescentes para que eles expressem o que sabem sobre um determinado assunto e, dessa forma, verem significado no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sergio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu – MG. **Anais da Reunião da Anped**. Rio de Janeiro: ANPED, p. 1 -9. 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t2004446634094.PDF>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

ALMEIDA, Marcus Mello. Atividades em ambientes naturais e afetividade nas aulas de biologia: um estudo de caso. 87 fls. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vygotsky: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

ANDRADE, Guilherme Trópia Barreto. Relação dos alunos com o aprender no ensino de biologia por atividades investigativas. 202 fls. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. A afetividade no cenário da educação. In: Marta Kohl de Oliveria; Denise Trento R. Souza; Teresa Cristina Rego. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

ARAÚJO, Michely Santos. Análise de interações professor-aluno com ênfase na afetividade em aulas de física no contexto da Educação Básica. 116 fls. **Dissertação de Mestrado**. Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.

AVELAR, Alessandra Cândida. A motivação do aluno no contexto escolar. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – **SIPE**. v.3. 2015, p. 71-90.

BARBOSA, Marinalda Vieira. A dimensão Afetivo-Emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula. 381 fls. **Tese de Doutorado**. Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977 e 2006.

BECKER, Edna da Silva. As modalidades de interação professor e alunos no Ensino da Matemática. 120 fls. **Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BERCHT, M. Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas. Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **Tese de Doutorado**. Porto Alegre, 2001.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v.11 n.1 Janeiro/Junho 2007, p. 63-76.

_____.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

_____.; LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo. Cortez Editora, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC, **Ministério da Educação**, Portal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15657>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf> Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. **Projeto de lei**. Plano Nacional de Educação (PNE – 2011-2020). Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5826>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

CALIL, Maria Izabel. De menino de rua a adolescente (sem negrito) análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, Celso. Conhecimento e profissionalização no Ensino Médio: A lógica da naturalização e da adaptação social. E17: **Eccos: revista científica**. v. 1, n.2. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 1999.

CASTRO, Maria Luiza Garitano de. O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do séc. XXI. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 2001.
CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. Repensando as concepções de adolescência. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1991.

COLOMBO, Fabiana Aurora. Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. 233 fls. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

FERRARI, Marlinda Gomes Ferrari. Tipo assim ... ser aluno adolescente no IFES Campus Colatina: Sentimentos e impressões. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2013.

FÉLIX, Daniela Comassetto. O bom professor na concepção do aluno: adolescentes em busca de um referencial adulto. 96 fls. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Gabriela Kaiana. Investigando a influência do domínio afetivo em atividades didáticas de resolução de problemas de física no ensino médio. 291 fls. **Dissertação de Mestrado Acadêmico**. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Conscientização**. São Paulo, Cortez, 1979.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Concepções de Adolescência Veiculadas Pela Mídia Televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. 154 fls. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

HARWOOD, Jeremy. **Um guia com as ideias de 100 grandes pensadores**. São Paulo: Planeta, 2013.

HERCULANO, Márcia Cipriano. Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do Ensino Médio. 130 fls. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2011.

IABEL, Leila de Almeida Castillo. Ensino Médio técnico integrado no IFRS Campus Sertão: o cuidado afetivo nas relações do ensinar. 103 fls. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre, 2014.

JACINTO, Laiana Thaise; HOBOLD, Márcia de Souza. Trabalho docente: desafios e perspectivas na relação professor-aluno no ensino médio. **Educação & Linguagem**, v.15, n.25. jan.- jun. 2012.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em Extensão, Uberlândia, v. 7, 2008.

KAHHALE, Edna Maria Severino Peters. Gravidez na adolescência: (sem negrito) orientação materna no pré-natal. In OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo. Cortez Editora, 2003.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva & TASSONI, E. Cristina Martins A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta G. e SADALLA, Ana Maria F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LONGUI, Magalí Teresinha; REATEGUI, Eliseo Berni; BERCHT, Magda; BEHAR, Patricia Alejandra. Um estudo sobre os Fenômenos Afetivos e Cognitivos em Interfaces para Softwares Educativos. **Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, s/d. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/9bMagali.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MELO, Fabíola Cristina; **Afetividade na sala de aula e a atuação dos professores do Ensino Médio** – reflexões pontuais. Evidência, Araxá, v. 8, n. 8, 2012.

MENEGAT, Francisco. A construção do aprendizado em matemática: um enfoque metodológico e afetivo. 158 fls. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo. **O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar**. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viiiicoloquio/paper/download/46/308>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas. **Revista Publicatio**, UEPG, Ciências humanas, Linguística, Letras e Artes. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>>. Acesso em: 24 out. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky In Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. Construtivismo na educação: a teoria de Vygotsky. **Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação**, v. 2, n. 11, p. 18-19, 1991.

_____. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 81, p. 67-69, 1992.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 59-73, 1999.

_____. REGO, Tereza Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. SOUZA, D. T. R. ; REGO, T. C. . **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2008.

OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo. Cortez Editora. 2003.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PINO, Angel (mimeo). Afetividade e vida de relação. Campinas. **Dissertação de mestrado**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1992.

REDIN, Danilo R. Streck; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio (Org.); Educação & Linguagem: globalização e educação. n. 13, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2006. Disponível em: <http://editora.metodista.br/revista_educ_13.htm>. Acesso em: 24 out. 2015.

ROSA, Elisa Zaneratto. Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia. In OZELLA, Sergio (Org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo. Cortez Editora, 2003.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. **Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia**. UESC, 9 a 11 jun. de 2010.

SAVIANI, Demerval. Documento Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 mai./ago. 2010.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual da Educação. **Currículo Oficial do Estado**. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 24 out. 2015.

SILVA, Alcides Ribeiro J. da. **Estações de Jaçanã: O bairro de Jaçanã rumo ao sesquicentenário**. São Paulo: Scortecci, 2011.

SILVA, Elisabeth Ramos da. As relações entre cognição e afetividade: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. São Gonçalo: 2008. **Soletras**, Ano VII, nº 15.

SILVA, Hécio José dos Santos. Afetividade e aula de filosofia: um estudo com alunos do Ensino Médio de uma escola pública paulista. 127 fls. **Mestrado em Educação: Psicologia da Educação**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Educação em Nossa América**. n.1. v. 1. Unijuí, 2007.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 296 fls. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TOGATLIAN, Marco Aurélio. Relacionamento professor, aluno no Ensino Médio: a perspectiva do aluno. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

ULLER, Waldir, ROSSO, Ademir José. A interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio, Marília: **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 2, n. 3 – Jan-Jul/2009.

_____. Afetividade e cognição no Ensino Médio: a desconstrução do racionalismo pedagógico. 125 fls. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Ponta Grossa, 2006.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. Projetos sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise. 276 folhas. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2012.

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

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Ciudad de La Habana; Editorial Pueblo y Educación, 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro para as entrevistas

- 1) Como é a sua relação com os professores das diferentes áreas do conhecimento?
- 2) De que forma os professores desenvolvem os conteúdos curriculares?
- 3) Os professores pedem a participação dos alunos durante as aulas? O que você acha disso?
- 4) Como os professores se reportam a você durante a avaliação? E como é a devolutiva das avaliações?
- 5) Que disciplina(s) você mais gosta? Por quê?
- 6) Que disciplinas(s) você menos gosta? Por quê?
- 7) Os professores articulam os conteúdos curriculares com a sua vivência?
- 8) Quais os recursos pedagógicos que os professores utilizam no dia a dia? O que você acha disso?
- 9) Você consegue estabelecer uma relação entre o que você aprende na escola e o seu futuro profissional?
- 10) Que modificações você faria para melhorar as situações de aprendizagem?

Apêndice 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa A afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio: a ótica dos discentes. Portanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar se a afetividade na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio interfere no processo de aprendizagem dos discentes. Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, dezembro de 2014.

Pesquisadora responsável: Juliana Benda

Orientadora: Prof.a Dr.a Ligia de Carvalho Abões Vercelli

End: Avenida Francisco Matarazzo, 612 – tel: 3665-9312

Apêndice 3 – Questões feitas aos discentes

Quadro 3 - Respostas à questão: Como é a sua relação com os professores das diferentes áreas do conhecimento?

Mônica- 1º ano	<p>M- É boa porque na maioria das vezes os professores sabem compreender os alunos, mas tem alguns que são tão ignorantes... tipo, não conseguem se expressar e acabam deixando os alunos com mais dúvidas. E tem alguns que são super excelentes que eles se dão bem até...</p> <p>P- Como se dão bem?</p> <p>M-Bom eles sabem explicar, passar a matéria correta pelo menos e dá para a gente levar para o resto da vida.</p> <p>P- E como é ensinar mal?</p> <p>M- Ah... eles não sabem passar, sentam na cadeira deles e deixam o povo fazer bagunça.</p>
Magali – 1º ano	<p>M - Dependendo do professor é boa, por exemplo, tem uns professores que sabem, que explicam bem, tem um bom relacionamento com os alunos, agora tem outros que não, que só chegam, passam a matéria na lousa e falam: “copia e responde”, mas, tem outros que não, que explicam bem, que conversam bastante com você, outros não querem nem saber, às vezes você tá com um problema na sua casa e não está a fim da aula hoje e eles ficam forçando você a querer aprender, coisa que você não tá a fim naquele momento. Agora tem outros que não, que até compreendem a gente pode conversar com eles que eles te dão conselho e tudo o mais. A maioria das minhas relações são boas com os professores.</p> <p>P- O que você acha dessa relação dos professores que entendem melhor?</p> <p>M- Eu acho boa, que até facilita você compreender a matéria porque se ele sabe conversar com você, ele meio que te entende, é mais fácil, você acaba se tornando amiga do professor e aí você vai prestar mais atenção na aula, querer saber mais dos assuntos e tal.</p> <p>P - Então se o professor tiver uma preocupação com você, com seus problemas fica mais fácil.</p> <p>M-É mais fácil, é um meio de compreender ... você chega na sala e não quer, não está bem e você não está naquele momento de estudar, de aprender aquela matéria você já está “de saco cheio”, e às vezes, tem uns professores que compreendem. Não precisa copiar naquele momento, você pode trazer na próxima aula sendo que você entendeu. Mas tem outros que não que só querem naquele momento a matéria e acabou. Só quer naquela hora.</p> <p>P- O que você acha disso?</p> <p>M- Eu acho errado porque, às vezes, a gente nem quer né? E eles meio que forçam você e acaba pegando com se fosse uma raiva do professor. Por ele não entender o seu lado só querer saber do lado dele.</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C -Tem horas que é boa e tem horas que não é. Porque eles ensinam bem e tem horas que eles ensinam mal.</p> <p>P- Como que é ensinar bem para você?</p> <p>C- Eles explicam direito, não deixam faltar, se você tiver alguma dúvida eles vão lá e te ensinam de novo, é isso.</p> <p>P- E como que é ensinar mal?</p> <p>C- É quando tem um professor que está meio bravo, meio sério.</p>

