

**ANA VIRGINIA ARAGÃO DANTAS PARENTE**

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA:  
CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO  
MÉDIO**

**Orientadora: Marisa Pascarelli Agrello**

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**LISBOA**

**2018**

**ANA VIRGINIA ARAGÃO DANTAS PARENTE**

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA:  
CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO**

**MÉDIO**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 22 de Janeiro 2018 com o Despacho Reitoral nº21/2018 com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Orientadora: Professora Doutora Marisa Pascarelli Agrello

Co-orientador: Professor Doutor José Viegas Bras

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**LISBOA**

**2018**

**Dedico**

À professora Marisa Pascarelli Agrello, motivadora,  
disponível e responsável pelo sucesso dessa pesquisa  
científica.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo dom da vida, por me dar a esperança e perseverança, por me orientar através da sua sabedoria e permanecer sempre presente nos passos firmes de minha caminhada.

Aos meus pais, pela criação, educação e dedicação até os dias atuais.

Agradeço aos meus amores eternos, esposo e filhas pelo companheirismo absoluto e por ter estado nessa caminhada sempre ao meu lado.

Aos gestores da escola, que muito colaboraram para o desenvolvimento dessa pesquisa, aos professores, alunos e funcionários que se empenharam em facilitar minha tarefa.

E a todos que, enfim, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral (...) o afeto se desenvolve”.

(Barry Wadsworth)

## RESUMO

PARENTE, Ana Virginia Aragão Dantas. A afetividade na relação pedagógica: concepções de alunos e professores do ensino médio. Lisboa - 2017. 123 páginas. Dissertação em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa.

Com o objetivo de avaliar a importância da afetividade na relação pedagógica professor-aluno do Ensino Médio, esta pesquisa foi desenvolvida em dois períodos. No primeiro buscou-se, através de um estudo bibliográfico, analisar os conhecimentos que existem nos acervos literários acerca dessa relevância e, dentre essas literaturas foi selecionado como referencial dessa pesquisa os autores: Pichon-Rivière (2016), Vygotsky (2008), Piaget (2003; 2013), Wallon (1981; 2007), Cabral (2012) e Saltini (2008), entre outros, que estudaram o assunto sobre as relações entre os vínculos afetivos, as concepções de alunos e professores para a aprendizagem significativa, a construção das estruturas afetivas e cognitivas entre aluno-professor do Ensino Médio e a relevância das emoções no ato de aprender. Inicialmente se faz uma síntese de como aconteceu o processo histórico do significado de afetividade à educação e a relação dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem, apresentando as colocações dos autores acima citados sobre a afetividade e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. No próximo momento apresenta-se a relação professor e aluno na construção da aprendizagem do adolescente o que busca mostrar o ensino significativo relacionado com o desejo de aprender, bem como, apresentar a Escola Pública do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para analisar como esses alunos são orientados profissionalmente considerando a visão da escola, família e sociedade. A metodologia desenvolvida neste trabalho foi realizada por meio de uma pesquisa de campo na qual se investigou as práticas de professores e alunos no cotidiano escolar, as suas percepções sobre a afetividade, sobre o vínculo professor-aluno e a influência que tais aspectos trazem para a aprendizagem dos mesmos. Tendo como população alunos e professores do Ensino Médio de uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A pesquisa foi realizada numa Escola do Ensino Fundamental e Médio localizada geograficamente próximo à pesquisadora, uma escolha feita aleatoriamente, pelo facto da escola servir aos méritos da pesquisa, favorecendo a coleta dos dados, sem outros motivos que possam influir nas respostas, ou direcionar a pesquisa para os seus resultados. Conclui-se que os professores e alunos que foram investigados nesta pesquisa deram claros sinais de que a afetividade precisa ser incluída como prioridade na relação pedagógica professor-aluno e no ambiente escolar, embora também se possa inferir que os problemas no espaço educacional possam ser minimizados e, com o tempo, até deixar de existir se todos os envolvidos na questão educacional: governantes, gestores educacionais, professores e alunos passarem a considerá-la como tal e a trabalhar conjuntamente por sua aplicação no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Afetividade. Relação pedagógica. Professor-aluno. Ensino Médio. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

Relative, Ana Virginia Aragon Dantas. Affectivity in the pedagogical relationship: conceptions of students and high school teachers. Lisbon-2017. 123 pages. Dissertation in educational sciences-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia-Lisbon.

In order to evaluate the importance of affection on pedagogical teacher-student relationship, this research has been developed in two periods. The first has been trying, through a bibliographical study, analyze the knowledge that exist in literary collections about that relevance and, among these literatures was selected as benchmark of this research the authors Pichon-Rivière (2016), Vygotsky (2008), Piaget (2003; 2013), Wallon (1981; 2007), Cabral (2012) and Saltini (2008), among others, who have studied the issue about the relationship between the affective ties, the conceptions of students and teachers for meaningful learning the construction of affective and cognitive structures between student-high school teacher and relevance of emotions in the Act of learning. Initially makes a synthesis of how the historical process of the meaning of affectivity education and the relationship of affective aspects in the learning process, showing the positions of the authors mentioned above about the affection and your relevance to the teaching-learning process. In the next moment the teacher-student relationship in the construction of adolescent learning what search show significant education related to the desire to learn, as well as presenting public school high school and the National curricular parameters to analyze how these students are professionally-oriented whereas the vision of school, family and society. The methodology developed in this work has been carried out through a field research which investigated the practices of teachers and students in school everyday, their perceptions about the affection, on the teacher-student bond and the influence that these aspects bring to learning. With the population of high school students and teachers of the School of Public Education Network of the city of Fortaleza, capital of Ceará. The survey was conducted in primary and secondary education school located geographically close to the researcher, a choice made at random, because the school serve the merits of research, data collection, no other reasons that may influence on the answers, or to direct the search for your results. It is concluded that the teachers and students who were investigated in this study gave clear signs that the affection need to be included as a priority on teaching and teacher-student relationship in the school environment, although one can infer that the problems in the educational space can be minimized and, over time, to cease to exist if everyone involved in the educational issue-rulers , educational managers, teachers and students – to consider it as such and to work together for your application in the educational context.

**Keywords:** Affection. Pedagogic relationship. Teacher-student. High school. Teaching and learning.

## ÍNDICE

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 CAPÍTULO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SIGNIFICADO DE AFETIVIDADE A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 A diferença entre afetividade e permissividade.....	24
1.2 Inserção da afetividade na relação pedagógica e suas características fundamentais para a melhoria do ensino aprendizagem.....	27
<b>2 CAPÍTULO: O SIGNIFICADO DA RELAÇÃO AFETIVA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>29</b>
2.1 O surgimento da afetividade na construção da aprendizagem.....	30
2.2 A adolescência: período de grandes transformações.....	31
2.3 O grupo na vida do adolescente.....	33
2.3.1 Família e escola.....	34
2.3.2 A família e o adolescente.....	34
2.3.3 A escola e o adolescente.....	36
2.4 A relação professor e aluno na construção da aprendizagem do adolescente: o que quero ensinar versus o que desejo aprender.....	37
2.5 A afetividade na relação professor-aluno.....	42
2.6 O professor: mediador ou dificultador na construção da aprendizagem no ensino médio.....	46
<b>3 CAPÍTULO: A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A ORIENTAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL DO ALUNO.....</b>	<b>52</b>
3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: o aluno do ensino médio e suas expectativas quanto à escolha profissional.....	53
3.2 A escola pública do ensino médio e a orientação profissional.....	56
3.3 A escola diante à incerteza do aluno na escolha da profissão.....	57
3.4 A importância da apresentação aos adolescentes das diversas profissões e seus campos de atuação.....	58
3.5 Processo de orientação vocacional: facilita ou dificulta a escolha do estudante?....	59
<b>4 CAPÍTULO: METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
4.1 Tipo de pesquisa.....	63
4.2 Metodologia da pesquisa de campo: um estudo de caso.....	65
4.3 A construção da pesquisa (local, natureza, instrumento e amostra).....	66
4.4 A coleta dos dados e sua análise (etapas da realização das entrevistas – análise dos resultados).....	69
<b>5 CAPÍTULO: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>76</b>
5.1 Análise dos resultados.....	77
5.2 As relações afetivas do aluno com a escola-professor-alunos.....	86
5.3 A percepção que o aluno tem sobre o desempenho dos professores.....	90
5.4 Preferências dos alunos por algumas disciplinas e a relação afetiva com o professor.....	93
5.5 A relação do professor com sua profissão.....	99
5.6 A relação afetiva do professor com o aluno.....	104
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
<b>GLOSSÁRIO.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>122</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b>	A importância da escola para o aluno e seu futuro.....	77
<b>Gráfico 02:</b>	A relação afetiva do aluno com a escola.....	80
<b>Gráfico 03:</b>	A relação afetiva do aluno com o professor.....	82
<b>Gráfico 04:</b>	Os professores tratam os alunos bem.....	84
<b>Gráfico 05:</b>	Relação de afeto entre aluno-aluno.....	85
<b>Gráfico 06:</b>	Vínculo afetivo entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento são estímulos para o melhor resultado na sua aprendizagem.....	86
<b>Gráfico 07:</b>	Seus professores dão boas aulas.....	88
<b>Gráfico 08:</b>	Participação dos alunos na ensinagem dos professores.....	89
<b>Gráfico 09:</b>	Ensinagem, participação versus desejo de aprender.....	90
<b>Gráfico 10:</b>	Preferência dos alunos por disciplinas e a sua relação afetiva com o professor.....	91
<b>Gráfico 11:</b>	Vínculos afetivos e estímulo para melhor resultado na aprendizagem.....	92
<b>Gráfico 12:</b>	Estratégias e metodologias de ensino estimula o desejo de aprender.....	92
<b>Gráfico 13:</b>	Opinião dos professores acerca de sua profissão.....	94
<b>Gráfico 14:</b>	A opinião dos professores pelas suas aulas ministradas.....	96
<b>Gráfico 15:</b>	As dificuldades do professor ao avaliar a aprendizagem educacional.....	97
<b>Gráfico 16:</b>	A atitude do professor diante das dificuldades de aprendizagem do seu aluno.....	98
<b>Gráfico 17:</b>	A afetividade como um dos elementos do trabalho do professor.....	99
<b>Gráfico 18:</b>	O professor e sua deficiência na relação afetiva com o aluno.....	100
<b>Gráfico 19:</b>	Afeto entre professor e aluno.....	102
<b>Gráfico 20:</b>	Expectativas na relação vincular professor e aluno.....	102
<b>Gráfico 21:</b>	A boa relação entre professor-aluno, aluno-aluno estimula o aluno ter um bom vínculo com o conhecimento.....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas quatro décadas, a influência do alunado nas relações pedagógicas adquiriu dimensões de enorme relevância. A relação pedagógica é a interação da escola, com o professor, o aluno, a família e a comunidade. Inserido neste processo pensa-se que a afetividade pode ser a ponte de alicerce fortificada que interligue os componentes dessa relação. A afetividade é um processo psíquico e poderá ser o canal que levará o aluno para o aprendizado de maneira prazerosa. Essa ponte que se nomeou de afetividade, é a passagem da aprendizagem do aluno, do conhecimento, ou melhor, de como se constroi o conhecimento. E esse conhecimento acontece de dentro para fora e de fora para dentro. Essa passagem pode ser vivenciada de maneira iluminada, florida, colorida, prazerosa. A emoção internalizada nessa caminhada é a razão da existência do saber. Lidar com razão e emoção é lidar com sentimentos corriqueiros do ser humano.