	<p>P- Bravo como?</p> <p>C- Quando a gente faz muita bagunça na sala, não faz lição, é isso aí.</p> <p>P- O professor fica bravo?</p> <p>C- Sim</p> <p>P- E ele está certo? Ou não?</p> <p>C- Está errado</p> <p>P- Ele não deveria ficar bravo?</p> <p>C- Não! Tem que ficar mais calmo, relaxado</p> <p>P- Ele explica melhor? Se tiver calmo?</p> <p>C- Sim</p>
Denise – 2º ano	<p>D- É boa... é porque eu falto bastante né (risos) prô posso falar que eu falto bastante?</p> <p>P- Pode.</p> <p>D- É que eu falto bastante na escola, só que quando eu venho não dá muito nem tempo de conversar com os professores porque eles passam bastante lição, aí a gente fica conversando, com os colegas, quando vê já deu até a hora de bater o sinal.</p> <p>P- Mas, no dia a dia você se dá bem com os professores ou não?</p> <p>D- Me dou ... é que tem vezes que você vai perguntar alguma coisa para o professor e ele está estressado, aí você é obrigada a ... é porque assim... você vai perguntar alguma coisa, é aí aonde começam os conflitos, mas fora isso me dou bem, com todos professores. O professor quando está estressado, ele te responde mal, aí você não vai ficar quieta também.</p> <p>P- Me dá um exemplo de um conflito.</p> <p>D- Ah, quando você pergunta alguma coisa para um professor sobre a matéria e, ele responde com grosseria como se você soubesse.</p> <p>P- E o que você acha dessa atitude?</p> <p>D- Eu acho que eles têm que pensar bem né, porque eu acho que se estivéssemos só eu e o professor ele não me trataria desse jeito, mas, muitas vezes tem professor também que só fala isso porque está na frente de outros alunos.</p> <p>P- Me explica melhor.</p> <p>D- Tipo ... eu acho que se tivéssemos só eu e o professor, o professor me trataria melhor, só que, às vezes, tem alunos que não se dão bem com o professor e aí o professor ele quer se crescer para aparecer para se mostrar para os outros alunos sabe?</p> <p>P- E o que você acha que essa atitude?</p> <p>D- Eu vejo como errada né prô? Porque ele tem que tratar todo mundo bem e, a gente está na escola para aprender então... como eles querem que a gente trate eles bem, eles têm que ensinar a gente tratando a gente bem não respondendo grosso e tipo tratando mal sabe?</p> <p>P- E tem algum professor que você se dá bem?</p> <p>D- Tem, eu me dou bem com todos e mais com a E e a L, bastante com as duas.</p> <p>P- E o que faz você se dar bem com o professor?</p> <p>D- Elas brincando comigo... elas me tratando bem, aí eu tenho um certo ponto de intimidade com elas, é isso.</p>

	<p>P- O que é tratar bem para você?</p> <p>D- É quando você conversa com a professora... aí ela te entende... porque tem uns professores que são bem fechados na dele, tem uns professores que não gostam nem de fazer amizade com o aluno, só que tem um aí que você chega. e eu mexo no cabelo delas, aí eu brinco com elas, é um certo ponto de intimidade, onde a gente conversa, e... eu começo a falar da minha vida... e a professora me ajuda até no que eu preciso aí a professora vai lá e eu fico conversando... mas tem uns que são bem fechados já pra essas coisas...</p> <p>P- Então você acha que um bom professor é um que conversa, que sabe da sua vida...</p> <p>D- Não, prô...não que saiba da minha vida... só que aquele que me ensina que aquele que é mostra ter interesse por mim, porque tem uns que entram lá e simplesmente jogam a matéria na lousa e acham que está certo.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A -Sempre tem professores que a gente se dá melhor, assim, tanto na matéria, quanto... a gente acaba ficando amigo do professor, sempre tem um que você se apega mais que você se abre mais, que você conversa mais. No meu caso assim eu sempre tive poucos que eu me dou bem assim...porque eu sou uma pessoa bem complicada e sempre tem professores que entendem a gente que é mais carinhoso, que se dedicam mais a entender o aluno, a gente acaba se apegando às pessoas, aos professores.</p> <p>P- Como que é esse apegar mais? Me explica o que é ser carinhoso.</p> <p>A - É a pessoa, a professora, o professor chamar a gente assim... perguntar o que está acontecendo... se a gente precisa de alguma coisa... ser amigo assim do aluno... eu acho importante isso, ajudar a pessoa que está com dificuldade, sentar do lado e ajudar, são poucas professoras que fazem isso. Porque tem professores que não se importam que entram na sala passam a matéria e é isso. Simplesmente isso, se passa disso fica até estúpido com a gente acaba não entendendo o que o aluno está passando, mas, tem pessoas, que nossa, a gente acaba até se abrindo com a pessoa, acaba até se abrindo com os professores.</p> <p>P- O que você acha disso?</p> <p>A-Eu acho importante, faz a gente ter uma força, dá um gás a mais, porque a gente está com um problema em casa e acaba prejudicando na escola, e é bom saber que o professor se importa com o que está acontecendo com você. Faz você ter mais ânimo sabe? De continuar e não desistir.</p> <p>P- E você acha que esse ânimo é da escola de um modo geral ou da matéria do professor? Que te dá atenção, que você se esforça mais?</p> <p>A - De um jeito geral que a pessoa é tão legal com você que dá ânimo sim para todas as matérias, para continuar, para não desistir, para seguir em frente.</p>
Maria Cascuda – 3º ano	<p>MC - Eu sempre tive... tentei manter uma relação sempre boa, porque tem gente que tipo assim fica falando “ah, não vou fazer tal matéria porque eu não gosto de tal professor”, mas eu sempre vejo o professor como ... o professor tem que separar ele como profissional e ele como uma pessoa né? por fora. Porque o professor tem que ter uma postura, tem que nos passar algo, deixar algo para a gente, e eu tento sempre buscar primeiro isso né? Que é o ensinamento dele e automaticamente a gente acaba tendo um afeto né? Com o professor e tudo ... mas eu nunca tive essa coisa de falar “ ah, não gosto de nenhum professor ou nunca me dei bem... “ nenhum. Eu sempre vi o professor</p>

	<p>assim como profissional e também entendo que ele é uma pessoa assim como eu ... então todas as atitudes que ele pode ter é... até mesmo inesperadas eu também posso ter, então em primeiro lugar eu sempre respeitei o professor como ele é.</p> <p>P- Então você diria que de uma maneira geral você se dá bem com os professores?</p> <p>MC-Sim.</p> <p>P- E como é esse se dar bem?</p> <p>MC- Ah, tem professores que a gente fica mais assim ... aquela coisa maçante, porque é a matéria, ele passa um ar mais sério. Agora tem professor que dá vontade de abraçar, de pegar na pele, de conversar, acho que é mais fácil para a gente interagindo junto para a gente entender melhor as coisas... sabe?</p> <p>P- Como que seria essa interação?</p> <p>MC-Ah não sei... acho que a gente acaba pegando como eu disse, um certo afeto né? Um carinho pelo professor, a matéria, se acaba buscando mais o conhecimento das matérias né? O conhecimento sobre aquela matéria porque você começa a achar divertido também quando o professor te passa uma alegria ou algo assim ele não fica sempre com aquela cara fechada, você sente mais vontade de fazer aquilo que ele está propondo.</p> <p>P- Então você acha que fica mais fácil?</p> <p>MC-É fica mais fácil e mais legal.</p> <p>P- Pela atitude do professor como pessoa?</p> <p>MC-Sim. Mas, também não depende só dele também né? Porque o aluno em primeiro lugar tem que querer aprender também a matéria, porque não basta só você querer ver o professor como aquela pessoa assim, ah vamos soltar uma piada agora pode virar uma coisa consecutiva e aí a pessoa vai acabar não aprendendo nada.</p> <p>P- Como assim uma piada?</p> <p>MC-Ah, igual, às vezes, o professor quer interagir aí acaba interagindo demais, aí o aluno começa a perder o respeito porque ele acha que faz parte do mesmo grupo então em vez dele começar a pegar a matéria, às vezes, o professor tem que explicar, levar à sério, mas o aluno não tem essa postura de levar à sério. Aí acaba perdendo o conteúdo também.</p> <p>P- Então dependendo essa proximidade pode ser uma coisa tanto boa quanto ruim?</p> <p>MC-Tanto boa quanto ruim... depende da pessoa.</p> <p>P- E aí se tiver essa parte do respeito, você acha que atrapalha para aprender? Se ficar muito amigo, assim?</p> <p>MC-Não, acho que não atrapalha acho que tudo depende da postura também da pessoa que ensina e também de quem quer aprender porque o professor tem tudo para ensinar né? Estudou, ele não foi à toa ensinar e o aluno também tem que querer saber buscar o que ele quer para ele porque nem sempre a gente tem certeza ou sabe o que já vai querer então é bom você começar a buscar a ter um foco.</p>
--	---

Quadro 4 - Respostas à questão: De que forma os professores desenvolvem os conteúdos curriculares?

Mônica – 1º ano	M-É regular isso porque, às vezes, a gente não tem professor e aí quando eles vão ensinar alguma coisa ... tipo falta um professor, eles trazem um professor de outra matéria e não querem ensinar a gente a matéria que a gente está precisando, eles querem ensinar outra matéria, então eu acho desnecessário, e por isso é regular para mim porque a gente já tem um professor que está ensinando tudo bonitinho e eles querem passar a mesma matéria, a gente precisa da matéria que o professor faltou porque vai fazer falta para a gente mais tarde. Mas explicam bem, explicam tudo direitinho...
Magali – 1º ano	M-Tem uns que são bons porque eles explicam bem a matéria, que dá para você entender bem agora tem outros não. Às vezes eles falam coisas que você nem entende falam palavras que são desnecessárias dentro da sala, que você não ia entender mesmo. P- Como assim palavras desnecessárias? M- É tem umas que a gente entende, outras não, a maioria explica bem, alguns professores, os que não falam muito rápido. Os que falam muito rápido não dá para entender bem. P- Como que é explicar bem? M- Eles te dão uma situação que pode cair aquilo que ele está te explicando, ele dá um exemplo fácil de você lembrar na hora da prova, aí fica bem mais fácil de você compreender e aprender. Bem melhor, eu pelo menos prefiro assim.
Cebolinha – 2º ano	C- Eles só passam lição na lousa e nos mandam copiar P- Só? C- Só. Alguns. P- E o que você acha disso? C - Isso aí é ruim porque nós não aprendemos muito. Eles não explicam, nós não estamos sabendo, nós estamos fazendo as coisas sem saber. Que isso não é para o nosso futuro. P- Então você acha que o professor tinha que fazer como para ensinar? C- Ele tinha que explicar a matéria dele. Igual o professor M... não estava explicando ali, ele só passou a lição na lousa e nós temos que fazer. E só.
Denise – 2º ano	D- Tem uns que nem explicam a matéria, tem uns que só que falam assim é página tal tal tal ... resumo... só que não explica ... aí senta lá e fica... igual tinha uma professora no começo do ano que ela jogava lição na lousa e falava pra gente... “copia” e ficava lá conversando com os outros sabe? E a gente não entendia da matéria, a gente não discutia daquele assunto, então a gente copiava só por copiar, porque a gente nem entendia o que estava copiando. P- O que você acha disso? D- Eu acho errado porque eu acho que tem que ter uma explicação, eu acho que todo mundo começa a se desenvolver na matéria, a prestar mais atenção quando a professora explica, quando a professora mostra que sabe, quando a professora interage com todo mundo porque se é uma pessoa fechada os alunos não vão fazer nada mesmo, aí tem muitos professores que reclamam que ninguém faz lição e tudo, mas são eles que não querem interagir com a gente, que se eu acho que se eles conversarem com todo mundo, se souberem explicar direitinho, todo mundo faz, atividade.
Aninha – 3º ano	A- Tem professores que levam a gente para passeios, que é em relação a matéria, professores que levam músicas, assim, com os temas, que leva a

	<p>gente para a informática, para um outro ambiente, eu acho que isso é importante, essa forma é bem importante. É uma coisa a mais que a gente tem mais interesse, sabe, em relação à matéria, eu acho que dá para aprender mais.</p> <p>P- E quando não usam esses recursos? Como que são desenvolvidas as matérias?</p> <p>A- Fica uma coisa cansativa, uma coisa assim tipo chegou na sala passou a matéria, explicou, é isso, a gente acaba perdendo o interesse, tem aluno que perde o interesse, é uma coisa cansativa sabe? Só isso e pronto eu não acho legal, eu acho que é legal a gente tipo sair da sala, ir para a sala de informática e aprender, conversar, interagir em outros lugares, a gente aprende mais.</p> <p>P- O que você acha sobre a maneira como eles desenvolvem na maior parte do tempo as atividades?</p> <p>A- Não é bom, não acho legal, fica uma coisa muito... é uma rotina assim e normalmente é chato. Se eu fosse professor, eu com certeza iria interagir com meus alunos levando para os lugares, fazendo atividades diferentes, faz a pessoa se interessar mais.</p>
Maria Cascuda – 3º ano	<p>MC-Eu acho que tem várias fórmulas, cada professor vai né ... trabalhar da sua maneira igual tem alguns que tentam trazer para fora o conteúdo para chamar mais a atenção.</p> <p>P- Como assim trazer para fora?</p> <p>MC-Assim biologia, supondo que a professora de Biologia cansou de ficar sempre passando na lousa e num surge muitos resultados então ela começa a levar os alunos lá para fora e explica realmente com as coisas da natureza ou então propõe por exemplo fazer uma horta na escola que envolve várias coisas e os alunos interagem também sempre vai querer mais sobre aquela matéria.</p> <p>P- No dia a dia, como que os professores ensinam?</p> <p>MC-Então há professores que ensinam daquela forma mais maçante que é você senta e vai copiar aquilo, depois vai responder, depois vai ter uma provinha e acabou nunca vai abordar um tema que seja uma coisa que balance, mais legal, nunca vai querer mudar um pouco porque seja talvez uma coisa de se esquivar para não ter problemas com os alunos. Normalmente na sala é isso você lê, o professor tem que ensinar, mas você também tem que saber o que você quer.</p> <p>P- Como assim se esquivar?</p> <p>MC-É que nem assim... eu já ouvi várias histórias de tem professores até que desistiram da profissão porque gostavam antes mas não se dão bem por às vezes se envolver demais com os alunos, os alunos perdem a vontade ou não sei o foco no que eles querem mas, também não é a culpa do professor depende da mente, da postura do aluno no caso aí eu acho que talvez seja um medo para o professor de não querer que fique dessa forma entendeu? Se ele quiser impor mais o respeito ele tem que passar aquela matéria que a gente acha maçante, muita lousa, enche, apaga e fica nisso.</p> <p>P- Todos são assim ou tem professores diferentes?</p> <p>MC-Não cada professor dá aula da sua maneira, não consigo comparar assim com igual mesmo nenhum professor.</p> <p>P- Me cita um caso bom assim que o professor desenvolve o conteúdo curricular de uma maneira boa e um jeito ruim.</p> <p>MC-Vai um exemplo, um projeto ler e escrever, a gente tecnicamente foi obrigado a escolher um certo livro para falar sobre ele, aí teve aluno “ah não</p>

	<p>gosto de ler”, “a só vou pegar o título, pesquisar no Google e pronto. Mas daí começou a despertar em alunos que nem liam gibi em casa, a querer ler, saber mais, se interessar pela história e buscar saber mais eu já ouvi até de amigos meus que foi super bem no vestibular e não gostava de ler mais através de um trabalho por exemplo, de um professor que passou eu comecei a ler e comecei a gostar. Eu acho isso muito gratificante tanto para o aluno quanto para o professor.</p> <p>P- Então seria um professor que desenvolve algo que desperta o interesse? Assim nesse sentido?</p> <p>MC-Isso um algo a mais, por exemplo uma matéria igual essa matéria aí sociologia, você começa a falar sobre política Matéria lecionada pela professora que é a pesquisadora, que é um assunto que envolve assim, várias opiniões, vários gêneros e tipos aí as pessoas já começam a querer “ah opa vamos acordar”! É um assunto que é o que a gente passa, todos tem uma opinião para falar. Então você abordando assuntos assim as pessoas vão muito mais vão querer buscar sobre isso. E talvez ali que eles começam a descobrir o que realmente gostam de fazer.</p> <p>P- Então seria assim um bom professor desenvolve o currículo aproximando de temas de interesses de vocês?</p> <p>MC-É também, mas, ele não pode só desenvolver um currículo pelos interesses do aluno, ele tem também uma lista do que ele tem que ensinar porque não é o aluno ah eu quero aprender tal coisa as vezes o aluno nem sabe o que ele quer, então eu acho que tem que ter um acordo nesse meio o professor tem a matéria e dessa maneira ele desenvolver uma forma que fique melhor para os alunos entenderem e gostarem.</p> <p>P- Como você acha que seria uma maneira boa de desenvolver os conteúdos curriculares para os alunos gostarem?</p> <p>MC-Ah abordando temas, dando para os alunos escolherem, formando grupos marcando, ah tá lá a biblioteca, vai lá, tira uma foto para falar como foi, porque tem muita gente que fala ah eu fui e depois nem sabe explicar o endereço de onde fica, e assim vai despertando outros interesses, descobrindo novas coisas, vai buscando as coisas é isso.</p> <p>P- Os professores pedem a participação dos alunos durante as aulas?</p> <p>MC-Muito. É porque assim, alunos que querem prestar mais atenção e tem outros que não estão nem aí, só estão querendo passar de ano, não estão querendo aprender algo. Ou até mesmo numa faculdade o aluno só quer pegar o diploma logo porque ele já sabe aquilo, ele acha que já sabe o que está aprendendo, então sempre vai ter até mesmo os que prestam atenção acabam se distraindo, é normal.</p> <p>P- Mas, durante as aulas, os professores pedem para vocês participarem? Eles tem o hábito de pedir para vocês contribuírem durante as aulas?</p> <p>MC-Não. Tem muitos que simplesmente chegam, passam aquilo na lousa, vocês tem que fazer, e as vezes tem alguns que nem explicam, é isso, aí se você quiser, vai cair na prova bimestral, e você passa.</p> <p>P- e o que você acha disso?</p> <p>MC-Eu acho chato. Acho que não vou me interessar por uma matéria assim, desse tipo que você não tem a mínima atenção, você não consegue acabar daquilo que você tá fazendo. É uma coisa maçante você é obrigado a fazer aquilo porque você quer uma nota por exemplo, você não gosta de ficar com</p>
--	--

	<p>nota baixa, tem gente que nem liga, e as pessoas mesmo que não ligam eles vão virar as costas e fazer bagunça vão enfim, causar durante as aulas, porque também depende muito disso.</p> <p>P- E você acha que isso de participar na aula facilita para vocês aprenderem? Se o professor pedir a colaboração?</p> <p>MC-Ah, facilita também mas, existem vários casos porque tem uns que de tanto o professor ficar pedindo, ele fala já sei, vai virar as costas e não estar nem aí, é muito relativo sabe? Cada pessoa vai ter uma maneira de agir diferente, o bom é sempre você fazer, por exemplo, projetos, alguma coisa para despertar essa coisa de eu quero fazer mais, eu quero aprender, porque nem todo mundo tem isso dentro de si já, um objetivo.</p> <p>P- Então o fato do professor pedir para participar é bom?</p> <p>MC-Ajuda, acho que ajuda mais do que simplesmente chegar, passar aquela matéria, esperar dar o horário e ir embora. Ajuda muito mais a despertar o interesse.</p>
--	---

Quadro 5 - Respostas à questão: Os professores pedem a participação dos alunos durante as aulas? De que forma?

Mônica – 1º ano	<p>M- Depende do professor porque tem professor que não ta nem aí para a gente. Eles passam a lição começam a falar alguma coisa e eles não dão a chance para o aluno falar, eles começam a cortar o aluno na metade da frase já, então não dá para conversar, não dá nem pra participar da aula as vezes.</p> <p>P- Porque me conta mais.</p> <p>M- Porque tem professor que começa a falar e pede a opinião do aluno, aí quando o aluno toma coragem para falar, aí eles já mudam o assunto, não dão voz para os alunos, aí o aluno acaba não participando, e depois disso os professores querem a participação do aluno, que não dá pra ser. É ignorância deles.</p> <p>P - O que você acha disso?</p> <p>M - Ah acho errado porque todo mundo tem que ter o seu momento para falar, tem que respeitar o momento de cada um.</p>
Magali – 1º ano	<p>M- Bastante, alguns sim, outros não, uns explicam a matéria e não querem nem saber da sua vida, não querem nem saber se você entendeu. Mas, também tem alunos que não colaboram muito. Tem professores que perguntam o que podem melhorar na aula, a professora de geografia esses dias perguntou, o que pode melhor na aula e tal, mas tem uns que não querem nem saber.</p> <p>P- E essa participação, a maneira como eles pedem, a interação ...</p> <p>M- É boa, depende do professor, tem uns que pedem, por exemplo o professor A esses dias até pediu para a gente fazer um negócio enquanto ele explicava na lousa, aí foi explicando mais para a gente, foi bem legal. Agora com outros professores não acontece isso.</p> <p>P- O que você acha disso?</p> <p>M- Eu acho que se a pessoa interage mais com os alunos é melhor né? Não só para aquele aluno entender né? Mas a sala inteira.</p>
Cebolinha –	C- Não pedem porque os alunos não participam, eles (os alunos) deixam de

2º ano	<p>lado, não dão ouvido ao professor vão ouvir música com o fone de ouvido, é isso aí... saem da sala ...</p> <p>P- Mas, então a culpa é dos alunos?</p> <p>C- É. E do professor que não dá uma dura, que não vai atrás dos alunos, é só isso...</p> <p>P- Você acha que o professor, para ele poder pedir para vocês participarem ele tinha que ser bravo? Como assim? Explica para mim.</p> <p>C- É. Ele tinha que ir atrás, falar para o aluno que ele não pode sair... que quem manda na sala é o professor e não é o aluno é isso.</p>
Denise – 2º ano	<p>D- Pedem, tem uns que chegam lá na sala e a sala está em silêncio aí eles simplesmente fazem isso que eu falei e não pedem. Só que aí se está muito barulho eles falam “gente ... vamos colaborar... “ (risos) aí todo mundo começa a prestar atenção só que eles não são aqueles professores que explicam muito, agora só que tem professores que mostram que tem interesse realmente pelos que eles fazem aí querem conversar com todo mundo... aí querem explicar melhor, querem saber se todo mundo entendeu, se alguém tem dúvida ... agora tem professor que não tá nem aí sabe?</p> <p>P- O que você acha desse professor que tira dúvida, e desse professor que não está preocupado com vocês?</p> <p>D- O que tira dúvida mostra que realmente gosta do que ele faz, e o que não tira dúvida é porque ele não deve estar interessado nos alunos, e tipo ele só está interessado no trabalho dele, mas não no das pessoas em aprenderem.</p> <p>P- Então você acha que o correto, é... que quando o professor está interessado, você acha que é diferente? Quando ele está interessado na matéria... que ele mostra...</p> <p>D- Sim, porque é melhor né? A gente se sente até melhor, agora um professor que simplesmente chega lá, por isso que tem vezes que gente que fala ... nem vou copiar ... porque o professor simplesmente chega lá e dá qualquer coisa, não é uma coisa legal que ensina a gente, mas cada professor, é cada professor né? Cada um sabe o que vai passar o que vai ensinar ... a gente está aqui, eu acho que é para aprender, a gente tem que fazer o que professor manda mesmo que ele explicando ou não né? Porque a gente tem que ir atrás das nossas coisas, e não depender de professor.</p> <p>P- você acha que muda essa maneira que o professor ensina, é... pede pra vocês participarem... assim... nos conteúdos muda pra vocês...</p> <p>D- Sim... muda.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A-Pedem. É meio que também uma forma de saber se a pessoa entendeu. É importante não só na teoria mas, na prática o que a gente entendeu. Eu acho interessante perguntar a nossa opinião saber o que a gente achou. Importante.</p> <p>P- então quando eles pedem a participação você acha que ajuda que é melhor assim?</p> <p>A-Ajuda, a gente entende mais, caso tenha uma dúvida, ele vai lá e explica novamente, assim.</p> <p>P- e essa participação como que é na maioria das vezes?</p> <p>A-É fazendo perguntas, perguntando se a gente entendeu... ir conversando... aí acaba entrando em um assunto mais legal assim, o assunto fica mais interessante, a gente aprende mais, entra mais na nossa cabeça sabe? A gente fala o que a gente entendeu e caso não for isso ele vai lá e explica novamente</p>