Importante referir que, esses estudos revelam, ainda, que o afeto pode contribuir na inteiração do aluno com o conhecimento e as influências das suas concepções na relação pedagógica podem ser resignificada à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

A escola, além de ser um ambiente em que a criança prosseguirá sua vida, é também um local onde dará continuidade no seu desenvolvimento em sua complexidade, ou seja, nos aspectos cognitivo, psicomotor e sócio afetivo. Pensa-se que a criança ao possuir uma boa relação afetiva deva ser segura, terá interesse para adquirir novos conhecimentos e, portanto, terá um bom rendimento escolar. O professor assume um papel de grande destaque em sua aprendizagem, pois, ele é o mediador no processo e não o detentor de conhecimentos. Por meio da afetividade, o professor pode influenciar no resultado da educação de seus alunos. A maneira como o professor se comporta em sala de aula, pelos seus sentimentos, intenções, desejos e valores podem afetar seus alunos e uma simples maneira de falar poderá fazer toda diferença. Neste processo, o respeito, o vínculo, a compreensão devem estar envolvidos para contribuir no desejo de aprender.

Grandes estudiosos, como Piaget (2003; 2013), Vygotsky (2008), Pichon Rivière (2016), Cabral (2012), Saltini (2008) atribuem importância à afetividade, mas foi o educador francês Wallon (1981; 2007) que se aprofundou na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva que coexistem e atuam de forma integrada. Além de sua teoria psicogenética, que traz várias implicações educacionais, Wallon (1981) desenvolveu ideias acerca da educação onde destaca que a

demonstração de que nas interações ocorrem crises e conflitos; e se tem que conhecer as causas destes sentimentos internos e externos para controlá-las e defendê-las.

Segundo o vocabulário etimológico de Bonomi (2004) o significado de afeição - vinda de afeto, é representado por um apego a alguém ou a alguma coisa, que gera carinho, saudade - quando distantes, confiança e intimidade, o termo perfeito para amor entre duas pessoas. O afeto é um dos sentimentos que mais gera autoestima entre pessoas (principalmente em jovens e idosos), pois produz um hormônio que garante o bem estar do corpo. Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.

Em Psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis.

Wallon (1981) defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinado recursos, mas, é o meio que vai permitir que essas potencialidades desenvolvam-se.

Diante das experiências profissionais vividas como educadora do Ensino Fundamental até o Ensino Superior foi observado pela pesquisadora, à distância entre professor-aluno e a rivalidade existente entre atores educacionais. O interesse pelo estudo despertou devido às queixas do alunado sobre a falta de afetividade entre professor-aluno diante do processo ensino-aprendizagem. A pouca ou nenhuma relação afetiva separa professor-aluno, e cria-se um afastamento, uma competição entre os pares educacionais.

Percebeu que existem vários aspectos que podem prejudicar a aprendizagem do aluno, são eles:

- a) a não relação afetiva de professores que evitam aproximações com alunos;
- b) professores que dão prioridades aos conteúdos curriculares;
- c) importância a uma avaliação quantitativa (provas, notas e aprovação);
- d) práticas educativas ultrapassadas;
- e) pouco conhecimento científico e;
- f) o não compromisso com a educação.

Esses fatores foram às causas que influenciaram o interesse da pesquisadora em estudar a afetividade na relação pedagógica.

De acordo com Perrenoud (2000, p. 50), “um trabalho de formação mais intensivo ajudaria os professores a determinarem melhor os indicadores de aprendizagem que permitem uma regulação interativa, em particular quando o professor persegue objetivos de alto nível taxonômico”.

Diante do atual paradigma educacional, urge repensar um problema crucial: em que a afetividade interfere na relação pedagógica da vertente aluno-professor no processo de ensino aprendizagem? Avaliar a afetividade na relação pedagógica aluno-professor é um tema atual estudado com ênfase devido às metodologias de aulas serem tradicionais e com práxis rotuladas e sem mudanças.

O professor de escolas públicas é um profissional que trabalha com seres humanos fragilizados, e muitos, maltratados pelos fatores sociais, econômicos e afetivos. Dessa maneira a garantia de uma escola pública; qualificada e democrática, tende a suprimir atitudes que marginalizam e segregam uma grande parcela dos educandos, de serem excluídos e impede que desenvolvam com sucesso o percurso escolar.

O objetivo da pesquisa é coletar as opiniões dos alunos e professores sobre a relação afetiva para analisar se existe influência no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a organização e elaboração deste estudo analisa a afetividade e se esta interfere na relação pedagógica da vertente aluno-professor e o quanto esta relação contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e melhora assim a qualidade do ensino-aprendizagem. Ainda ao especificar o objetivo da pesquisa procura-se:

- analisar se a afetividade na relação pedagógica possibilita o desenvolvimento cognitivo do aluno;
- identificar estratégias utilizadas de como o professor estimula o aluno do ensino médio a ter um vínculo positivo com o conhecimento, que possibilite assim um resultado satisfatório na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem;
- descrever os diversos fatores que favorecem a relação afetiva vincular para uma melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Ao saber que para não ocorrer má qualidade do ensino é necessário que o professor venha a ser competente, que tenha sensibilidade na sua relação singular afetiva, e assim possa reconhecer as necessidades do aluno, respeitar a sua individualidade, sua história de vida, seu conhecimento prévio. Traz-se aqui um questionamento que coloca uma das causas do fracasso

escolar que é a falta de uma boa relação vincular, afetiva entre professor-aluno e consequentemente à má vinculação do aluno com o conhecimento.

A linha de pesquisa deste trabalho está embasada na Educação e Desenvolvimento Humano: escola, cidadania e mundo do trabalho. O objeto de análise é a afetividade na relação pedagógica: concepções de alunos e professores do ensino médio. Pelo caráter subjetivo das relações afetivas entre professor-aluno no contexto escolar optou-se, neste trabalho, pela adoção de um referencial teórico-metodológico que desse ênfase ao enfoque compreensivo, que entenda a compreensão como método através do qual se busca apreender o significado da ação social, isto é, interpretar o sentido da ação, os motivos e a intencionalidade de seus agentes.

A adoção desse enfoque visou construir um estudo que permitisse refletir sobre a realidade vivida pelos atores do ensino-aprendizagem, isto é, por professores e alunos e tentar entender como a afetividade influencia esse processo a partir das falas desses agentes, buscar compreender o significado que os mesmos atribuem às relações afetivas, além de analisar o quanto elas efetivamente interferem na aprendizagem dos alunos.

A compreensão do desenvolvimento humano implica conhecer o processo ensino-aprendizagem em toda a sua dimensão, ou seja, levar em conta seus aspectos cognitivos, emocionais, biológicos e sociais. Assim, o estudo tem por base as chamadas abordagens multidimensionais que abrangem o desenvolvimento emocional de Wallon (1981; 2007), o sócio-interacionismo de Vygotsky (2008) e o construtivismo de Piaget (2003; 2013), além de contar com o suporte das ideias de Pichon-Rivière (2016) acerca das relações vinculares.

A questão da afetividade como propulsora da aprendizagem já foi abordada por estudiosos como Pichon-Rivière (2016), Piaget (2013), Vygotsky (2008) e Wallon (1981; 2007), entre outros, que se dedicaram ao estudo do tema e das relações entre os vínculos afetivos e a autorização para o aprendizado, a construção das estruturas afetivas e cognitivas e a importância das emoções no aprender.

Vygotsky (2008) criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, diferenciando o que a criança consegue aprender sozinha daquilo que ela consegue aprender quando lhe é dado, por parte de um adulto, o suporte educacional devido.

Para Vygotsky (2008), o que torna os humanos diferentes é a capacidade de utilizar instrumentos simbólicos para complementar as atividades que têm bases biológicas. A linguagem tem este papel de construtora e propulsora do pensamento, e um adequado aprendizado não apenas promove o desenvolvimento mental como aciona inúmeros outros

processos de desenvolvimento que, de outro modo não iriam ocorrer. O pensamento é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos, interesses e emoções.

Piaget (2013) foi outro estudioso a destacar o papel da afetividade como fonte de energia para o funcionamento da inteligência, e o termo construtivismo por ele elaborado para se referir às formas de conhecimentos ordenados pelas crianças inspirou as teorias construtivistas que tem a afetividade e o desenvolvimento da linguagem como temas centrais. Pichon-Rivière (2016) destaca que a dinâmica na aprendizagem acontece através das motivações internas e externas que o indivíduo estabelece com o outro. A aprendizagem da realidade externa é resultante da sua aprendizagem interna, o que o sujeito traz consigo.

Ao considerar estes aspectos assinalados pode-se apontar como válido qualquer estudo destinado a investigar a relevância da afetividade na relação pedagógica e as concepções de alunos e professores do ensino médio, de modo a avaliar o quanto a sua falta pode contribuir para os maus resultados constatados no aproveitamento dos alunos.

A presente pesquisa buscou não apenas elencar os motivos já registrados na literatura existente, como também investigar a percepção dos alunos e professores de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, sobre o assunto, com o intuito de levantar dados que contribuam para a solução do problema enfocado que pode ser resumido na seguinte pergunta: a falta da afetividade na relação pedagógica entre professores e alunos produz efeitos negativos sobre o processo de Ensino-Aprendizagem?

Ao partir da hipótese de que a falta de afetividade na relação pedagógica entre professores e alunos produz efeitos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem e reduz o aproveitamento destes alunos, o estudo segue essa linha de raciocínio e busca coletar informações e opiniões de professores e alunos que, confrontadas com conhecimentos já existentes sobre a questão, tragam algumas respostas para o problema investigado.

Em síntese, aferiu-se a percepção de professores e alunos do Ensino Médio acerca da afetividade na relação pedagógica escolar e, com esse propósito, se buscou averiguar as práticas efetivamente existentes entre educadores e educandos na escola pesquisada, de modo que, ao relacionar com as propostas teóricas existentes, buscaram-se meios de melhorar os resultados obtidos no processo de aprendizagem.

O trabalho encontra-se dividido em duas etapas. Na primeira etapa, desenvolvida ao longo dos três capítulos seguintes, se fez uso de uma pesquisa bibliográfica para elaborar uma breve síntese histórica do significado de afetividade à educação, ao definir conceitos, apresentar teóricos para fundamentar a pesquisa e analisar a afetividade na relação professor-

aluno, conhecer o adolescente, seus sentimentos, suas transformações, anseios e grupos sociais. Por outro lado, se buscou também abordar a inserção da afetividade na relação pedagógica e suas características fundamentais para a melhoria do ensino aprendizagem. Outro aspecto teórico desse estudo foi a Escola Pública de Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais com intuito de conhecer a base curricular do ensino e seus direcionamentos para a escolha da profissão.

A segunda etapa divide-se entre a metodologia e a análise de resultados. Nesta etapa descreve-se o trajeto da pesquisa, os métodos utilizados, e se traz uma pesquisa de campo desenvolvida em uma Escola da Rede Oficial de Ensino de Fortaleza, capital do estado do Ceará, no Brasil, na qual se buscou avaliar a importância da afetividade na relação pedagógica professor-aluno do Ensino Médio para que se obtenha êxito no processo de ensino aprendizagem. A relevância da pesquisa é analisar se existe afetividade entre professor-aluno e se a falta de afeto interfere na aprendizagem.

## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SIGNIFICADO DE AFETIVIDADE À EDUCAÇÃO**

A afetividade acompanha o ser humano durante toda sua vida e desempenha um importante papel no seu desenvolvimento e em suas relações sociais. Afetividade é a relação de carinho que se tem com alguém próximo ou querido. O estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objetos.

Bonomi (2004) conceitua o afeto como um dos sentimentos que mais gera autoestima e que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões. Os dois afetos, amor e ódio, estão presentes na vida psíquica, expressões, ações e pensamentos. A afetividade não é vivida por estes meros sentimentos, mais pela prática, pela ação que vem oriunda do sentimento.

Esta alternância de manifestação acontece de acordo com a relação que se tem com o outro. A aproximação é o início de um sentimento afetivo, depois o cuidar, que se vincula ao apego e a amizade. De acordo com o vocabulário etimológico da palavra afeto de Bonomi (2004, p.26) “a afeição não é só um sentimento humano, mas os animais conseguem demonstrar afeição. O termo afeto é utilizado para se fazer referência à vida afetiva em geral”.