	<p>para a gente.</p> <p>P- e você acha bom quando é assim?</p> <p>A-Acho. Para ter certeza de que a gente aprendeu.</p>
<p>Maria Cascuda – 3º ano</p>	<p>MC- Não. Tem muitos que simplesmente chegam, passam aquilo na lousa, vocês tem que fazer, e as vezes tem alguns que nem explicam, é isso, aí se você quiser, vai cair na prova bimestral, e você passa.</p> <p>P- E o que você acha disso?</p> <p>MC- Eu acho chato. Acho que não vou me interessar por uma matéria assim, desse tipo que você não tem a mínima atenção, você não consegue acabar daquilo que você ta fazendo. É uma coisa maçante você é obrigado a fazer aquilo porque você quer uma nota por exemplo, você não gosta de ficar com nota baixa, tem gente que nem liga, e as pessoas mesmo que não ligam eles vão virar as costas e fazer bagunça vão enfim, causar durante as aulas, porque também depende muito disso.</p> <p>P- e você acha que isso de participar na aula facilita para vocês aprenderem? Se o professor pedir a colaboração?</p> <p>MC- Ah, facilita também, mas, existem vários casos porque tem uns que de tanto o professor ficar pedindo, ele fala já sei, vai virar as costas e não estar nem aí, é muito relativo sabe? Cada pessoa vai ter uma maneira de agir diferente, o bom é sempre você fazer, por exemplo, projetos, alguma coisa para despertar essa coisa de eu quero fazer mais, eu quero aprender, porque nem todo mundo tem isso dentro de si já, um objetivo.</p> <p>P- Então o fato do professor pedir para participar seria...</p> <p>MC- Ajuda, acho que ajuda mais do que simplesmente chegar, passar aquela matéria, esperar dar o horário e ir embora. Ajuda muito mais a despertar o interesse.</p>

Quadro 6 - Respostas à questão: Como os professores se reportam a você durante as avaliações? Como são feitas as devolutivas das avaliações?

Mônica – 1º ano	<p>M- Bom, durante a avaliação é a prova né?</p> <p>P- Pode ser.</p> <p>M- Depende, tem professor que passa uma coisa que a gente nunca viu. E coloca na prova acho que só para ferrar com a vida do aluno mesmo, aí não dá para a gente fazer e depois eles querem vir cobrar a gente de uma coisa que eles nunca passaram e decidiram colocar numa prova. Aí eu acho que é muito desnecessário isso. Porque tem que passar um conteúdo que a gente teve e não um conteúdo que a gente ainda tá para ver.</p> <p>P- E como que é o retorno dessa prova? A devolutiva, quando você recebe essa prova de volta.</p> <p>M- Surpreende às vezes porque tem coisas que a gente acaba chutando, aí acaba acertando com o chute mesmo. Porque a gente não consegue aprender uma coisa que a gente nunca viu. Mas depois eles ficam cobrando uma coisa que não dá. Só pode cobrar quando eles passarem a matéria é isso.</p> <p>P- E o que você acha disso.</p> <p>M- Ah, eu acho que tem que ter um pouquinho mais de respeito, de passar uma coisa que a gente já viu, ou que está vendo mesmo, que a gente já tem uma certa habilidade, em vez de ficar passando coisas que a gente nunca viu.</p>
Magali – 1º ano	<p>M- Tem uns que eles pedem para separar e tal, aí se você não entende ele vem até você e explica, lembra, eles não passam exatamente a resposta, mas explicam de uma maneira mais fácil de você entender, o mais fácil possível tipo pra você não ir mal na prova deles. Aí eles explicam bem.</p> <p>P- E como é a devolutiva? Quando eles retornam a prova</p> <p>M- Ah geralmente... como eu não presto mais atenção nas aulas eu vou até bem em algumas matérias ... não em matemática, porque a gente não tem muita aula de matemática. Mas, geralmente eu vou bem nas provas então para mim não tem tanto problema.</p> <p>P- e a maneira como eles devolvem como que é?</p> <p>M- Ah eles devolvem e perguntam se a gente teve alguma dúvida, de alguma questão e muitas vezes eles explicam o que caiu na prova aí quando eles explicam fica bem mais fácil.</p> <p>P- E todos fazem isso?</p> <p>M- Não nem todos só alguns.</p> <p>P- E o que você acha?</p> <p>M- Eu acho que todos os professores deveriam explicar né? Porque é uma maneira da gente tirar dúvida. Aí seria melhor.</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C- Acho que eles não dão as provas do jeito que eles ensinam não. Eles mudam. Vocês mudam, vocês mudam professora, vocês não colocam do jeito que vocês ensinam para nós.</p> <p>P- Mas, qual professor que seria bom? Que avalia bem... assim... como que ele faz?</p> <p>C- Ele observa mais os alunos, vendo como que é o comportamento do aluno, o jeito dele, é isso... só isso</p> <p>P- E como que é um professor que vê o jeito do aluno.</p> <p>C- Ele presta mais atenção no aluno, se dedica mais ao aluno e esquece dos outros, como os outros não vão ligar mesmo, aí ele vai lá e presta mais atenção</p>

	<p>naquele e vê como que é o comportamento do aluno e depois dá a nota.</p> <p>P- Mas, o comportamento como aluno ou como pessoa?</p> <p>C- Como pessoa, e aluno também.</p> <p>P- Então um professor seria o que conversa mais?</p> <p>C- É, é isso aí mesmo.</p> <p>P- O quê que você acha de um professor que conversa mais?</p> <p>C- É o professor que conversa mais, que vai prestar atenção no aluno, como eu te falei antes, vai pensar mais, se dedicar mais ao aluno, vai conversa mais com o aluno, vai ver como que é o esforço dele, se ele estiver faltando muito... é... se o aluno fizer alguma coisa na matéria do professor ele vai lá e ajuda.</p>
Denise – 2º ano	<p>D- Eles colocam avaliação e quase sempre cai tudo o que a gente estudou realmente, aí todo mundo fala que está difícil tudo, mas eu acho que não é por causa que a gente não estuda mesmo né? Aí você pergunta alguma coisa, aí ele olha para você e fala assim... está vendo? Quem mandou no dia não vir e me perguntar? Por que no dia que eu passei isso... você não prestou atenção em tudo... e eu acho que realmente. Eles não falam nada e a gente que se vira na prova, por isso que a gente tira nota ruim, porque a gente não estuda e nas aulas a gente não presta atenção.</p> <p>P- E quando eles devolvem as avaliações? Como que eles se comportam?</p> <p>D- Eles só vão chamando e vão falando as notas, aí eu falo: Nossa!!! Tirei isso? Ah a professora fala... só balançando a cabeça “ué né? Quem mandou não estudar?” Por que eu fico chateada também né? Com as minhas notas, por que é muito ruim né? Você olhar as notas da prova e ver que você está com a nota baixa e tudo, porque a nossa vontade era a de tirar notas altas e tudo o mais né?</p> <p>P- E você acha que isso depende mais de você? Ou dos professores?</p> <p>D- Depende de mim. Por que ... o professor passa ... só que ou a gente não presta atenção, ou ele explica do jeito dele, muitas vezes a gente não está interessado em saber, porque muitas vezes está todo mundo com fone de ouvido aí a gente não está nem prestando atenção no que o professor fala. Só que eu acho que ... depende da gente né? Porque se a gente quer, mesmo os professores não ensinando, a gente tem que ir atrás, e procurar saber né? Só que tem gente que mostra que não está interessado.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A- Bom, tem professores que não querem nem saber assim, sabe, chega na sala, passa a prova, é isso, nem se importa se o pessoal tá colando ou não, num dá importância para aquela pessoa que realmente quer aprender, acaba prejudicando porque aí você estuda, num vai muito bem na prova, e acaba tirando uma nota ruim e uma pessoa que colou tira nota melhor que a gente eu acho errado isso, tem muitos professores que não se importam com nada, chegam na sala passam a prova, passam a matéria e é isso, não se importam com nada.</p> <p>P- E o que você acha disso?</p> <p>A- É injusto, não deveria ser assim. Os professores deveriam se importar mais, prestar mais atenção, não uma coisa drástica assim, mas uma coisa como diminuir a nota sabe? Ser justo. Tirar a prova, zerar, fazer alguma coisa assim, em relação à isso. Deveria fazer isso na minha opinião.</p> <p>P- E quando eles devolvem as provas como que é?</p> <p>A- Bom, eu já tive casos de professores que devolviam a prova, e faziam a</p>

	<p>prova junto com a gente, para a gente poder entender. Eu acho legal. Quando a pessoa devolve a prova e passa na lousa, a gente faz novamente, vai explicando parte por parte, vai mostrando de forma mais clara qual que era a certa, que a gente errou. Eu acho importante a gente fazer a prova novamente junto com o professor, auxiliando a pessoa.</p> <p>P- E se não for assim...</p> <p>A- Se não for assim, fica, devolveu e é isso, cola no caderno e é a sua nota. Eu não acho legal.</p> <p>P- Você acha assim, que perde o sentido?</p> <p>A- Perde, acho que todos os professores deveriam agir assim, de fazer a prova novamente com o aluno, e ver no que o aluno errou e focar, ensinar qual era a certa. Eu acho que é legal.</p>
Maria Cascuda – 3º ano	<p>MC- Ah, cada professor tem um jeito né? Diferente de avaliar, igual, existem provas com consulta, sem consulta, provas que você tem que estudar semanas antes porque o professor falou ah a matéria é essa e não vou passar, você vai ter que correr atrás e cada aluno tem que fazer a sua parte assim, se quer alguma coisa da vida, e quem também não sabe o que quer tem que saber, querer buscar, alguma coisa para si. E acho que os professores nisso tem uns métodos bons, até porque quando ele vê o clima da sala se está muito bagunceira, ele separa, cada um vai para um lado, e a coisa é mais séria. Agora acho que se todos os alunos colaboram, e pensam ah é uma prova, vou respeitar, dá para fazer de boa, não atrapalha ninguém, a escola consegue ter melhores resultados, não só os alunos. E os professores também, deve ter coisa mais gratificante que você ver e a aquela pessoa realmente aprendeu o que eu tinha para passar.</p> <p>P- Então assim de um modo geral você acha que eles se reportam de uma maneira boa? Ou ruim? Na avaliação. Como que é essa maneira?</p> <p>MC- Acho que a maioria de uma maneira não tão boa porque é muito fácil perceber, ah tem vários jeitos, ah esse professor eu já sei eu vou colar. Tem muita gente que faz isso. Passa a matéria, ou fica chamando a outra pessoa um milhão de vezes que está do lado, o professor praticamente está ouvindo mas, ele não vê, a pessoa não quer passar e a outra fica “enchendo o saco” para pegar a matéria, acho que ele pensa assim “ah todo mundo vai passar mesmo então porque que eu vou chamar a atenção ou algo assim?” “Tem professor que não liga, as pessoas acabam colando na cara dura, eu acredito que ninguém aprende nada dessa maneira.</p> <p>P- E a devolutiva? Quando eles devolvem a avaliação como que é?</p> <p>MC- Então normalmente quando eles devolvem a gente senta e fica assim como quem vai escutar nota de outras pessoas, tipo ah só acertou porque fulano soprou a resposta tal. Ou porque o professor não viu que tinha, a última pessoa fazendo a prova que tava quietinho porque tava pegando as respostas e pronto só tirou uma nota maior porque não tem o que discutir sobre o assunto. Aí então nunca dá aquela sensação legal “ah eu tirei 7 por exemplo, sempre vai estar assim eu tirei um 7 mas a pessoa tirou um 9 porque eu ajudei na questão que eu mesmo errei as vezes sabe? Tem essa questão, acho que atrapalha muito.</p> <p>P- Mas, os professores costumam fazer alguma coisa quando devolvem as avaliações?</p> <p>MC-Não. Muitos não costumam fazer nada tipo é essa a prova, mesmo</p>

	<p>sabendo que seu amigo vai ter colado e tirado uma nota mais alta mas acho que é isso, avaliação no papel às vezes tem gente que num vai avaliar, ah, nessa prova ele não foi bem mas, toda a matéria, a explicação, ele sempre vai bem, nos trabalhos a pessoa vai bem. Não, tem gente que não vê assim, que nota que vale é a nota da prova. E as vezes durante a prova a pessoa tá ouvindo muitos barulhos, não conseguia se concentrar, ou acontecia muito na sala de aula isso, uma pessoa até em múltipla escolha, acabava anotando errado porque ficava ah é b, não é essa, a pessoa ta concentrada e não consegue, marca a errada, isso atrapalha muito, acho que o aluno não consegue desenvolver.</p> <p>P- Então você acha que o professor se preocupa mais com a nota da prova do que com o processo avaliativo?</p> <p>MC-Acho que a nota é mais importante do que o desenvolvimento do aluno em si, para muitos professores, não para todos. Eu acho isso injusto, porque se o aluno que sempre tem nota boa, ele começa a decair, eu acho que o professor pelo menos tinha que prestar atenção e se fosse o caso, não de dentro da escola, mas, saber conversar com o aluno. Que as vezes ele não ta conseguindo aprender não por algo que aconteceu lá na escola e sim porque é algo que ele passa em casa, ou problemas que tem que trabalhar, ou várias outras coisas assim sabe? Tem horas que é muito importante o professor ter uma relação de conversar com o aluno mesmo, e tem alguns professores que nem bom dia dão assim, você fala bom dia e só falta a pessoa falar “ah bom dia por que?” tipo isso.</p>
--	---

Quadro 7 - Respostas à questão: Que disciplina(s) você mais gosta? Por quê?

Mônica – 1º ano	<p>M- Na minha opinião eu prefiro mais algumas como português, sociologia às vezes e história que são as que eu me interessei mesmo. Porque matérias com cálculo eu não gosto muito porque eu acho que tem que ter um raciocínio mais lógico para essas coisas.</p> <p>P- E o que que faz você gostar mais dessas matérias?</p> <p>M- Tem alguma coisa que me prende nessas matérias, que eu presto mais atenção. Agora eu acho que é mais conteúdo que eles passam, que tipo, os professores dão mais atenção para os alunos nessas matérias, eu acho. Eles dão a chance do aluno falar na aula então acaba tendo mais prazer de aprender essas matérias né?</p>
Magali – 1º ano	<p>M- Eu gosto mais de física e química porque eu gosto de mexer com número. Aí tem bastante número e eles mostram as coisas bem legais. E química porque mistura uma coisa com a outra pode dar várias reações, é bem legal e também tem vários problemas de química que são legais aí eu me interessei mais pelos programas.</p> <p>P- que programas?</p> <p>M- De física tem o big bang de química tem o breaking bad, passa bastante química.</p> <p>P- ah a série de televisão?</p> <p>M- É</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C- Ah português, matemática, educação física.</p> <p>P- Por quê?</p>

	<p>C- Porque matemática eu posso trabalhar com administração, português, para falar um pouquinho mais da minha língua e educação física para ser professor de educação física, e jogar bola.</p>
Denise – 2º ano	<p>D- Das mais fáceis (risos) deixa eu ver... eu acho que é Português e Educação Física.</p> <p>P- Por quê?</p> <p>D- Porque é menos complicado.</p> <p>P- Como assim?</p> <p>D- E artes. Ah, porque têm as outras matérias que me dificultam muito aí eu gosto bastante, gosto não, me dou bem com Português, Educação Física e Artes.</p> <p>P- Mas, é por causa da matéria ou tem a ver com os professores também?</p> <p>D- Tem a ver com os professores. Que eu acho que se fosse, talvez, em outra escola ou com outros professores, eu ia me dar bem, porque tem matéria aqui que eu não me dou bem porque eu acho que é mais difícil de eu aprender, aí se fosse em outro lugar, seria de outro jeito, a explicação.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A- Eu gosto bastante de português, sempre me interessei, isso sempre me deu vontade, desde que estou na quarta série, os professores levavam a gente em museus, e era muito legal, a gente aprende mais sabe, a gente acaba tendo aquele entusiasmo!!!!!! de aprender a matéria, eu sempre gostei muito de português, todo mundo fala que é uma matéria complicada mas, eu nunca achei, eu acho que é a que eu mais gosto por causa dos professores né, das minhas outras escolas que sempre levavam a gente para passeio cultural e coisas culturais que faz a gente ter mais entusiasmo, mais ânimo em relação a matéria, e mostrar que não é aquela coisa chata, sabe que é uma coisa legal, que é importante no nosso dia a dia, é a matéria que sempre mais me encantou. Foi português.</p> <p>P- Mais alguma?</p> <p>A- Gosto de filosofia porque é complicado e eu gosto de coisas complicadas, gosto muito de filosofia, é uma coisa que também me encanta!!!!, a gente tem que entender uma coisa muito doida sabe? É uma coisa que chama a minha atenção e não tem como não chamar a minha atenção.</p> <p>P- e te chama a atenção como? Me conta mais.</p> <p>A- A gente fica com aquilo na cabeça, a gente quer entender, a gente lê, lê mas fica uma coisa sem sentido, fica uma coisa, nossa muito doida, uma coisa que a gente quer saber mais, e mais e mais, e perguntar, e conversar com o professor e ficar. Ninguém gosta de filosofia, dizem que é uma matéria chata, uma matéria que dá sono, eu no primeiro ano tive aula de filosofia e amei, simplesmente amei sabe aquela conversa para entender, eu quero saber o por que das coisas, o por que que é assim, é uma coisa que me encanta, que me chama a atenção, também, filosofia, gosto muito. o professor sentava e a gente conversava, ele me explicava e eu entendia,</p> <p>P- você acha que se o professor não tivesse te ajudado você ia ter tanta paixão? Ou tanto faz só o fato de ler, já bastaria?</p> <p>A- Não, o professor, como ele é uma pessoa legal, faz a gente gostar. O professor tem uma amizade com a gente, senta e conversa com a gente, a gente se interessa mais pela matéria, faz muito mais pela matéria. Se não fosse pelo professor, eu não gostaria de filosofia, porque ele fez eu entender. Uma coisa muito doida, da maneira doida ele me explicou o raciocínio dele e a</p>

	<p>gente entendeu, e a gente é amigo, sabe a gente conversa sobre filosofia, coisas assim, sabe? Por ele eu gosto, é muito legal. Ele e a matéria.</p> <p>P- ai ele fala mais sobre a matéria, ou de outros temas assim, questões suas, sobre a sua vida ...</p> <p>A- Sim, a gente conversa bastante, dando conselhos e acaba dando conselho envolvendo a filosofia, é muito doido sabe? A gente acaba falando muito de filosofia e acaba misturando com a nossa vida, ele faz a gente entender tudo da maneira como ele explica, isso identifica bastante.</p>
Maria Cascuda – 3º ano	<p>MC- Eu acho que eu gosto mais da área de humanas porque é o que mais interessa, porque eu tenho uma coisa no sentimento de querer estar com as pessoas, ajudar as pessoas, no máximo que eu puder, estar junto das pessoas, da onde eu sempre vou estar assim.</p> <p>P- Mas, das disciplinas que você já teve, quais que você mais gosta?</p> <p>MC- História, matemática que era uma que eu detestava, mas, eu comecei a gostar, pela forma como o professor explicava até.</p> <p>P- Por quê? Como era a forma como o professor explicava?</p> <p>MC- Ele explicava como se a gente tivesse no fundamental ainda, com calma, com mais paciência, não era simplesmente assim "ó, tá aí e é assim" "eu vou explicar uma vez e pronto". Não. Se eu perguntava um milhão de vezes, um milhão de vezes seria respondido. E acho que isso ajudou demais na matéria, uma matéria que eu sempre detestei e de repente eu sai com notas altas, gostando e me dando bem com ela. Por que não tem como fugir dessa matéria na minha vida.</p> <p>Português é uma matéria que eu sempre amei assim, sempre achei linda, complicada, mas sempre achei linda, filosofia e sociologia eu acho que são matérias que deveriam andar lado a lado sabe? Porque muita coisa envolve a outra, assim como as outras assim, vão envolvendo né? Uma entra junto com a outra, história, acho que eu comecei a gostar mais de história pelos meus professores do que pela matéria, eu tinha uma professora que só enchia a lousa, falava que quem não queria estudar parecia um burro com cabresto, e aí de repente no outro ano mudou. Foi uma pessoa bem mais jovem, que deu um up "não história assim ..." e sabia contar exatamente, parecia uma viagem pelo tempo, e ninguém esquecia nada. Aí quando eu mudei de escola falei "pronto, não vou mais gostar de história" e não foi diferente eu comecei a gostar mais ainda, da matéria, e foi uma surpresa. A maneira que o professor explicava sabe? Ele demonstrava paixão pelo que ele fazia e não simplesmente preciso ganhar meu salário e pronto, ele realmente não se sacrificava para dar aula, ele faz o que ele gosta. E acho que é mais gratificante isso, você vê o jeito que ele fala, com brilho no olhar e te levanta, ah eu também sei sobre isso, eu também quero aprender mais. Sabe, acho que é a melhor coisa que tem, uma sala de aula para você aprender alguma coisa, tanto que ele foi escolhido pela minha sala na formatura. Quando falaram qual professor que você quer? Não tem que ser esse. Só que aí depois tinha os outros professores, a gente ficou assim é, tem que ser esse. E acho que isso que é o legal assim, igual, eu amava a matéria de química, eu gostaria de ter mais oportunidade de aprender, só que a professora vinha só umas vezes ou outras, não explicava, passava uma prova, chamava os outros de burros e ia embora. Ou então ela dava quebrão, se importava mais de dar um quebrão nos meninos do que em quem realmente estava ali, eu to aqui, eu quero aprender como faz isso, ficava deixando de</p>

	<p>lado.</p> <p>Ano passado eu tive uma matéria muito legal de física, o professor era muito legal, na verdade. Acho que tem muito a ver essa relação de professor e aluno por isso. A gente tava com a mesma professora que só faltou esse ano também, e de tanto que ela faltava mudou o nosso professor, e nisso que mudou era um matemático, que começou a dar física, e de um jeito muito louco todo mundo começa a entender tudo, começava a gostar, e você não via um aluno desinteressado pela matéria.</p> <p>P – Como que era o jeito muito louco?</p> <p>MC- Muito louco assim, não sei essa coisa de ter paixão pelo que faz, isso contagia as pessoas, acho que é isso a paixão pelo trabalho, pela matéria, é o querer aprender o mais importante nisso tudo. A busca pelo conhecimento é o mais importante. E essa paixão que ele começava a passar assim para a gente, “não eu não quero aprender isso” ai de repente decai de um professor que fala assim “ah, não venho na semana que vem” ai chega tudo bem a gente vai tentar repor, ou outros comemoram “eba, vamos para a quadra”. Vai muito do interesse de cada um.</p>
--	---

Quadro 8 - Respostas à questão: Que disciplinas (s) você menos gosta? Por quê?