A relação de mãe para com os filhos é afeto natural. Já as relações afetivas de amizade ou de amor, precisam ser aprimoradas e cultivadas. As emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado, real. Apesar de conceituarmos as emoções como expressões da vida afetiva, a emoção dá-se como experiência interna, que reflete nas ações externas, da vida cotidiana. Essa experiência inclui a percepção de modificações que ocorrem no organismo, como uma emoção inesperada; o batimento cardíaco fica acelerado. Outras reações orgânicas acompanham as emoções e tornam-se indícios de vivências ou estados emocionais do indivíduo: tremor, riso, choro, lágrimas, expressões faciais, etc. As reações fogem ao nosso completo controle (BONOMI, 2004, p. 38).

Dessa forma, o afeto determina a maneira com que um indivíduo se desenvolverá. A presença ou ausência do afeto poderá afetar a sua formação e percepção em relação aos sentimentos. Também pode determinar a autoestima e os laços sentimentais das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto, carinho, consegue crescer e se desenvolver com segurança, determinação e autoestima.

De acordo com Cabral (2012) a afetividade do ser humano depende do estado psicológico que pode ou não ser alterado devido às situações.

Segundo Piaget (1974), o estado da psique tem influência no ato de aprender e no comportamento dos sujeitos junto com a evolução cognitiva. A afetividade aparece em todos os estágios e locais da vida. É através dela que as pessoas determinam o modo de enxergar o universo e a maneira com que se manifesta dentro dele. Ela está conectada com a emoção,

sentimentos e desejos. A história de uma pessoa é representada por acontecimentos que houve na vida e traz recordações e experiências onde a afetividade faz toda diferença nesse processo.

Alguns transtornos acontecem na vida do sujeito devido ao desafeto ou pouco afeto que o sujeito recebe na sua vida cotidiana. Os transtornos mais aparentes são depressão, fobias, somatizações e ansiedade. Pessoas com histórico e experiências tristes se tornam sem vida, bloqueiam a afetividade, são pessoas que camuflam o sentimento, que demonstram não ter emoção. Este sentimento chamado afetividade deve ser de extrema importância para a saúde mental e corporal, pois tem influência no desenvolvimento do ser humano, no comportamento e o no desenvolvimento cognitivo, e pode interferir no domínio emocional.

Cabral (2012) escreveu no seu texto *online* que existem alguns transtornos que ocorrem devido à ausência ou pouco recebimento de afeto, onde os mais evidenciados são: depressão, fobias, somatizações e ansiedade generalizada.

Segundo Saltini (2008) ao falar da inteligência e da aprendizagem, precisa-se referir também, e sempre, à emoção, às ligações, e às inter-relações afetivas.

A boa relação professor aluno é o ponto de partida para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem, pois nela estão inseridos elementos que irão resultar em produtividade para ambas as partes. Nesta relação é importante observar qual vínculo afetivo este educador tem com seus aprendentes, que sentimento está inserido neste par educativo, e como acontece a cognição deste aluno no decorrer da aprendizagem.

Segundo Saltini (2008) ao se falar da inteligência e da aprendizagem, precisa-se referir à emoção e a afetividade nas relações. É pouco possível compreender o desenvolvimento do intelecto sem um desenvolvimento inteirado com os desejos, o aprender e o buscar por aquilo que atrai. Para Wallon (1981) as pessoas são completas, com afeto, cognição e movimento. O aluno se relaciona também com uma pessoa inteira, com afeto e cognição. O professor é um participante do meio do aluno e essa interação se desenvolve em um processo não linear e contínuo, e sim por um desenvolvimento dialético.

Wallon (1981) conceitua que o processo de desenvolvimento do indivíduo decorre do biológico e do ambiente em que vive, portanto é o meio que define como o indivíduo irá se desenvolver. Assim como Piaget (2013), Wallon (1981) divide o desenvolvimento em etapas:

a) impulsivo-emocional: No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente.

b) sensório-motor e projetivo: Na etapa sensório-motora e projetiva, de dois a três anos, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento.

c) personalismo: No personalismo, que vai dos três aos seis anos de idade, a tarefa central é a formação da personalidade, a construção da consciência de si.

d) categorial: No estágio categorial, iniciado por volta dos seis anos, os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para o conhecimento, as coisas e para a conquista do mundo exterior.

e) puberdade e adolescência: Por outro lado, na adolescência, com a necessidade de uma nova definição da personalidade, desestruturada pelas modificações hormonais que trazem à tona questões pessoais, morais e existenciais, observa-se uma retomada da predominância dos aspectos afetivos. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece.

Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. Wallon (1981) mostra que a afetividade é expressa por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando se está apaixonado e se tem consciência que a pessoa não é a melhor companhia para si, por exemplo, e quando si vê corre para os braços dela, mesmo ao saber que não é a melhor forma de reagir.

Vygotsky (2008, p. 56) explicita claramente sua abordagem unificadora entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico.

Afirma que:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com nossos pensamentos.

O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta - ao comentar um momento de tristeza, por exemplo. Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo,

por exemplo, para sair de uma situação de perigo. Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon (1981) como a forma mais expressiva.

Como diz Pichon Rivière (2016) o vínculo tem a se repetir tanto na relação interna como na relação externa com o objeto. Essa relação é dinâmica e está sempre em movimento e funciona através das motivações psicológicas, que resulta em um determinado comportamento.

A importância atribuída às concepções do professor e do aluno no ensino aprendizagem diz respeito ao vínculo afetivo positivo ou negativo entre professor-aluno, ao ambiente propício para a participação do aluno como sujeito ativo deste processo, o incentivo ao aluno de ir à escola e ter desejo em aprender, participação no conteúdo, realização de pesquisas constantemente. Sabe-se que por não haver um vínculo positivo entre professor-aluno, esse professor com certeza será apenas um transmissor do conhecimento, não permite que o aluno construa o seu próprio conhecimento. Ao haver um bom vínculo professor-aluno e aluno-conhecimento, o aluno poderá ter autoria de pensamento, criticidade, reflexão, autonomia, participação ativa como cidadão nas transformações sociais.

Para esse intuito, entende-se que ao estudar a afetividade na relação pedagógica de acordo com as concepções de alunos e professores diversos fatores interferem:

- a) o uso de uma boa teoria;
- b) métodos diversificados;
- c) didática variada em sala de aula;
- d) ter conhecimento do conteúdo curricular no qual é responsável;
- e) ser dinâmico, mediador, ter compromisso, competência, coerência, consciência profissional, facilitando assim, ao aluno, bons resultados em sua aprendizagem.

Porquanto, a valorização do docente na relação afetiva professor-aluno se traduz pela participação expressiva na intervenção pedagógica o que justifica, desse modo, a grande importância do professor nas relações afetivas com os alunos a fim de assegurar êxito na qualidade do ensino-aprendizagem.

Conforme preconiza as ciências estudadas nessa dissertação tem-se pesquisado o quanto a aprendizagem é resultante do relacionamento afetivo e cognitivo professor-aluno, professor-conhecimento, aluno-conhecimento. Esses relacionamentos são vinculados entre si e entre os outros, mas, nessa dialética espiral o afeto é a essência primordial.

Escreve Luckesi (2016) que é necessário a devida atenção ao processo de correção e devolução dos instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar aos educandos. O professor

ao corrigir suas atividades não deve riscar ou mesmo desqualificar o aluno, o professor quando tem afeto positivo com seu educando faz a correção dos seus trabalhos ensinando.

Nesse estudo se quer enfatizar a relação afetiva como o ponto fundamental para a aprendizagem e não excluir fatores primordiais que contribuirão nesse processo da afetividade na relação pedagógica, tanto do seu conhecimento científico como do empírico. O professor deve procurar ser experiente e deve ter objetivos para obter um alto nível científico de conhecimento e o aluno participativo nas relações pedagógicas a fim de contribuir para mudanças significativas da aprendizagem.

Nessa dissertação buscou-se a relevância das relações afetivas que quando se entrelaçam formam uma relação de vínculo como uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que engloba tanto o aluno quanto o professor. O vínculo estabelecido, a todo o momento, pela totalidade do sistema em que os atores estão inseridos: sujeito-aluno, objeto-professor, é de extrema importância. O vínculo é formado nessa dinâmica dialética, comunicação professor-aluno. Há professores que não percebem a importância desse processo por ter uma concepção diferente do que é aprendizagem. Pichon Rivière (2016, p.15), “mostra que o vínculo é estabelecido pela totalidade da pessoa, e não por uma parte da mesma.” Por isso, não se pode dizer que quem estabelece o vínculo é o Superego, o Ego ou o Id. O aparelho psíquico se comporta como uma totalidade.

O sistema escolar pode interferir no aparelho psíquico que se integra para ter como resultado a aprendizagem. O vínculo não pode ser estabelecido por partes do sistema. Não se deve pensar que quem estabelece o vínculo é o professor, o aluno, mas sim a totalidade do sistema.

Segundo Pichon Rivière:

Considera que o processo de aprendizagem da realidade externa é determinado pelas características resultantes da aprendizagem prévia da realidade interna, estabelecida entre o sujeito e seus objetos internos. Os vínculos internos e externos se integram em um processo que configura uma permanente espiral dialética. Produz-se uma passagem constante daquilo que está dentro, para fora, e do que está fora, para dentro (2016, p.15).

De acordo com o autor sabe-se que um vínculo é sempre social, mesmo sendo com uma só pessoa, relação professor-aluno, determinados em um tempo e em um espaço educativo. O vínculo determina o relacionamento do professor-aluno com a noção de papel, de *status* e de comunicação. É uma relação estabelecida com o outro de uma maneira

particular. As características dessa estrutura de relação objeto-professor adquirem nesse sujeito-aluno, certa diferenciação o que configura um vínculo pessoal que pode ser diferente com o outro. Cada um desses vínculos tem um significado particular para cada aluno.

A formação do vínculo positivo poderá se firmar devido um conjunto de situações em que o professor competente proporcionará ao aluno no espaço escolar, durante o ensino-aprendizagem, por ser flexível em relação à individualidade de cada um, que sabe ouvir seus interesses e suas necessidades, e explora a multimídia para estimulá-lo à pesquisa e finalmente elabora um projeto político pedagógico de forma coletiva pela comunidade escolar a fim de cooperar assim para uma possível transformação social.

Essa relevância desse patamar que é designado ao mestre lhe oculta de ser exposto a uma avaliação de competência do ensino-aprendizagem, e o preserva às características dessa gama de profissionais conservadores.

De acordo com a coletânea de estudos de Piaget (2003) e Wadsworth (2003) acreditava-se que os aspectos cognitivos da inteligência deveriam ser mais importantes do que os aspectos afetivos. Atualmente, sabe-se que ambos: conhecimento e afeto caminham paralelamente.

Piaget (2003) admite o importante papel do afeto no desenvolvimento intelectual. Como o afeto foi menos enfatizado (em termos quantitativos), até recentemente, a afetividade ocupou um lugar secundário em relação à cognição. Mas, atualmente as relações entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo estão inter-relacionadas.

A formação do vínculo afetivo positivo contribui para que professor-aluno, aluno-conhecimento se integrem numa dialética espiral que possibilite assim, uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. Wadsworth (2003), baseado nos estudos de Piaget (2003) discute o desenvolvimento afetivo como contribuinte para o desenvolvimento cognitivo.

Wadsworth (2003, p. 36) descreve, “paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral (...) o afeto se desenvolve”.

Stratton (2003, p. 4), define afeto: “um termo empregado para significar emoção, mas que abrange uma faixa mais ampla de sentimentos e não apenas as emoções normais.” O mesmo autor explica a emoção dizendo que “é a experiência de sentimentos subjetivos que apresentam valor positivo ou negativo para o indivíduo” (p. 81).