Mônica – 1º ano	<p>M- A que eu menos gosto é matemática, pelo fato da gente não ter professor, e quando tem acaba passando uma coisa que a gente nunca aprendeu, pelo fato da gente ter ficado muito tempo sem professor.</p> <p>P- E dos professores que tem, fala uma matéria que você menos gosta.</p> <p>M- Física porque eu nunca fui muito interessada mesmo, é uma coisa que eu acho que não consigo aprender muito fácil.</p>
Magali – 1º ano	<p>M- Eu gostava muito de história mas agora não gosto mais por causa da professora, porque ela vem pra aula e ela não sabe explicar e muita coisa que eu perguntava uma coisa para ela, ela respondia outra e eu acabava não entendendo nada. E matemática que eu gostava também mas a gente não tem mais aula então num gosto mais e eu não vou muito com a cara do professor.</p> <p>P- como assim?</p> <p>M- Porque o professor você pergunta uma coisa para ele e ele te responde meio com outra, por exemplo num negócio da apostila que já tinha e ele fazia você copiar de novo mais aí acaba enrolando e a gente aprende uma coisa de um jeito com um professor, aí vem outro e complica mais entendeu? Por exemplo hoje eu pedi, porque a gente usa fórmula e ele não quis usar e eu pedi de um jeito e ele me explicou de outro então, foi ruim mas, eu aprendi de um jeito e ele não me deixou usar do meu jeito. Aí não ficou legal!!!!</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C- Não tem nenhuma matéria que eu não gosto, é que eu não sou muito bom em algumas matérias.</p> <p>P- Quais?</p> <p>C- Todas tirando essas três. (português, matemática e educação física)</p> <p>P- Então tirando português, matemática e educação física você é ruim em todas?</p> <p>C- Em matemática eu sou um pouquinho lerdo também. E só.</p> <p>P- E por que você acha que tem mais dificuldade nas outras matérias?</p>

	<p>C- Por que eu não tenho esforço, porque eu não me esforço muito eu acho.</p> <p>P- E você acha que isso tem a ver com o professor? Mais com os professores ou mais com você?</p> <p>C- É mais comigo mesmo, o professor não tem importância não.</p> <p>P- Não muda a maneira do professor dar aula para você se interessar mais ou não?</p> <p>C- Não!!!!.</p>
Denise – 2º ano	<p>D- Química e matemática.</p> <p>P- Por quê?</p> <p>D- Porque é muito complicado, muito número, conta e eu não me dou bem com isso prô eu não gosto de química e matemática.</p> <p>P- E você acha que isso tem a ver com os professores? Ou não.</p> <p>D- Eu acho que nem tanto. Acho que não tem muito não só acho que é complicado, é só, só tem uma coisa na coisa de química né que tem professor que... a prô pula essa parte...</p> <p>P- Pode falar.</p> <p>D- Não, não é que tem professor também que explica só que é muito complicado e eu tenho, não é que eu não queira aprender, é porque é difícil né? Matemática e química, aí você vai perguntar, aí o professor te responde grosso ou a professora não quer te ensinar aí você perde até o interesse sabe pela matéria. Eu acho que por essas e outras ... no momento.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A- Não gosto de química, primeiramente por causa da professora, primeiro que eu não entendo, se a professora fosse legal, chegasse para a gente entender ... eu acabei não me interessando, é uma matéria que não me interessa.</p> <p>P- Mas o que que ela fez assim? O que aconteceu?</p> <p>A- Pelo simples fato de que eu não gosto de professor que chega na sala, passa a matéria, explica e é isso. O legal é o professor que senta com a gente e explica um monte de vezes, milhões de vezes, até a gente entender. Mas tem professor que não faz isso. Acaba sendo ignorante com o aluno, xingando o aluno, falando “você é burro, não sabe”, não é certo isso, aí fica uma coisa que eu não entendo, se eu tivesse um professor que chegasse e sentasse com todo mundo da sala que não entendeu, e explicasse, aí seria outra coisa.</p> <p>P- então você não gosta de química porque a professora é desse jeito que não se preocupa em saber se você entendeu?</p> <p>A-É não se preocupa mas, caso fosse outro professor, que explicasse a matéria eu poderia até mudar de opinião porque é uma matéria muito complicada, e a professora só complicou mais.</p> <p>P- Complicou por não explicar?</p> <p>A- Por não explicar, e misturava, falava que tinha ensinado e não ensinou aquilo que ela ta passando, e pegava a matéria do primeiro ano, a gente tava no segundo, e falava que ensinou isso para a gente no primeiro ano que fazia muito tempo, uma coisa muito confusa, já era confusa a matéria, e o que a professora fazia era mais confuso ainda.</p>
Maria Cascuda – 3º ano	<p>MC- Acho que a que eu menos gostava era física, mas, eu até que gosto, mas, acho que é a matéria que eu menos tive no ano, se for contar bem acho que eu tive 30 no ano inteiro, se chegar a 30, química também é uma matéria que eu gosto, porém nesse ano deixou muito a desejar e eu, senti necessidade dela, principalmente quando eu fui fazer o ENEM, que é muito fácil é múltipla escolha, eu não conseguia fazer uma múltipla escolha sobre química, porque</p>

	<p>eu não tive essa matéria. Eu aprendi o básico do básico para eu ter a prova bimestral e conseguir fazer só, o resto, se vira, muito isso.</p> <p>P- Mas, de alguma matéria que você teve, tem alguma que você não gosta?</p> <p>MC- Não. Nenhuma. Eu tinha no fundamental detestava a matéria, que era inglês, eu pensava, porque que eu tenho que aprender isso, não vou para outro país, nem sei se eu vou para outro país, eu não quero aprender isso. No médio não eu comecei a me desinteressar mais, fui rebatendo muito quando o professor tentava ensinar, dava as costas, dando uma de rebelde, eu não queria aprender. Matemática que era uma matéria que eu nunca me dava bem, eu simplesmente virei as costas e a professora me chamou lá fora para conversar, sobre a minha atitude, que me fez refletir, eu falei “É verdade, porque eu não posso dar a mim mesma uma chance de aprender?”</p> <p>P- Como que foi? O que ela te disse?</p> <p>MC- Primeiro ela falou que se a minha mãe visse minhas notas ruins, ela ia tomar o meu sangue de canudinho, aí depois ela conversou, perguntou se eu tinha algum objetivo e se eu achava que a matéria dela não fosse ajudar, ela só falou para eu refletir. Aí eu pensei muito, estava passando por uns problemas pessoais também, e tudo eu estava deixando envolver, mas eu sempre aprendi a ter um espírito de levantar-se só, pensei, se eu não começar, se eu não tentar fazer uma revolução comigo mesmo ninguém vai fazer, então eu comecei a me desafiar todos os dias tentar um pouquinho mais, prestar atenção naquela matéria, que tinha praticamente todos os dias, não tinha como fugir dela, e na vida inteira tem sempre essa matéria. Então eu comecei a me esforçar, foi aí que eu comecei a melhorar a nota eu acho que eu ia gostando mais ainda da matéria e ia aumentando mais a nota, o meu interesse e eu comecei até a ajudar as pessoas.!!!!</p> <p>P – você acha que teve a ver com esse momento que ela falou com você para você pensar, para você mudar, ou não?</p> <p>MC- Eu acho que sim, que se ela não tivesse conversado comigo eu ia continuar na brincadeira, zueira eternamente sabe? Acho que eu ia sentar com a turma do fundão quem sabe? E nunca ia me interessar pela matéria, depois quando fosse o momento de eu prestar algum vestibular eu ia ficar arrependida porque eu ia ter que correr atrás num tempo curto, eu acho que é fundamental mesmo essa relação do aluno com o professor, tentar sempre manter bem porque você tá ali, não só porque é o serviço dele, mas, ele tem alguma coisa para te passar.</p>
--	--

Quadro 9 - Respostas à questão: Os professores articulam os conteúdos curriculares com a sua vivência?

Mônica – 1º ano	<p>M- Alguns sim e alguns não. Tem uns professores que eles conseguem levar todas as coisas da matéria para a minha vida, e é sempre bom, às vezes, agora os que não conseguem meio que eles não dão muita atenção no caso que não conseguem fazer a matéria entrar na minha vida.</p> <p>P- Você consegue lembrar de alguma situação de associar o conteúdo com a sua vida?</p> <p>M- Não. Agora não.</p>
Magali – 1º ano	<p>M- Alguns, alguns explicam tipo um exemplo da sua vida que você vai poder usar, agora outros não, muitos, muita coisa você tem que fazer uma faculdade</p>

	<p>específica para usar aquilo, mas, algumas coisas sim, sociologia por exemplo a matéria da Sra. A Sra mostra como a gente pode usar na nossa vida. As outras matérias não ... poderia ... mas, eu não me vejo usando química na minha vida ...</p> <p>P- não?</p> <p>M- Não.</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C- No dia a dia não. Alguns professores explicam, outros não.</p> <p>P- O que você acha dos professores que explicam?</p> <p>C- Bem, que eles querem um futuro melhor para o aluno. E os que não explicam, eles nem ligam para o aluno, se ele vai ter futuro ou não ... é isso aí...</p> <p>P- Então você acha que o certo era o professor quando está explicando a matéria explicar como que você usa aquilo na sua vida.</p> <p>C- É... também... isso aí era, era melhor para o aluno.</p> <p>P- Por quê?</p> <p>C- Por que daqui para frente se ele for trabalhar nessa área que o professor ensinou, ele já tem mais aprendizagem, aprende mais, vai lembrar do que o professor falou.</p>
Denise – 2º ano	<p>D- Não.</p> <p>P- Nenhum professor?</p> <p>D- Não... só tem uns que falam: Gente! Quando eu estudava nessa época, eu não era assim não. Se eu não fazia minha mãe me batia, no meu tempo todo mundo se interessava, o professor ficava com uma régua desse tamanho na mesa batendo, ia lá no aluno que com a régua que não sei o que, e só isso só que eles são bem fechados, bem fechados mesmo que é difícil de falar sobre isso sobre essas coisas.</p> <p>P- E se eles relacionassem? Você acha que seria melhor?</p> <p>D- Eu acho que nem tanto... eles explicando de uma forma que a gente possa entender, e se integrar com a matéria, acho que está ótimo já, não precisa ficar relacionando.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A- Não. Eu acho que não.</p> <p>P- Você não consegue aprender e pensar ah isso tem a ver com a minha vida, em algum momento, em algum sentido...</p> <p>A-Comigo nunca aconteceu.... às vezes, nem sempre, porque é muito complicado, pensando bem, porque só me identifiquei bastante em filosofia só mais no primeiro ano, nos outros anos não. Então eu não conto muito filosofia. Em relação à minha vida eu não conto.</p> <p>P- Então, em nenhuma matéria você conseguiu ver que você usa aquilo de alguma forma no seu dia a dia?</p> <p>A- Não. Nenhuma.</p>
Maria Cascuda – 3º ano	<p>MC- A sua matéria eu acho que bastante coisa, porque sociologia não tem como né? É pura vivência né? Mas, tem algumas que sim que fazem perguntas pessoais, que tentam entender como é o aluno, isso até que é legal, é bom porque o professor consegue desenvolver melhor uma matéria com o que bate de todos os alunos, fica mais interessantes, mas eu acho que a maioria não. A maioria dos professores, pelo menos daqui não.</p> <p>P- E quando conseguem articular como que é?</p> <p>MC- Acho que dá mais animação. Dá mais aquela coisa de despertar para aquela matéria sabe? Você não vê ela como uma coisa assim “ah, sou aluno,</p>

	estou na escola”, não, mais como uma coisa natural, automaticamente, você vai buscando isso, vai buscando aquilo, e as vezes sem querer, você nem percebe, ta aprendendo, você já sabe um pouquinho, você gosta da matéria, e é isso, ajuda muito.
--	--

Quadro 10 - Respostas à questão: Quais os recursos pedagógicos que os professores utilizam no dia a dia? O que você acha disso?