Então, entende-se que a afetividade é um termo amplo que engloba a emoção e o sentimento. Contudo, pode-se concordar que as emoções são complexos estados de excitação

de que participa o organismo todo. Baseado em que Stratton (2003) escreveu, o termo emoção é usado também para significar os sentimentos e os estados afetivos em geral. Mas, nas relações de vínculos afetivos deve estar contido: o afeto, a emoção, o sentimento. Embora deva - se pensar no afeto sendo diferentes da cognição em relação à aprendizagem, eles forma uma unidade.

Wadsworth (2003) afirma que é impossível encontrar um comportamento proveniente apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. E também é inconcebível encontrar um comportamento misturado só de elementos cognitivos. Apesar de os aspectos afetivos e cognitivos serem inesperável num dado comportamento, eles parecem ser diferentes à natureza.

Outro fator que auxilia na construção do vínculo afetivo são as práticas estimulativas que o professor exerce ao provocar a motivação do aprendente, e ocorre assim, o desejo de aprender que favorece seu desenvolvimento intelectual. O desejo de aprender “abre as portas”, prepara um caminho para o relacionamento afetivo, social, cooperativo entre pares: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento.

Ressalta Stratton (2003, p. 160) “A interação social é também necessária para o avanço no desenvolvimento do conhecimento [...]”. “O relacionamento social cooperativo começa a surgir com as interações entre os pares [...]”.

O aspecto afetivo terá muita influência sobre o aspecto cognitivo, conseqüentemente, dará um resultado satisfatório para uma boa aprendizagem. Ele pode acelerar ou frear o ritmo da aprendizagem. Estabelecido o vínculo afeto-cognição acredita-se que a relação do vínculo afetivo professor-aluno se concretizará. Mediante esse vínculo afetivo professor-aluno se apresentará o desejo, a vontade de aprender.

Marchesi (2006, p. 113), coloca que: “[...] o desejo de saber, costuma ser atendido de forma prioritária e, às vezes, quase excludente pelos professores [...]”.

No âmbito da formação escolar, se presenciam constantes debates sobre as práticas escolares mais adequadas para se promover as relações que permeiam o conhecimento. Percebe-se, cada vez melhor, a sutileza com que se processa a relação ensino-aprendizagem. As relações dentro de uma sala de aula muitas vezes se resumem no seguinte: o professor ensina, o aluno aprende e o professor avalia o sucesso desta empreitada. Estas três atividades – ensinar, aprender e avaliar – competem pela atenção dos alunos, até mesmo do próprio professor que raramente dá atenção ao processo de avaliação por desviar o foco dos alunos da questão mais importante: a aprendizagem.

Freire (2015, p. 47) revela que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

De maneira mais sintética pode-se dizer que na fundamentação teórica de Pichon Rivière (2016), o vínculo é estabelecido pela totalidade da pessoa (o afetivo, o cognitivo) e que um vínculo é sempre um vínculo social.

Como os alunos caracterizariam um educador ideal? Além de ser organizado, responsável, dominar o conteúdo entre outros, dar muita ênfase às noções de que o educador deve compartilhar o conhecimento e aproximar os alunos dele, ou seja, fazer com que os alunos se sintam importantes dentro da relação. A escola, portanto, passa a ser o local por excelência de criação e socialização do saber, o melhor representante de todo o percurso entre aprendizagem, conhecimento e educação.

Pichon-Rivière (2016) menciona que a criação do vínculo afetivo interfere no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois é através do vínculo que surge, desperta o interesse da criança formando o equilíbrio posterior do adulto.

### **1.1 A diferença entre afetividade e permissividade**

Sabe-se que é necessário o aluno ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos, cumprir carga horária preocupado com explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, que educa, percebe o aluno como um ser importante, um ser afetivo, com ideias e sentimentos que podem ser partilhados com ele.

Nesse processo de interação humana, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores, concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagens próprios de seu ambiente social e cultural. Na relação desse encontro, atores educativos numa perspectiva dialógica podem assumir um valor significativo no processo de ensino-aprendizagem, e propiciar a participação ativa e a mobilização para aquisição do conhecimento.

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, 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 (FREIRE, 2015, p.141).

O professor conhece seu aluno pela escuta, valoriza-os, e se preocupa com suas dificuldades e entende que a aprendizagem não ocorre ao mesmo tempo e do mesmo jeito para todos. Reconhece ser um elemento importante de mediação entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido pode-se fazer alusão à Teoria Vygotskyana sobre a importância da intervenção pedagógica, e o papel do professor de interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos se não houvesse a ajuda do outro.

Ressalta Freire (2015) não interessa com qual a faixa etária o educador educa. O trabalho dele é com gente, todo tipo de gente, mas gente em contínuo processo de busca.

É relevante destacar a visão construída por muitos professores de que quando se fala de afetividade se está a falar apenas sobre as manifestações de carinho. A afetividade circunda as paixões, os sentimentos e as emoções, portanto, também estão nela inseridas as manifestações de agressividade, medo e raiva. O desconhecimento da fundamentação teórica desses conceitos dificulta a compreensão das relações de reciprocidade e oposição entre afetividade e cognição, e o poder das paixões, emoções, sejam: perturbadoras ou ativadoras, de forma estimuladora, motivadora ou desagregadora na aprendizagem. Isso pode acarretar enganos na interpretação de determinadas reações ou ações na sala de aula, o que leva à redução da capacidade de discernimento tanto do aluno quanto do professor.

O que se quer evidenciar nestas falas, tanto dos alunos, quanto dos professores é a importância do diálogo na prática educativa e o quanto esse diálogo facilita na relação professor-aluno. O diálogo oferece oportunidades, segundo Hernández (2002) para ampliar, refletir sobre um problema e buscar entendê-lo de diversas formas. Porquanto, autoriza evoluir a consciência da aprendizagem e estimular meios de pensar sobre o próprio modo de aprender. Além de tudo, é a partir do diálogo, que se enfatiza o repensar, a investigação crítica, a análise, a interpretação e a reorganização do conhecimento.

“O diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por ‘n’ razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo” (FREIRE, 2015, p. 117). O fator diálogo pode então, ser significativo para estimular o interesse, a curiosidade, a necessidade e a conscientização na relação ensino-aprendizagem e pode contribuir para a reciprocidade entre afetividade e aprendizagem, o que não deve se confundir com permissividade.

Segundo a Teoria Walloniana, emoção e cognição são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar. Mesmo diferentes se

completam; mesmo com o que é próprio de cada um ou característico de alguém ou algo, ou a ele intrínseco; específico; pertinente. Na sala de aula, espaço social de convivência diária, o educador percebe os movimentos que caracterizam os conflitos “eu – outro” e que se constituem em oportunidades de questionamentos, reflexão e conscientização, e outros mediadores que apenas desgastam a relação professor/aluno/conhecimento. Mas, também, movimentos em que as interações gestadas na relação “eu-outro” são baseadas na importância do eu e do outro, no fortalecimento da relação, no comprometimento e no diálogo.

A escola constitui-se num espaço essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento, possibilitar ao educando o acesso e a reconstrução do saber. Essa função está abraçada, ligada com firmeza, inexoravelmente às relações, pois a transmissão do conhecimento se dá na interação entre pessoas. Assim, nas relações ali estabelecidas, professor/aluno, aluno/aluno, o afeto está presente.

Um dos componentes essenciais para que esta relação seja significativa e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem, é o diálogo. Mas só acontece o diálogo se houver a formação do vínculo e para estabelecer o vínculo tem que ter um sentimento, a afetividade.

No processo ensino-aprendizagem são percebidas ações onde a má interpretação de que “o bom professor é ‘o bonzinho’, ‘o que permite tudo’ ou ‘o que entende o aluno em todas as suas atitudes’. A relação professor aluno, por sua natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento” (ALMEIDA, 2010, p. 106).

Os conflitos oriundos desta relação desigual podem e devem ser aproveitados, pois resolvê-los pressupõe o exercício constante de equilíbrio entre razão e emoção.

Por se tratar de adolescentes é importante que a relação afetiva seja mais cognitiva, que se concretize ao considerar que “o outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 18), ou seja, que a relação professor-aluno se dê como parceria afetivo-cognitiva, evidenciada através de uma linguagem onde haja espaço para o elogio, a motivação e mesmo para a repreensão necessária, direcionada ao outro, como possibilidade de reflexão, conscientização e formação. É primordial que esta relação esteja pautada no interesse pelo sujeito singular, único, gestado no coletivo, e principalmente pela credibilidade na capacidade do ser humano.

Essa relação é uma via de mão dupla, professor/aluno, aluno/professor, que faz da sala de aula um espaço educativo, uma teia de valores, de necessidades, e frustrações que se entrecruzam e, portanto, se influenciam reciprocamente. Por isso, tanto professor quanto

aluno, é responsável por dar o tom a essa relação, contanto que o professor seja o maestro dessa sinfonia, responsável pela formação ou pela experiência do processo ensino-aprendizagem.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer configura-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

É relevante, então, que no contexto escolar se trabalhe a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, se considere como essencial na prática pedagógica e não a julgue como simples atividade sem valor pedagógico. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como local privilegiado na formação humana.

Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de conhecimento, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois, o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma integração que contempla o desenvolvimento do ser humano.

## **1.2 Inserção da afetividade na relação pedagógica e suas características fundamentais para a melhoria do ensino aprendizagem**

Nos últimos anos diversos autores (CÔTÉ, 2002; DIAS, 2003; ESPINOSA, 2002) estão a considerar a afetividade como um dos aspectos fundamentais da relação pedagógica para contribuir na melhoria do ensino aprendizagem. Este processo psíquico pode criar um ambiente propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação. Apesar da importância apresentada, a relação afetiva tem sido mal interpretada tanto na prática de sala de aula (CIANFA, 1996; VASCONCELOS, 2004) quanto na formação dos professores que vão atuar na Educação Básica. Importa-se, contudo, destacar a relevância da afetividade na relação pedagógica, sobretudo, ao se ressaltar a indicação que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva.

Para Amorim e Castanho (2008); Arroyo (2011), uma formação que vise os aspectos humanos, relacionais e estéticos é indispensável ao exercício do magistério. Cunha (2005)

nega a ótica cartesiana rígida, que desvincula o racional das emoções e sentimentos, ao mesmo tempo em que propõe que a formação dos professores tenha como referência uma visão de totalidade que inclui razão, emoção, historicidade e cultura.

Alguns autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; MORENO et. al., 1999) creem ser necessário formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, isto é do contato direto. Esses autores indicam, assim, a necessidade da construção de saberes relacionado à dimensão afetiva, por parte dos professores, de maneira efetiva, que considera um sério problema a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação.

Na totalidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como o parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Portanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva.

Ressalta-se a importância do professor receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos alunos. Urge que todos os atores da educação venham discutir sobre esse paradoxo e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e cognitiva, que vise a reapropriação da afetividade na relação pedagógica.

A relação entre professor – aluno pode contribuir para a melhoria de atitudes positivas em relação ao conteúdo das disciplinas escolares e aos professores que as ministram (DIAS, 2003; ESPINOSA, 2002; MORALES, 2001).

Felden e Ribeiro (2008), com efeito, constataram que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles, fazem-lhes elogios, incentivam-lhes, trocam ideias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstram afeição ou, ao menos, não são agressivos. Segundo os autores fica evidente que os alunos apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois as condutas desses profissionais influenciam a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um aluno, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito.

## **CAPÍTULO II**

### **O SIGNIFICADO DA RELAÇÃO AFETIVA NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Após ter escrito no primeiro capítulo sobre a contextualização histórica do significado de afetividade à educação onde foi levantado definições e conceituações sobre o objeto de estudo, foi explanado a diferença entre afetividade e permissividade mostrando que desconhecer a teoria desses conceitos dificulta a compreensão das relações de reciprocidade que pode acarretar enganos na interpretação de determinadas reações ou ações na sala de aula, o que leva à redução da capacidade de discernimento tanto do aluno quanto do professor. O importante é o diálogo na prática educativa e o quanto este facilita na relação professor-aluno. Logo após foi escrito sobre a inserção da afetividade na relação pedagógica e seus aspectos fundamentais para a melhoria do ensino aprendizagem.

Neste capítulo a seguir será realizado um estudo do significado da relação afetiva na construção da aprendizagem dos alunos do ensino médio, como essa afetividade surge e sua construção para o processo de aprender. Serão mostrados as características da fase da adolescência, suas transformações, seus grupos sociais (família e escola) e sua relação com eles. Será pesquisado também a relação professor e aluno e o que o aluno deseja aprender. Pretende-se também explanar nesse capítulo o professor como mediador ou não na construção da aprendizagem no ensino médio.

## **2.1 O surgimento da afetividade na construção da aprendizagem**

Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (ALMEIDA; MAHONEY, 2014).

A escola deve ser um lugar de transformação significativa, um espaço de interação entre as pessoas, a qual fará a diferença na vida de seus alunos. Um lugar, onde o amor e o respeito sejam a base, o alicerce e o aprendizado, sua percepção de mundo.

Professores e alunos numa relação de interação, trocas e convivendo num ambiente de paz, alegria, onde o aluno seja respeitado no seu processo de desenvolvimento da aquisição do conhecimento e o professor mediador neste processo. Cada qual sendo respeitado com suas particularidades e potencialidades.

Almeida e Mahoney (2014, p. 17) descreve a Teoria de Desenvolvimento de Henri Wallon como:

A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas

emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão do autocontrole.

No momento em que os alunos adquirem afeto e consideração entre professores e colegas, iniciam o processo de formação. O adolescente do Ensino Médio desenvolve relações interativas, sociais e afetivas entre as modalidades aluno-aluno, professor-aluno. Esta relação de afetividade entre professor e aluno influi no processo de aprendizagem. Vygotsky (2001) destaca a importância das interações sociais, defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de intenso processo de interação entre as pessoas.

O envolvimento com a questão da afetividade surgiu com os estudos de Carl Rogers desde a década de 1970, onde percebia com clareza que entre as atividades educacionais, principalmente dentro da sala de aula, não era só o cognitivo que deveria ser considerado, mas também o afetivo, e que o investimento neste aspecto favorecia as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento.

Segundo Almeida e Mahoney (2014) na década de 1970, Roger proporcionou aos educadores daquela década uma relevante colaboração, trouxe a reflexão da afetividade nas relações interpessoais para dentro de sala de aula e deu aptidões para avaliar a questão da afetividade e sua função no processo ensino-aprendizagem.

Mas naquela época, na produção acadêmica e de pesquisas sobre a abordagem rogeriana no tocante à afetividade era muito escassa, o mesmo aconteceu com trabalhos sobre dimensão afetiva na ótica walloniana.

De acordo com essa temática, Vygotsky (2008) é autor que com o tempo de estudos e pesquisas vêm tentando mostrar o significado da relação afetiva na construção da aprendizagem interacionista nos grupos. Ele acredita que existe uma dinamicidade entre o intelecto e o afeto. São dois processos de relações e influências entre si onde os integrantes podem agir criativamente entre eles, onde a comunicação possa ter lugar e que o significado da relação afetiva seja a motivação do aluno no ato de aprender.

## **2.2 A adolescência: período de grandes transformações**

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010, p.18), na sua definição a origem da palavra adolescência “vem do Latim *Adolescentia*, que significa período da vida humana entre a infância e a fase adulta.” Encontra-se ainda quem defina adolescência como uma fase natural da vida marcada pelas transformações biológicas e

comportamentais. Alguns pesquisadores vão entender e descrever a adolescência como um processo de construção social e histórico.

São muitas as definições que tentam explicar a adolescência. Algumas definições utilizam conceitos; embasados em estudos da Psicologia, da Educação, da Filosofia, da Medicina, entre outras, outras definições utilizam recortes etários como é o caso da Organização Mundial da Saúde (OMS). É importante saber que os conceitos existem e atendem a objetivos específicos de programas, pesquisas e políticas públicas. Entretanto não se pode reduzir esse período do desenvolvimento humano aos conceitos que os caracterizam.

Adolescência é uma fase de mudanças, transformações, uma fase de transição que é marcada entre a infância e a idade adulta. Com isso essa fase caracteriza-se por alterações e modificações em diversos níveis – físico; mental e social - e representa para o indivíduo um processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que o capacitem a assumir os deveres e papéis sociais do adulto. Os termos "adolescência" e "juventude" são por vezes usados como sinônimos, como duas fases distintas, mas que se sobrepõem.

Para Steinberg (1993) a adolescência se estende aproximadamente dos 15 (quinze) aos 21 (vinte e um) anos de vida, enquanto a Organização das Nações Unidas (ONU) define juventude como a fase entre 13 (treze) e 24 (vinte e quatro) anos de idade; sendo que ela deixa aberta a possibilidade de diferentes nações definirem o termo de outra maneira. A OMS define adolescente como o indivíduo que se encontra entre os 15 (quinze) e 20 (vinte) anos de idade e, no Brasil, a legislação através Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece ainda uma faixa etária para menores de idade, dos 12 (doze) anos completos aos 18 (dezoito) anos incompletos, aonde o adolescente nessa faixa de idade se cometer um crime pode receber medidas sócio educativas dele, inclusive de restrição da liberdade através de apreensão.

Os adolescentes devido às peculiaridades da idade e de suas transformações físicas e biológicas necessitam interagir e participar da vida social e da vida familiar. Pais e professores terão contribuições fundamentais na formação desse adolescente para facilitar a aprendizagem e interação em grupos sociais.

A adolescência é o período da vida em que ocorrem as transformações mais aparentes no corpo, em razão das alterações hormonais. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e o Cartão do Adolescente (documento preliminar), a adolescência inicia-se

por volta dos 10 (dez) ou 11 (onze) anos de idade, tendo as meninas o acontecimento da primeira menstruação ou menarca, o aumento dos pelos vaginais e o crescimento dos seios.

Nos meninos acontece a alteração da tonalidade da voz, o aumento dos pelos pubianos e o crescimento do pênis, que passa a ter ereção e ejaculação. No período da adolescência perpassam fases de identificação de socialização, alterações orgânicas e maturidades e responsabilidades.

Segundo Evelyn Eisenstein (2005, p. 6-7):

Puberdade é o fenômeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas (forma, tamanho e função) resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais do eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal-gonadal. Estas mudanças corporais conhecidas como os fenômenos da *pubarca* ou *adrenarca* e *gonadarca* são parte de um processo contínuo e dinâmico que se inicia durante a vida fetal e termina com o completo crescimento e fusão total das epífises ósseas, com o desenvolvimento das características sexuais secundárias, com a completa maturação da mulher e do homem e de sua capacidade de fecundação, através de ovulação e espermatogênese, respectivamente, garantindo a perpetuação da espécie humana.

Na Busca da liberdade de expressão e de sentimentos, geralmente os adolescentes procuram grupos de amigos que tenham os mesmos interesses e vontades, os mesmos gostos e desejos, a fim de uma identificação mais caracterizada com seu pensar e jeito de ser, e formam seus grupos de amizades.

Nessa etapa da vida é comum tentar se afastar da família, pois essa já não lhes satisfaz em relação aos interesses sociais. Os pais, em não aceitar a busca da liberdade, muitas vezes tomam atitudes autoritárias, que os afastam ainda mais do grupo familiar. Outra atitude errada, normalmente tomada pelas mães, é o fato de não aceitar o crescimento do filho, acha que ainda é criança e trata-o como tal. Essa atitude também o leva a afastar-se, pois nessa fase não quer mais ser visto como criança e sim adulto, crescido.

Numa fase de tantas transformações, é importante que haja amizade e muito diálogo no convívio familiar e que os pais tentem amenizar os conflitos vividos, e busquem ser mais flexíveis e compreensivos.

### **2.3 O grupo na vida do adolescente**

O ser humano nasce em um grupo social a família, cresce e conhece mais um grupo que é a escola e posteriormente vão aparecendo os mini grupos secundários que vão se formando ao longo do tempo. Grupo social é a interação de duas ou mais pessoas que se

relacionam mutuamente. Na adolescência vivem em bandos reunidos em grupos e geralmente procuram ter o mesmo biótipo de estética, vocabulário unificado e características sociais típicas da idade. O adolescente sofre alterações no comportamento e modificações físicas que podem influenciar no processo de aprendizagem e o seu comportamento na família e na escola.

### **2.3.1 Família e escola**

A adolescência é uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive.

Afirma Wallon (2007, p. 117) “os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”. É nesta sequência do desenvolvimento humano que se perpassa os diversos grupos sociais desde a infância até a adolescência.

A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, para obter progressivamente sua independência econômico-financeira, além da integração em seu grupo social. O primeiro grupo social que a criança convive é a família, depois vem logo à escola que é um processo de socialização também extenso e de grande importância à sua formação.

A escola é um espaço de aprendizado e sociabilidade que ajudam a formar o adolescente nos aspectos afetivos, sociais, emocionais e conseqüentemente formar um adolescente mais seguro, mais interacionista que apresente resultados significativos à sua aprendizagem.

### **2.3.2 A família e o adolescente**

Segundo Wadsworth (2003, p. 36) “na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo”.

É na família que inicia a formação afetiva e social do adolescente. O adolescente desde a sua infância recebe estímulos e educação da família para orientar o seu

comportamento e formar sua personalidade, contudo se verifica a importância do meio para a formação desse sujeito.

A adolescência é uma fase de desenvolvimento que perpassa a vida do ser humano onde se busca uma nova forma de visão de si e do mundo; uma reedição de todo desenvolvimento infantil que visa definir o caráter social, sexual, ideológico, vocacional e afetivo. Esse processo evolutivo ocorre dentro de um tempo individual, peculiar e de forma pessoal em que o adolescente se vê e é visto envolvido com as manifestações de seus impulsos intuitivos exteriorizados, através de seus atos e suas condutas, nem sempre aceitas como normais pela sociedade.

Pode-se dizer que adolescência é sinônimo de crise, pois o adolescente, em busca de identidade adulta, passa por um período de muitas turbulências. A esta crise, provocada pela ampla e profunda desestruturação em todos os níveis da personalidade, segue-se um processo de reestruturação, que passa por ocasiões nas formas de exprimir-se ao longo dos anos.

Observa-se que os adolescentes assim como os seus familiares estão, na maioria das vezes, desinformados sobre as mudanças que ocorrem nesta fase, a fim de gerar, na maioria das vezes, conflitos, brigas, desentendimentos nos relacionamentos e dificuldades na convivência.

É necessário um acompanhamento da família e da escola nesse epígrafe para que esta fase evolua com autonomia e aprendizado significativo para a vida do adolescente. Os familiares devem orientar e estar presente nas decisões cabíveis ao seu dia a dia e cabe aos profissionais preencher essas lacunas com informação, orientação e, sobretudo, acolhimento. Não se pode pensar no indivíduo, no caso o adolescente, desvinculado de sua inserção do meio ambiente.

O adolescente é produto do meio que o circunda e o processo universal da adolescência é vivido de maneira diversa nas diferentes culturas. Inserir-lo no meio familiar, escolar, social é de fundamental relevância para a sua formação e aprimoramento do seu afetivo, intelecto e maturidade pessoal e profissional.

Deve-se munir previamente da verdade quase absoluta de que a maioria dos adolescentes gosta de “aparecer”. É próprio da fase. Na sociedade pós-moderna os adultos também são estimulados a agir como adolescentes, pelo emprego, bens materiais ou realizações pessoais. Com isso os adolescentes perdem referenciais para guiarem seus comportamentos.