Mônica – 1º ano	<p>M- Os materiais? Alguns professores usam a apostila que não tem nada a ver, porque eles, abordam coisas que a gente não vê. Tem uns professores que utilizam os livros mas, eles passam uma página para a gente e não explicam nada. Então eu acho que deveriam usar outros métodos para ensinar a gente.</p> <p>P- E o que você acha dos métodos que eles usam?</p> <p>M- Alguns professores não sabem utilizar os métodos certos. Porque normalmente eles usam o errado para mim aí acaba confundindo com muita coisa, e a gente acaba não aprendendo nada e tal.</p>
Magali – 1º ano	<p>M- Livro, as vezes alguns usam a apostila, só e a lousa. Só.</p> <p>P- e o que você acha disso?</p> <p>M- Eu acho que deveria ter mais recursos por exemplo não só os livros, porque tem muitos livros aí que os professores não usam. Muito livros que meio que o governo manda só pra ter uma forma de gastar dinheiro porque a gente acaba nem usando. Mas, acho que deveria ter bem mais coisa tipo levar a gente na sala de informática, usar mais a sala de vídeo, o laboratório, seria bem melhor, aí tipo sair mais da sala de aula, que seria uma forma além de caderno e lousa e os livros. Aí seria mais fácil da gente compreender a matéria.</p> <p>P- Você consegue pensar em um jeito? Em algo?</p> <p>M- Ah. É porque eles ficam muito dentro da sala sendo que tem matérias que dá pra explicar bem melhor para compreender a matéria explicando do lado de fora. Tem jardim na escola e eles nem usam nem tem interesse de levar a gente lá. Geografia dava para levar a gente lá para aprender as coisas, biologia também, mas, eles nem tchum, nem levam a gente lá!!!!</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C- Eles usam a apostila, só, só a apostila, o caderno, o livro deles lá que ninguém se interessa e só...</p> <p>P- E por que você acha que é ruim só usar a apostila?</p> <p>C- Ah, porque não é só com a apostila que nós aprendemos. Nós queremos aprender outras coisas também.</p> <p>P- Por exemplo.</p> <p>C- Geografia... nós queremos saber mais de geografia não queremos saber de apostila... e tem coisas ali que são dos anos anteriores, que não são para o nosso futuro e não tem nada a ver estar ali.</p> <p>P- E o que você acha que poderia ser utilizado além da apostila?</p> <p>C- Ah... mais sobre química, deixa eu ver ...</p> <p>P- Assim... o que você gostaria que um professor que fosse dar aula levasse para a sala de aula? Para ensinar? O que você acha que seria bom? Que facilitaria para vocês aprenderem?</p> <p>C- Igual o professor de química mesmo leva a gente para o laboratório, a gente aprende mais.</p>

Denise – 2º ano	<p>D- Eles vêm com a pasta deles de chamada, onde fica de um monte de sala também, aí dificilmente eles vêm com a apostila, aí vem com o livro, o giz né? E lápis, caneta, o básico.</p> <p>P- E o que você acha disso?</p> <p>D- Eu acho que está bom né? Por que tem livros na sala e quando eles precisam usam, eles pegam só que eu acho legal eles mudarem de conteúdo porque tem professor que fica o ano todo na mesma coisa. Ou então cada dia troca de matéria, quando você está aprendendo uma já vai para outra aí fica mais difícil de você aprender.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A- Bem poucos, quase nada, os professores não são muito ligados a isso como eu disse, chega na sala com os materiais de sempre.</p> <p>P- que são?</p> <p>A-Lápis, caneta, giz, caderno e o diário. Só isso. No ensino médio é só isso. Por que no fundamental tinha coisas diferentes, tinha atividades, já no ensino médio não, é uma coisa mais seca, é só isso e pronto. Não se preocupa tanto com o aluno para trazer coisas legais.</p> <p>P- você acha que isso desestimula?</p> <p>A-Sim, desanima. Eu por exemplo não vi nada de diferente esse ano. Nada de diferente, não acho que se importam, em trazer coisas diferentes para os alunos. Não acho.</p> <p>P- O que você consideraria uma coisa diferente?</p> <p>A-É atividades assim... atividades com música, com pintura, coisas assim, é bem legal quando o professor leva música para a gente e coloca a música no rádio, e tem a ver com a matéria. Que faz a gente entender melhor sabe? A música na matéria, coisa assim, mas, eu não vejo nada disso!!!!</p> <p>P- O que você acha disso?</p> <p>A-Eu acho errado, porque os professores não se importam tanto assim. Muitos não se importam. Acho que é por desânimo, em relação aos alunos, em relação à escola, de ficar dentro da sala de aula o professor acaba ficando desanimado. E simplesmente acaba sendo seco com os alunos. E os que querem realmente aprender, querem coisas novas, coisas diferentes acabam prejudicados também.</p> <p>P- Você acha que tem alguma coisa que desestimula esse professor? Por que que você pensa isso?</p> <p>A- Os alunos que não tem vontade de aprender acabam atrapalhando, porque desrespeitam, xingam, tem preconceito com o professor, isso desanima o professor, o professor sai de casa e chega para passar por isso tudo, estuda praticamente a vida toda para passar os conhecimentos para os alunos e chega e vê o aluno desinteressado, que faz bagunça e prejudica, acontece muito. Muito mesmo, já teve casos de o professor desistir de dar aula na escola porque não agüentou os alunos, simplesmente jogou o caderno no chão e nunca mais apareceu, por causa dos alunos, então realmente por que ele vai levar aquilo tudo se vai acabar só aturando a bagunça, o desrespeito, eu acho que é isso.</p> <p>P- Então na relação professor aluno, o aluno não respeita o professor, não tem uma consideração assim?</p> <p>A-Isso, são poucos os alunos que respeitam os professores, tem muitas pessoas desinteressadas na sala de aula. Então o professor fica desanimado e prejudica. Prejudica o professor e prejudica o aluno também que quer aprender.</p>

Maria Cascuda – 3º ano	<p>MC- Eu acho que a linguagem que é momentânea com os alunos, eu acho que a interação no dia a dia para conseguir falar uma coisa que os alunos vão entender, que eles utilizam muito na maioria, mas, também as vezes são obrigados a cortar isso, por causa do limite com os alunos, eles não entendem muitas vezes, é tipo “ah, professor é meu brodi”, como diriam “então tudo bem, a gente não precisa fazer lição hoje”, aí acaba disfarçando e deixa para lá. Porque tem aluno que não vai acordar e falar “não, eu preciso disso”, “não eu to fazendo isso porque minha mãe não quer que eu fique de manhã em casa, tem muita louça para lavar, então tem que vir para a escola, pronto”.</p> <p>P- E de material? O que eles costumam levar para as aulas?</p> <p>MC- Materiais diferenciados é só quando a escola promove feiras, né essas coisas, e acho que é quando mais se trabalha, e uma pena também porque poderia trazer mais para a sala de aula. Desenvolveria melhor, você iria adquirir um conhecimento maior, um conhecimento do mundo e ao mesmo tempo que você ta se divertindo com isso.!!!!</p> <p>P- No dia a dia o que eles levam?</p> <p>MC- Giz, apagador, seu caderno, sua caneta, sente no seu lugar, não risque a mesa e é isso.</p> <p>P- E como que é do outro jeito?</p> <p>MC- Ah você pode arrecadar coisas para você fazer na feira, você começa a movimentar não só na escola, você chama a comunidade, o bairro todo para ajudar, então você está lá super animado, entendeu? “vamos fazer uma cesta para ajudar? Para rifar na escola? Vamos”, então a gente vai ver tal lugar e tal lugar a gente pode trazer tantas coisas, e ajuda, ou vamos fazer uma sala sobre sólidos geométricos, ah que legal, mas, o que isso tem a ver com a matemática? Aí chega na hora da prova tem geometria, você sabe calcular todos os lados, você sabe fazer tudo, e de repente você fez uma coisa bonita, que pode ser doada para as outras pessoas, enfeitar, reciclar, tem várias coisas que você aprendeu com isso. Chega na hora ah calcula aí os catetos, é legal, você sabe fazer isso. E você aprendeu isso de uma forma tão divertida que você nem se tocou, mas, você aprendeu sobre isso sabe? Acho que é mais legal quando você traz algo diferenciado. É claro não é sempre mais quem sabe uma vez a cada duas semanas, traz uma idéia nova, algo que levante a pessoa vai se interessar mais, acaba até deixando um problema que tem em casa para trás e começa a avançar com esse problema porque a pessoa vai buscar coisas melhores e tudo o que você faz de bom, reflete ao seu redor, independente do que seja e do lugar aonde você esteja. Isso que ajuda demais.</p>
------------------------	---

Quadro 11 - Respostas à questão: Você consegue estabelecer uma relação entre o que você aprende na escola e o seu futuro profissional?