A inserção social é conquistada pelo adolescente através deste “modelo” estético que tenta a todo custo imitar os adultos para ser tal e qual “gente grande”. Um símbolo eleito pelo adolescente não como uma forma de ser “estereótipo”, mas de protagonizar seu destino e de assumir uma real e rápida transformação em adulto, com suas características próprias. Como se sabe trata-se de algo forjado, deve-se desestimular essa ilusão pelo descrédito. Em lugar de valorizar a aparência, mostra-se a eles a vontade de ajudá-los e orientá-los para saber viver numa sociedade “contaminada”, “viciada”.

A importância da família no processo adolecer se inicia pelos padrões, dinâmica e valores que moldam o pensamento do adolescente desde a infância. Na adolescência a família é o primeiro grupo de referência. A família, enquanto estrutura primeira da vida de uma pessoa possibilita as relações da criança com objetos externos, que assume juntamente com os fatores constitucionais, grande importância para o destino do indivíduo.

A despeito de qualquer referencial, para que o processo da individualização seja adequado, é de extrema importância que o bebê tenha tido condições de se constituir, em seu mundo interno de: pais e parentes seguros e carinhosos. O afeto é fundamental neste processo. Esses são os alicerces dos quais dependem a autoestima, a confiança em si mesmo e no mundo.

### **2.3.3 A Escola e o adolescente**

O tema principal das discussões atuais nas escolas, na mídia e em outros meios é o adolescente. Como lidar com os adolescentes? Muitos tentam orientar sobre como lidar com eles, mas são poucos os que obtêm sucesso. Uma das melhores técnicas é ser direto, claro, objetivo e ter afeto na fala com os adolescentes. Usar de meios ineficazes e infantis com eles só faz com que estes fiquem desconfiados dos adultos e se afastem, quando se fecham em si mesmos e em seus grupos.

O adolescente, assim como todo o ser humano, existe para ser respeitado, compreendido e amado por seus semelhantes. Estes são os princípios nos quais se devem balizar as ações dirigidas aos adolescentes. A compreensão de que as concepções dele estão vinculadas a uma fase individual, peculiar e de extrema importância para a sua constituição física, mental, emocional, social e espiritual, são primordiais para o cumprimento da obrigação maior que cabe a família e escola: educá-los.

Exercer normas e regras sobre o adolescente não significa tolher seu comportamento natural. O aluno não é um ser passivo que nada tem a oferecer de interessante para a construção do conhecimento. Precisa-se alertar o comportamento do adolescente no sentido de despertar-lhe para seus próprios potenciais de aprendizado.

Desta maneira ele tornar-se-á receptivo aos ensinamentos do professor, e sentirá segurança em afirmar suas sugestões. Lembre-se do conceito de poder elaborado por Foucault (2015). Este autor considera o poder como uma relação de afeto. O emissor do ato comunicativo tem maiores chances de afetar o receptor, se tiver bons argumentos. E a comunicação deve ser considerada uma troca entre seres potencialmente capazes de expressar poder. Precisam-se ensinar os adolescentes a usarem esse poder que também possuem e construir diálogos de protagonistas. O poder comunicativo do aluno também é importante na construção do processo de aprendizagem.

#### **2.4 A relação professor e aluno na construção da aprendizagem do adolescente: o que quero ensinar versus o que desejo aprender**

Ao reconhecer a adolescência como um período de transição e processos de variações biológicas, sociais e emocionais verifica-se a importância da afetividade nesses processos e principalmente para o desenvolvimento dos potenciais cognitivos. Percebe-se a relevância das relações que se estabelecem entre os adolescentes e os profissionais da educação que acompanha seus comportamentos sociais e conhecimentos adquiridos, uma vez que os mesmos possuem um papel preponderante não apenas nas interações afetivas no ambiente escolar, mas em todas as interações que irá fazer em sua vida futura.

Assim, pode-se dizer que promover essa interação seria uma das tarefas da educação e tal constatação conduz ao estudo das possíveis relações entre afetividade e aprendizagem, uma vez que se trataria da articulação entre um mundo externo – estruturado a partir da cultura e das regras dos sujeitos que nele vivem – e um mundo interno – no qual existem áreas cognitivas que estão ligadas ao mundo emocional do adolescente.

Pesquisas nas áreas da Educação, Psicanálise e Psicopedagogia mostram a necessidade de se buscar uma postura capaz de possibilitar a estruturação do conhecimento como elo com o meio e, ao mesmo tempo, permitir também o equilíbrio das emoções, ao criar, como diz Saltini (2008, p. 14): “uma educação que leve mais a sublimar que a coagir”.

Observa-se que, apesar do avanço na ciência e tecnologia, poucos educadores se dedicam efetivamente à compreensão do ser humano e que, mesmo entre os educadores, são

poucas as tentativas de entender o desenvolvimento do intelecto humano e as implicações entre afetividade e cognição durante o processo de ensino-aprendizagem, como se essa não fosse uma responsabilidade de todos os atores da educação.

Vygotsky (2008, p. 6-7) propõe a unidade entre os processos intelectuais, volitivos e afetivos. Para ele,

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. A separação do intelecto e do afeto, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que 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.

Dentre as sugestões para promover a qualidade do ensino destacam-se, entre outras, a melhoria das salas de aulas, dos laboratórios, dos materiais pedagógicos, dos equipamentos e programas de informática, ou seja, mostra-se uma ênfase na melhoria dos aspectos materiais, mas pouco se pleiteia em favor da melhoria do ser humano – do educador.

E as poucas reivindicações apresentadas sobre a questão, quando ocorrem, apresentam uma excessiva preocupação com a capacitação técnica deste educador, sem atentar, porém, para as relações afetivas que permeiam o ato de ensinar-aprender, o que levou Saltini (2008, p. 15) a dizer: “as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor, do que de conteúdos e técnicas educativas”.

Para este autor, desde a alfabetização até as últimas séries do ensino médio busca-se um ensino de relações e comunicações, pois nunca se ouviu falar de alguém não alfabetizado que tenha, em razão disso, deixado de pensar ou de entender os outros.

A partir da ideia de que o conhecimento começa com um sonho e que sonhar não é coisa que se ensine, pois nasce das pulsões, dos desejos, Saltini (2008) entende que é a partir de suas próprias ausências que cada ser humano é levado a ter vontade de buscar o conhecimento e, para tanto, pensar.

Para o autor, a educação deve, basicamente, difundir o pensar, o perceber e o comunicar, isto é, fomentar a criação de pensamentos inicialmente intuitivos/ simbólicos para só depois torná-los lógicos, pois o real e o mundo concreto só serão descobertos com a ajuda das hipóteses suscitadas pelos indivíduos e com ações sobre eles.

“O pensamento é, em resumo, aquilo que faz viver o que não existe, ou melhor, dizendo, tudo o que vejo é resultado do que penso e daquilo que construo em minha mente” (SALTINI, 2008, p. 16).

A educação tem como objetivo transferir o conhecimento existente sobre um dado objeto a um sujeito que busca conhecê-lo. O educador, em princípio, desconhece que tipo de sujeito é o seu aprendiz e que forma de conhecimento nasce da interação entre ele e o objeto. Além do mais, os professores, em geral, nunca permitem que o aluno manipule o objeto a ser estudado e, obviamente, não se pode falar de um objeto a um sujeito sem levar tal objeto em consideração, sem avaliar as possíveis relações entre ele e o meio que o cerca. Na educação a relação de cumplicidade professor – aluno favorece a construção da aprendizagem do aluno que deve estar relacionada com o que o professor deve ensinar e o que o aluno deseja aprender.

Conhecer é pensar, inventar, é descobrir e conectar as qualidades e atributos dos objetos recompondo com a capacidade criadora o real externo dentro da mente. Este é o significado do aprender. Não se aprende com aquilo que o outro fornece pronto, aprende-se em função daquilo que se pode trabalhar sobre o que o outro diz daquilo que o objeto mostra ou que nele se descobre.

Saltini (2008) diz que se constrói e se inventa de acordo com as necessidades e possibilidades e que essa capacidade cria a chance – afetiva, por meio do nível simbólico, e cognitivo, por meio dos níveis técnico-estruturais – de sobreviver, se adaptar e estar presente no mundo, que pode contribuir com o saber. Portanto, a transformação do real em uma realidade interna é uma obra feita com o sistema biofisiológico, afetivo e cognitivo, com a mente, e que os indivíduos procedem assim para aliviar em parte as suas dores.

Na Psicologia contemporânea, esta tendência de integração pode ser particularmente observada em três Teorias do Desenvolvimento: a de Piaget, a de Vygotsky e a de Wallon.

- Na Teoria de Piaget, a afetividade se caracteriza como propulsora das ações e tendo a razão a seu serviço, como explicam La Taille, Dantas e Oliveira (1992) ao dizer que para Piaget a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a Razão contra a afetividade é problemático porque então dever – se - ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de mobilidade, de energia.

- Vygotsky (2008) vê o homem como um sujeito social e interativo, e entende que a criança, inserida num grupo, constrói seu conhecimento com a ajuda dos adultos e de outras crianças, de modo que a aprendizagem ocorre a partir de uma interação social, na qual o indivíduo internaliza os instrumentos culturais, isto é, as experiências vividas com outras pessoas lhe possibilitam criar uma nova significação individual para o que foi internalizado.

Analisando os estudos de Vygotsky (2008) e Wallon (1981) entende que o pensamento tem origem na esfera da motivação, a partir das inclinações, necessidades, interesses, impulsos e afetos, e que nessa esfera estaria a razão última do pensamento, razão pela qual apenas uma compreensão completa do pensamento de um indivíduo só se torna possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

- Para Wallon (1981) a dimensão afetiva ocupa lugar central. Em sua teoria a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência, e desempenha papel fundamental na sua constituição e funcionamento, que determina os interesses e necessidades individuais. Afetividade e inteligência constituem, sob a ótica do autor, um par inseparável na evolução psíquica e, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez maiores, como assinalam La Taille, Dantas e Oliveira (1992) e Galvão (2012).

Wallon (1981) vê que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, mas como uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. De acordo com ele, o ser humano torna-se, logo que sai da vida puramente orgânica, um ser afetivo e a partir da afetividade se diferencia, lentamente, a vida racional, observando-se que, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira.

Assim, em sua teoria, o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva em que ocorre uma sucessão de fases com predominância afetiva e cognitiva, de forma alternada.

Segundo Wallon (1981), a dimensão temporal do desenvolvimento está distribuída em estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo é determinado histórica e culturalmente. O desenvolvimento do bebê ao adulto do ponto de vista afetivo pode ser caracterizado através de estágios: o primeiro estágio é impulsivo emocional (0 a 1 ano), a criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em respostas a sensibilidades corporais dos músculos. Durante esse primeiro ano de vida, predomina

emoção, instrumento básico de interação da criança com o meio. A afetividade orienta as primeiras reações do bebê com as pessoas que intermedeiam sua relação com o mundo.

O estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) já dispendo da marcha e da fala, a criança volta-se para o mundo externo para o contato e a exploração de objetos e pessoas de seu contexto. Até o terceiro ano de vida, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do ambiente físico, nele o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar e, ao contrário do anterior, neste prevalecem às relações cognitivas com o meio.

O estágio personalismo (03 anos a 06 anos) é a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação. A tarefa central é a formação da personalidade, a construção da consciência de si, o que ocorre através das interações sociais, que reorienta o interesse da criança para as pessoas e por determinar o retorno da predominância das relações afetivas.

Estágio categorial (06 anos a 11 anos) com a diferenciação mais nítida entre o eu e outro, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para o conhecimento, as coisas e para a conquista do mundo exterior, que faz preponderar novamente o aspecto cognitivo, nas suas relações com o meio.

Estágio da puberdade e adolescência (11 anos em diante) aparece aqui à exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores. Na adolescência, com a necessidade de uma nova definição da personalidade, desestruturada pelas modificações hormonais que trazem à tona questões pessoais, morais e existenciais, observa-se uma retomada da predominância dos aspectos afetivos.

O último estágio é o da idade adulta, que apesar de todas as transformações ocorridas, nas fases anteriores, o adulto se reconhece, como o mesmo e única ser; reconhecem suas necessidades, possibilidades e limitações, seus sentimentos e valores assumem escolhas em decorrência de seus valores.

## 2.5 A afetividade na relação professor – aluno

Para La Taille, Dantas e Oliveira (1992) a afetividade corresponde à primeira manifestação do psiquismo e impulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, que abstrai deste meio o universo simbólico que é culturalmente elaborado e historicamente construído pela humanidade, de modo que os instrumentos através dos quais se desenvolve o aprimoramento intelectual só serão garantidos por estes vínculos estabelecidos pela consciência afetiva. Assim, conhecer os aspectos teóricos que norteiam o desenvolvimento afetivo e cognitivo é fundamental para que o educador possa desenvolver uma boa e eficiente ação pedagógica.

Para Ferreira (2001) quando a criança atinge a idade escolar as funções nervosas sensoriais e motoras, assim como as demais funções cerebrais (sensação, percepção e emoção) ainda estão confusas e, por isso, a discriminação entre seu “eu” e sua experiência não se dá apenas na dimensão cognitiva, que se é necessária.

Segundo a autora, a ação mediadora da educação que deve ter a função de promover a construção da afetividade e a organização dessas funções. A autora sugere que, para alcançar tais objetivos, a educação deve se concentrar inicialmente na avaliação das seguintes questões:

- a) como a criança procura resolver suas dificuldades;
- b) qual o seu nível de autoestima;
- c) quais as características de seu humor;
- d) que posturas a criança adota diante dos adultos, tais como nível de autonomia, relação com figuras de autoridade e relação com as estruturas de poder, posturas essas que resultam de sua relação com a família.

Além de fornecer estratégias através das quais se podem avaliar estas questões, a autora sugere atividades para desenvolver a afetividade no processo educacional e leva em conta três níveis de atuação que devem, no seu entender, serem alvos de trabalho pedagógico:

- **O âmbito emocional**, no qual se devem identificar os sentimentos e a forma como são expressos, avaliar a intensidade dos mesmos e a capacidade da criança de adiar a satisfação, controlar impulsos e reduzir a tensão;
- **O âmbito cognitivo**, no qual se busca avaliar a capacidade da criança para perceber a diferença entre sentimento e ação, ler e interpretar os indícios sociais que

lhes são apresentados, compreender a perspectiva dos outros, usar etapas para resolver problemas, criar expectativas realistas sobre si, compreender normas de comportamento;

- O **âmbito comportamental**, no qual se procura avaliar os comportamentos não verbais, tais como comunicar-se com os olhos, com gestos, com expressão facial;
- Os **comportamentos verbais**, como fazer pedidos claros, resistir às influências negativas, ouvir os outros e responder eficientemente a críticas que lhe são dirigidas.

Assim como Ferreira (2001) outros autores<sup>1</sup>, destacam a importância da afetividade no processo educativo e entendem que este deve incluir a oportunidade para se manipular a realidade e estimular a função simbólica, através de vários tipos de manifestação expressiva – plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta – por meio de personagens capazes de promover uma identificação, entre os quais se incluem os professores, razão pela qual a afetividade na própria relação professor-aluno é outro ponto a ser considerado, uma vez que, como registra Bandura (2009) ao conceituar a aprendizagem por observação (modelação), em todas as culturas, crianças adquirem e modificam padrões de comportamentos, conhecimentos e atitudes por meio da observação dos adultos, inclusive de seus professores.

Depreende-se dessas colocações que a relação professor-aluno não pode ficar reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, mas envolve dimensões afetivas e de motivação tanto para o aluno como para o professor e que, para isso, estes últimos precisam estar comprometidos com mudanças em suas posturas tradicionais, as quais privilegiam ideias e práticas que apenas transmitem informações para os alunos e desconsideram o uso da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Segundo (ALMEIDA; MAHONEY, 2014, p. 23) “tanto alunos como professores expressam o desejo de relações interpessoais satisfatórias: que satisfaçam suas necessidades”.

Almeida; Mahoney (2014) em uma pesquisa realizada sobre sentimentos de alunos e professores e situações indutoras, em diferentes níveis e escolaridade de alunos adolescentes e adultos e professores ainda que tenham focalizado a situação de sala de aula foi revelado que professores e alunos não estão protegidos dos sentimentos provocados por situações externas à sala de aula e à escola.

Ainda citando Almeida; Mahoney (2014) o reconhecimento de sentimentos e de seus fatos indutores pode ser uma boa base para a discussão com professores, oferecendo-lhes

---

<sup>1</sup> Entre os quais La Taille, Dantas e Oliveira (1992)

modelos úteis para que comecem uma reflexão sobre sua prática, ao considerar a proporção afetiva e lembrar sempre que as situações indutoras desvelam necessidades de professores e alunos a ser satisfeitas.

Geralmente, essa falta de motivação do professor e a sua resistência em adotar outra postura e assumir novos papéis é atribuída a uma formação inadequada, aos baixos salários, às condições materiais em que este trabalha, à desvalorização social do professor, à falta de uma boa administração do tempo, planejamentos deficientes e à sobrecarga de trabalho, entre outras variáveis a que os educadores estão sujeitos, mas, apesar de admitir todas as dificuldades mencionadas, não se pode deixar de destacar a necessidade de que os próprios professores se conscientizem da importância de desenvolver a afetividade de seus alunos, de modo a ajudá-los a evoluir, como ser humano, em todos os sentidos.

A escola, neste contexto, tem como principal função estimular o aluno a criar e solidificar vínculos que despertem nele o desejo de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam uma prática social qualitativa e, nesse desafio, o primeiro e mais importante agente é o professor, pois é ele o elo que propicia o encontro entre o aluno e o ambiente escolar, que se tem, então, o papel de orientador e comandante desse processo, ao interferir na formação de conceitos e atitudes dos alunos em seu relacionamento com os mesmos. O aluno passa a se identificar com o professor, sem se perceber, transfere sua relação com os pais para o professor, o que torna sua atuação nesta relação mais marcante do que os próprios conteúdos por ele apresentados.

Como assinala Macedo (2002) ao criar vínculos positivos com os educandos e proporcionar a formação de outros, através das atividades do dia a dia, o docente estará proporcionando revisão de vínculos inadequados, construídos anteriormente, e a construção de novos vínculos, fortes e firmes.

Nas séries iniciais, onde ocorrem os primeiros contatos entre a criança e a escola - o seu segundo ambiente de vida – é necessária uma maior sensibilidade do professor, uma vez que esta não estaria biologicamente tão preparada quanto à mãe para compreender e corresponder às necessidades da criança e, nesse sentido, Winnicott (2011, p. 221) destaca a importância da formação da professora que, aliada às suas qualidades femininas inerentes, lhe permitirá perceber ser ela a ponte que levará a criança a ampliar seus horizontes em relação ao mundo, para depois complementar:

A professora assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da criança fora de casa, mas também uma pessoa resoluto e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajudá-la nos momentos de necessidades pessoais com a criança, com a mãe e com todas as crianças do grupo. Em contraste com a mãe, a professora possui conhecimentos técnicos resultantes do seu treino e de uma atitude de objetividade em relação às crianças sob seus cuidados.

É imprescindível a existência de um clima de confiança para que essas relações ocorram de forma positiva e o professor precisa ter a consciência de que os alunos se espelham nele, estão sempre atentos às suas falas e, principalmente, às suas ações e ao modo como as executa, pois, se compreende a importância da sua postura e se sabe como chegar ao seu aluno e estabelecer um contato positivo. O professor pode eliminar os vínculos negativos que atrasam e/ou impedem o processo de aprendizagem.

O adolescente solicita do professor uma aproximação inicial sem revelações, mas quer sentir-se motivado e confiante que o professor é parceiro, consegue a confiança do aluno, é perceptível por atender as potencialidades de cada aluno e principalmente formar um vínculo afetivo que impulse o aprendizado do aluno.

Observa-se, assim, que para a formação do vínculo professor-aluno, além das relações vinculares mãe-filho, contribuem também a sensibilidade e o preparo do professor, principal responsável para que essa relação ocorra de forma positiva e que, embora esses aspectos sejam mais importantes nos primeiros anos da vida escolar da criança, vê-se, na maioria das vezes, a exigência de um menor preparo e qualificação dos mestres nas séries iniciais, enquanto nas séries seguintes se dá prioridade a uma formação voltada para conteúdos específicos, sem se atentar para o fato de que as relações afetivas precedem as relações de aprendizagem, e das primeiras depende o sucesso destas últimas.

Sobre a importância do preparo do professor para o desempenho de seu ofício de modo a oferecer qualidade para os alunos e para a aprendizagem, pode-se ainda citar Lindgren (1984), que as ações do aluno são também função das atitudes do professor, fato que facilmente se desconsidera. O professor tem dificuldade de promover o desenvolvimento de alunos motivados, curiosos e interessados em crescimento intelectual, que tenham desejo pelo aprendizado, a não ser que sejam ensinados por professores entusiastas, curiosos e interessados em crescimento intelectual.

A escola, como lugar de crescimento que deveria proporcionar condições para que as crianças descobrissem seu papel social, muitas vezes as desestimula por não estar preparada e manter uma postura tradicional, autoritária, excludente, além de não possuir recursos para

capacitar o professor, não apenas em termos de formação acadêmica, mas como pessoa, levando-o a sentir-se valorizado e satisfeito com o seu trabalho e, embora já se tenha, na teoria, um conteúdo programático que contempla as várias potencialidades da inteligência e da sensibilidade humana, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vê-se que o ensino, nas escolas, ainda se desenvolve da forma tradicional, dando ênfase ao cognitivo ou racional em detrimento do afetivo.

E nesse contexto, percebe-se que a escola, além de excluir a afetividade do processo educacional do aluno, também desconhece a questão afetiva no que diz respeito ao professor, ignora os fatores emocionais que interferem no seu desempenho e o impede de buscar o efetivo desenvolvimento desse aluno, a qual desperta o desejo de aprender, o que leva a criar vínculos com a escola e o conhecimento e não apenas se limite ao cumprimento de sua carga horária e da transmissão de conteúdos.

## **2.6 O professor mediador ou dificultador na construção da aprendizagem no ensino médio**

Não é difícil perceber que neste início do século XXI o processo de ensino ainda segue uma Pedagogia Tradicional, centrada em grande parte na figura do professor que surge como aquele que domina o conhecimento e deve repassá-lo a seus alunos, em geral, de forma expositiva, que contribui para a formação de: sujeitos passivos e desprovidos de senso crítico, além, de dar suporte, a uma metodologia expositiva, legitimada pela disciplina da obediência e pelas avaliações que apenas apuram o que foi decorado nas exposições feitas em sala de aula.

Essa metodologia expositiva, legitimada por vários fatores, entre os quais se incluem a própria família, educada da mesma forma, sente-se segura com a prática dessa educação tradicional, o professor que é valorizado na medida em que cumpre cronograma de conteúdos a serem apresentados e mantém a disciplina e pela própria escola, uma vez que este modelo é mais viável economicamente, por permitir um maior número de alunos em sala de aula, mas não atende aos preceitos das propostas pedagógicas contemporâneas que veem o educar como uma preparação do indivíduo para dar respostas às suas necessidades pessoais e às necessidades de uma sociedade que vive em constante transformação.

Neste contexto, essa preparação consiste em capacitar o indivíduo para aceitar os desafios propostos pela rapidez com que surgem novas tecnologias, interagir com um mundo cada vez mais dinâmico, em uma sociedade a cada dia mais instruída e capacitada, razão pela

qual essa educação exige a criação de escolas autônomas e criativas, onde exista uma permanente interação e se possa formar sujeitos solidários e participativos, capazes de viver a realidade desse novo mundo.