Magali – 1º ano	<p>M- Não muito porque o que eu quero fazer é publicidade e muitas coisas mais português e artes, que é uma das coisas que vai usar mais né? Por que o resto das matérias não me vejo muito usando no meu futuro não. Só essas duas que tem a ver mais, o resto não.</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C- Acho que sim, eu creio que sim né? Acho que consigo.</p> <p>P- Por exemplo?</p> <p>C- Matemática mesmo, as contas, deixa eu ver, português, geografia não tem</p>

	<p> muito mas dá pra lembrar um pouco deixa eu ver... história, e só. Só isso aí...</p> <p> P- E tem alguma matéria alguma coisa que você fala assim... eu sei que eu vou usar com certeza?</p> <p> C- Não, não tem nenhuma.</p>
Denise – 2º ano	<p> D- É.. pô... essa pergunta é complicada.. Porque eu peguei, falei assim outro dia para professora de matemática: “é ... professora, mas para que essas contas enormes? Quando eu crescer eu não vou fazer nada disso”, ela falou: “ah não, você que pensa”, como é que chama aquele negócio que entra na internet que faz... planilha?</p> <p> P-Excel?</p> <p> D- Não sei ela falou que vou precisar para saber fazer conta isso e aquilo, a de química falou a mesma coisa. Só que pensando bem eu não sei... depende do que eu fizer, exemplo, eu queria fazer faculdade de peda... peda...</p> <p> P- Pedagogia.</p> <p> D- Pedagogia. Eu acho que não vai cair metade do que eu aprendo aqui. Só que se eles dizem que sim, e eu quero aprender né? Então.</p> <p> P- Mas, você não consegue relacionar o futuro com o que você está aprendendo aqui?</p> <p> D- Não (risos)!!!!</p>
Aninha – 3º ano	<p> A-Não.</p> <p> P- nada?</p> <p> A-Não. Nada mesmo.</p> <p> P- alguma matéria que você pensa “ah! Eu vou usar isso um dia” .</p> <p> A-Não, primeiro pelo que eu quero fazer, não vou usar nada que eu aprendo na escola e para ser sincera aprendi pouquíssimo em relação ao ensino que não é tão bom. Porque se a gente quer aprender a gente não vai aprender tudo na escola a gente vai ter que procurar um outro recurso para aprender. Então eu acho que não vou levar nada para a minha vida da escola.</p>
Maria Cascuda – 3º ano	<p> MC- Eu me sinto uma pessoa muito confusa, eu não sei se é mal da idade ou se é uma questão de parar e pensar, e separar as coisas, mas, acho que como eu gosto de muitas coisas, eu sou muito diversa, e lados que dizem opostos, ou você fica de um lado ou você escolhe outro. Você é humanas ou você é exatas né? E eu não tenho muito isso, tento sempre dar um acordo para as duas coisas, então, eu acho que eu fico muito confusa.</p> <p> P- Mas, alguma coisa que você vê na escola, alguma matéria, alguma coisa que você consegue pensar assim “ ah, no futuro, quando eu for trabalhar, eu vou usar isso que eu to aprendendo aqui, consegue?</p> <p> MC- Ah sim, mas, eu acho que isso a gente consegue ver, quando a gente já tem uma escolha sabe? Tipo ah, se eu for fazer, por exemplo, jornalismo, eu sei como lidar com as pessoas, do jeito que eu vou falar com as pessoas, então aquela matéria que sobre direitos humanos por exemplo, ética, tudo isso vai ajudar, eu quero ser daquela maneira, então eu vou agir profissionalmente daquele jeito que eu aprendi na sala de aula. E acho que resolve também muitas pessoas que confusas que não sabem o querem fazer associando com o que gosta, eu acho que você sempre vai usar o que você aprendeu, não há nada que você viu na sua vida que não vá servir para nada, não existe isso.</p> <p> P- E você acha que nessa sua fase confusa você não conseguiu porque você ta confusa é isso?</p> <p> MC- Não, eu to confusa por ter várias opções não por não ter opções. Porque</p>

	<p>eu tenho que associar no que eu sou boa, no que eu gosto, e tentar encontrar uma coisa que eu possa fazer com os dois. Ou então procurar uma coisa profissional e um hobbie. Associar isso sabe, com o tempo. E é por isso que eu tenho como objetivo ficar vendo palestras, estudando um pouco mais a fundo até ter uma decisão sobre o que eu quero fazer, mas, sempre concluir o que eu começar.</p> <p>P- Então você consegue ver tudo como possibilidade mas, não consegue relacionar é isso?</p> <p>MC- É porque eu tenho muitas opções por enquanto, e eu acho que a hora de usar muitas coisas que eu aprendi para realmente descobrir o que eu quero. E vai ser crucial assim, tudo o que eu aprendi eu vou levar. O máximo possível na verdade.!!!!</p>
--	--

Quadro 12 - Respostas à questão: Que modificações você faria para melhorar as situações de aprendizagem?

Mônica – 1º ano	<p>M- Eu acho que o governo deveria dar mais verbas para as escolas porque não tem nada aqui. O laboratório não dá para usar, deveriam mandar materiais para a gente porque não tem quase nada na escola e eu acho que eles deveriam dar computadores novos, que prestem pelo menos porque na maioria das vezes está tudo quebrado. E livros deste ano porque do século passado não dá para usar, e as apostilas tem que ter um método certo para a gente usar para aprender direito.</p> <p>P- Como que é o método certo?</p> <p>M- Uma matéria que a gente saiba aprender rápido, não uma coisa que é sem sentido que na apostila normalmente se trata do mesmo assunto durante vários bimestres até anos.</p> <p>P- Você lembra de algum?</p> <p>M- De português a gente já viu a mesma coisa por três anos, e a de geografia que é a mesma coisa todo santo ano e não muda.</p>
Magali – 1º ano	<p>M- Eu mudaria por exemplo, não só lousa, as salas terem projetores que você não precisa ficar saindo, perdendo tempo de aula pra explicar uma coisa, ele pode tipo colocar um projetor na sala e explicar na sala. Aí ele ganharia mais tempo da aula dele e não precisaria ficar saindo muita gente para ir pra lá, e voltando depois, se for o caso da gente ir embora mais cedo, não precisar ficar voltando no final, aí seria bem melhor né? Porque os professores teriam mais recursos, poderiam usar muitas outras coisas, por exemplo as salas que tem aqui na escola mais a biblioteca que tem a gente também não usa, tem um monte de coisas que tem aqui que a gente não usa poderia melhorar bastante.</p> <p>P- por que não usam?</p> <p>M- Muitas vezes a sala de informática porque não tem um monitor lá que fica e a sala de leitura também deve ser por isso, nunca vejo ninguém lá de manhã, e a gente vai às vezes à sala de vídeo, tem que agendar quando a gente for ...</p> <p>P- que mais que você modificaria nas situações?</p> <p>M- Tem mais mas, não lembro.</p>
Cebolinha – 2º ano	<p>C- Muita coisa aí professora... eu tiraria a apostila e usaria mais o conhecimento, do que estávamos aprendendo agora.</p> <p>P- Como assim?</p> <p>C- E tem muita coisa mudando, ninguém está a fim de nada ... ninguém está</p>

	<p>usando muito a apostila. Ninguém vai lá... o professor passa na apostila e ninguém faz... que nem agora mesmo na sala tinham poucos ali que estavam fazendo.</p> <p>P- E o que seria interessante para os alunos... O que faria os alunos se interessarem para aprender?</p> <p>C- Aí eu não vou saber responder não.</p> <p>P- Você consegue imaginar o professor trazendo alguma coisa que despertasse a vontade de você estudar.</p> <p>C- Creio que sim.</p> <p>P- O que você acha que podia ajudar?</p> <p>C- Ixi...</p> <p>P- Se você pudesse escolher, o que que você escolheria para um professor levar para a sala?</p> <p>C- Não vou saber não professora. Essa é a única que eu não vou responder.</p> <p>P- Sem a apostila... você imagina outra coisa?</p> <p>C- Imaginar eu imagino mas não sei o que professora sem a apostila seria bom.</p> <p>P- Mas, você não consegue imaginar o que podia ser no lugar da apostila?</p> <p>C- Não.</p>
Denise – 2º ano	<p>D- Os alunos se integrarem mais porque não depende só dos professores também. Depende de todo mundo. Se todo mundo se integrar e mostrar que realmente se importa com a matéria... é ... tipo assim, falar é vamos estudar em tudo e os alunos!!!! interagirem mais acho que melhora bastante na aprendizagem, só que hoje em dia ninguém quer saber mais de nada aí acaba prejudicando até você isso né? Isso porque todo mundo não quer saber de nada e só você lá sozinha aí não dá né, prô.</p> <p>P- Mas, se você pudesse mudar alguma coisa? A maneira dos professores ensinarem... para ficar mais atrativa... o que que você faria?</p> <p>D- Eu vou falar eu... eu mudaria tipo assim dos professores integrarem mais porque se os professores entrarem hoje na atualidade da gente, porque tem professor também que explica muito do jeito antigo. Eu acho que se a professora for tipo é moderna... tipo igual você prô que sabe interagir mais com as pessoas, sabe conversar, e mostrar sabe? Você conversa muito com as pessoas eu acho que isso já é uma boa forma das pessoas aprenderem e as pessoas se juntam mais com a matéria.</p> <p>P- Então seria o professor se relacionar mais com os alunos?</p> <p>D- Isso.</p> <p>P- Como que seria uma relação que você acha que facilitaria no aprendizado?</p> <p>D- O professor que... não faz questão de insistir no aluno, mas, é o professor ficar é... pressionando aquela pessoa, ficar falando é você não entendeu, aí o professor olhar e falar: eu quero te ajudar nisso e naquilo sabe? O professor mostrar que se importa pelo aluno e se importa também pelo que ele faz entendeu? Porque tem professor também que não está nem aí e fala ah não quer aprender então deixa. Eu recebo do mesmo jeito você não quer fazer lição então não faz eu continuo trabalhando... e recebo o meu dinheiro... entendeu? Aí isso também complica, mas, é isso prô.</p>
Aninha – 3º ano	<p>A- Eu já pensei assim, é meio que injusto mas, por exemplo, pegar só quem está no terceiro ano, pegar só os alunos interessados, e levar para uma outra sala, e ensinar só os interessados, mas, é injusto porque acaba prejudicando.</p>

	<p>Eu mudaria faria uma sala só das pessoas que são interessadas e daria aula para essas pessoas interessadas, seria bem melhor, porque prejudica muito mesmo as pessoas que querem aprender, e misturar as pessoas que não querem, que não tão nem ai que vem para escola pelo simples fato de vir, porque a mãe mandou, é uma solução que eu faria mas, não vou dizer que é errado, mas, vai gerar uma certa polêmica, porque vai ficar desprezando aquelas que estão desinteressadas, porque tem que dar atenção para todos, coisas assim. A polêmica mesmo que iria dar.</p>
<p>Maria Cascuda – 3º ano</p>	<p>MC- Acho que a questão de conversar, saber o que o aluno precisa, e associar com o que ele gosta sabe, a matéria e também associar com o momento, ajuda, deixa eu dar um exemplo melhor, porque vamos supor que a gente esteja passando por uma coisa em casa que seja ruim. Aí chega na escola, o professor sem querer aborda, percebe fazendo aquelas perguntas sobre o aluno, pessoal, e acaba descobrindo um tema que acaba pegando exatamente aonde o aluno precisava, aprender sabe, isso vai despertar o aluno ele vai achar uma solução, vai querer uma solução daquilo, e muitos conseguem. Essas sugestões de não ficar sempre, aquela sala de aula, aquele quadro, escrevendo, e mais nada, explicar aquela matéria, acho que ajuda você querer buscar algo a mais.</p> <p>P- Seria o que? Perguntar algo para o aluno assim? O que acrescenta? O que ele ta precisando aprender? Nesse sentido?</p> <p>MC- É. Isso, mas não só o que ele ta precisando aprender, mas, ah, como poderíamos melhorar a nossa aula? Aí fazer uma caixinha de sugestões, por exemplo, aí vão ter várias opções, o que mais bater, talvez seja aquilo lá. Nós precisamos disso. Eu já vi matérias sobre sala de aula que a professora era de dança, mas não tinha espaço para dança então ela começou a pensar, o que eu posso fazer naquele espaço? Porque sala de dança teve que ser utilizada para outra coisa, mais necessária no caso, então ela começou a dar artes, e daquela escola saíram grandes pintores. Jovens que pintam quadros maravilhosos, e muitos descobriram, que não sabiam nada da minha vida, mas, naquele momento eu descobri. Com uma simples idéia faz toda a diferença. Uma simples ideia faz novas pessoas. As pessoas têm no futuro o que pensar, ah eu quero fazer isso. E acho que isso é muito legal.</p>