O grande risco desse modelo tradicional de ensino ainda vigente é o de não cumprir o seu papel e, desse modo, não permitir a aprendizagem, uma vez que a metodologia da exposição não estabelece nenhuma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento ao manter o aluno como um agente passivo no processo, ao receber todo o conhecimento pronto e acabado e ter apenas de absorvê-lo, sem ser convidado a problematizar, a questionar e a estabelecer relações entre o que está a aprender e aquilo que já conhece, ou seja, revela-se um método sem sentido para o aluno, na medida em que o conhecimento lhe é apresentado de forma descontextualizada, totalmente desvinculado da realidade em que este vive e isto acaba a contribuir para o não aprender, uma vez que não é dada ao aluno a oportunidade de participar da construção do seu próprio conhecimento.

Imaginem no Ensino Médio, adolescentes, e esse modelo de professor acima que repassa um conhecimento sem dar possibilidades a uma construção de aprendizagem significativa a seu aluno; este será um professor mediador ou dificultador na construção da aprendizagem?

Observa-se que boa parte da aula é consumida nas tentativas do professor obter silêncio e participação, mas que ele dificilmente consegue manter sobre si a atenção dos alunos, fato que, embora sucessivamente repetido, ao longo de décadas, parece ainda não ter assimilado pelos professores e vê-se que eles – por falta de estímulos, acomodação e/ou resistência ao novo – insistem em não enfrentar, recusam a adotar propostas inovadoras que já existem e preconizam o uso da motivação para o aprendizado e propõem que a absorção do conhecimento se dê na relação sujeito-objeto-realidade intermediada pelo professor, ao invés da simples transmissão do conhecimento.

Existe, hoje em dia, um senso pedagógico comum que propõe uma nova perspectiva para o ensino, na qual a organização espacial e temporal da sala de aula não está centrada na figura do professor e que induz à participação, combina os trabalhos individuais com os trabalhos em pequenos grupos e as constantes interações entre alunos, além de buscar despertar o interesse deles a partir do concreto, da pesquisa, do emprego da criatividade, da alegria da descoberta e da afetividade desenvolvida em todo esse processo através do lúdico.

Essa nova perspectiva, na qual o homem é visto de forma contextual e holística, está apenas a engatinhar no plano prático, face à falta de preparo dos professores, de condições

materiais objetivos e dos próprios limites teóricos que apresenta, mas tende a se difundir e ver a sua prática cada vez mais presente no processo educativo, com novas metodologias que levem o aluno a interagir com os conteúdos e as informações que lhes são repassadas, de uma forma dinâmica e contextualizadas, nas quais esteja presentes o constante estímulo ao desejo de aprender, compreender e comunicar o aprendizado obtido, como propõe Arantes (2002).

Montserrat (2002) já assinalara que os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade humana não constituíam universos opostos e que não havia sentido em direcionar o processo educativo para apenas um deles, com a exclusão do outro, e, sob essa ótica, se vê que o desenvolvimento do cognitivo é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade, da paixão pelo aprender.

Durante décadas se cultivou a proposta positivista do comportamento racional, do controle das emoções, em uma cultura que coloca razão e emoção em dimensões antagônicas do mundo psíquico e que, embora tenha trazido sua contribuição, já não condiz com os novos conhecimentos adquiridos sobre o processo de aprendizado, uma vez que, como destacam vários estudiosos<sup>2</sup> as ações humanas, entre elas o raciocínio, se fundamentam no emocional e que há na vida cotidiana, em qualquer contexto, um constante entrelaçamento entre o racional e o emocional. Essa constatação precisa não apenas ser reconhecida pela educação, mas ser por ela incorporada, já que a valoração dos sentimentos no processo educacional se apresenta como uma necessidade neste início de século XXI e, como já apontava Schiller (2015, p. 08) “o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração” e o uso da afetividade em sala de aula pode ser um meio para se tornar mais eficaz o processo de aprendizagem.

Se, como já se pode observar, valoriza-se cada vez mais o caráter construtivo do processo ensino-aprendizagem e busca-se orientar o aluno desde a infância ao ensino médio a selecionar, interpretar e assimilar, de modo a conferir significado à sua aprendizagem, não se pode persistir no dueto professor-aluno como simples transmissor-receptor do conhecimento, mas deve-se valorizar a interação entre ambos e, dessa forma, conceber o ato educacional não somente como um processo de aprendizagem e sim como um processo de relações afetivas, entre elas a do afeto para com o aprendizado.

Piaget (2013) já assinalara que as construções mentais, os ‘esquemas’ ou ‘estruturas’ da inteligência são carregadas dos elementos afetivos e sociais que rodeiam o indivíduo e que o afeto e a cognição são interdependentes.

---

<sup>2</sup> Entre eles La Taille (1992) e Maturana (2002).

Também Wallon (1981) destacara a personalidade como constituída pelas funções básicas da afetividade e inteligência. “A afetividade está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto”, donde se depreende que a afetividade assume importante papel no desenvolvimento do sujeito, que determina seus interesses e necessidades individuais e constitui um domínio funcional que antecede a inteligência.

La Taille (1992) foi outro autor a destacar a afetividade como uma das dimensões do ser humano, ao assinalar que ela constitui a fase mais arcaica do desenvolvimento e que está, no início da vida, sincreticamente ligada à inteligência sobre a qual predomina, para concluir, então, que o ser humano é um ser afetivo, desde o nascimento, e que esta afetividade inicial vai, gradativamente, ao diferenciar da vida racional até a fase adulta.

Galvão (2012) assinala que, tanto para Vygotsky (2008) quanto para Wallon (1981), não se pode separar afetividade e cognição e destaca a colocação de Vygotsky (2008) de que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, e que esta inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção, razão pela qual o emocional do indivíduo tem tanta importância quanto o cognitivo e deve também ser objeto de preocupação da educação.

Todas essas colocações permitem que se depreenda a emoção como um instrumento tão importante quanto o pensamento e que a preocupação do professor não deva se restringir ao desenvolvimento do raciocínio lógico, mas que este deva também incentivar as reações emocionais, afetivas visto que estas, como propõe Vygotsky (2008), constituem o fundamento do processo educativo. Assim pode-se pensar em um professor mediador que motiva o ser, que incentiva a pesquisa, que constrói a aprendizagem junto com o aluno.

Ainda com base nas colocações destes autores, não é difícil inferir também que a afetividade desempenha importante papel nos seres humanos durante toda a sua vida, desde o desenvolvimento infantil até as últimas séries do ensino médio e que, neste contexto, a escola é um espaço adequado à construção da afetividade, uma vez que ela intervém sobre a inteligência e da evolução do cognitivo depende a evolução da afetividade.

As inúmeras interações que a escola propicia com diferentes parceiros, as várias situações e experiências que proporciona e que são essenciais à construção do indivíduo como pessoa fazem dela, e, em especial, do professor – um elemento essencial à formação do sujeito, já que é através dessas experiências sociais que a mente humana vai elaborar e

estruturar sua afetividade para com as relações interpessoais e para com o envolvimento com a cultura e com o aprendizado.

Pode-se, então, depreender que à escola, e de modo mais específico ao professor, cabe o papel de entender o aluno em sua dimensão plena e ajudá-lo a desenvolver não apenas os seus aspectos intelectuais, mas também os aspectos afetivos que nele estão presentes e que irão influir de forma decisiva em toda a absorção do conhecimento que se queira a ele transmitir e nas futuras manifestações do mesmo.

Não se pode persistir em conteúdos programáticos que privilegiam o aspecto cognitivo sobre o afetivo e se continuar a se ignorar que o desenvolvimento intelectual e o afetivo estão ligados a uma única realidade, que é o desenvolvimento do indivíduo como um todo e, desse modo, faz-se necessário desenvolver o afetivo para que se desenvolva o cognitivo e, através de ambos, se chegue à obtenção do conhecimento. Aceita essa ideia, o foco passa a ser a forma como a escola e o professor, em sua prática pedagógica, podem contribuir para a adoção da afetividade em sala de aula como uma ferramenta que melhore o processo de ensino e aprendizagem e, em princípio, pode-se dizer que cabe ao professor um novo papel: o de mediador na construção do conhecimento, através da interação, da pesquisa e da reflexão, sendo ele mesmo um participante crítico e reflexivo.

Tais ponderações já fazem parte do elenco de propostas de diversas entidades educacionais e estão, inclusive, inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's que, sob a denominação de 'estética da sensibilidade', sugerem o reconhecimento e a valorização da individualidade de cada aluno, o respeito à sua cultura, aos seus conhecimentos e às suas diversidades para, a partir delas, ampliar as oportunidades de trocas e facilitar o aprendizado.

Trabalhar segundo essa nova perspectiva não é uma tarefa simples e, quase todos os professores, muitas vezes inconscientemente, se acomodam e se deixam levar pela mesmice, mantendo as velhas práticas que, além de relegar o afetivo a um segundo plano percebem a escola como um universo à parte, como se os contextos casa e escola não dissessem respeito ao mesmo sujeito e como se ele não precisasse de todas as realidades distintas que o cercam para se constituir como um ser único em sua individualidade.

Dentre as finalidades adequadas ao novo contexto da educação contemporânea está à ênfase na afetividade, na interação entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e nas situações vivenciadas pelos mesmos, que prioriza o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a se conhecer e, sob esse prisma, a educação deve se tornar mais humana e mais afetiva, dando lugar à interação, ao invés do modelo autoritário que ainda

persiste, centrado na obediência, na rígida disciplina e no constante silêncio em sala de aula, modelo no qual os atores educacionais, professores “dificultadores”, gestores e alunos parecem não possuir afeto, característica inerente e necessária ao processo educativo, mas postas à margem quando se dá ênfase unicamente à cognição.

A fim de considerar o que é preconizado pela teoria exposta nos capítulos iniciais, tem-se em vista a necessidade de averiguar o quanto esses conceitos estão utilizados no cotidiano escolar. Por este motivo buscou-se efetuar uma pesquisa de campo, em uma unidade escolar pública da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, no Brasil, de modo a se avaliar o significado da relação afetiva na construção da aprendizagem dos alunos do ensino médio e, conseqüentemente, melhorar o ensino aprendizagem dos alunos.

### **CAPÍTULO III**

#### **A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A ORIENTAÇÃO DA ESCOLHA PROFISSIONAL DO ALUNO**

No capítulo anterior foi estudado o adolescente, seus grupos sociais (família e escola) e suas relações com eles, às mudanças físicas e de comportamento e as influências que as relações vinculares têm para o ensino-aprendizado.

O ensino médio é a última etapa da educação contemporânea a qual deve ser um período de reflexão, conhecimento e expectativa para a escolha de uma profissão. Decidir uma carreira profissional é preciso que o aluno conheça as suas competências e habilidades, a escola oriente e acompanhe o aluno, para que esse possa vir a eleger seu futuro profissional com precisão. As sessões a seguir serão fundamentadas pelos PCN's e o aluno do ensino médio, a escola pública do ensino médio e a orientação profissional, a escola diante da incerteza do aluno na escolha da profissão, a importância da apresentação aos adolescentes das diversas profissões e seus campos de atuação, os processos de orientação vocacional se facilita ou dificulta a escolha do estudante.

### **3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: o aluno do ensino médio e suas expectativas quanto à escolha profissional**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1996, tem suas diretrizes e são direcionados para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, obrigatórias para a rede pública e opcional para as instituições privadas. O objetivo fundamental dos PCN é padronizar o ensino no país e estabelecer pilares fundamentais para dirigir a educação formal e o vínculo entre escola-sociedade no dia a dia.

Segundo o MEC (2013, p.1) “Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais de qualidade elaboradas pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos.” Segundo o Ministério de Educação (MEC, 2013) os PCN são divididos em disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física) e entre Ensino Fundamental e Médio e neles constam práticas de organização de conteúdo como também formas de abordagem das matérias com os discentes. Estes ajudam na aplicação prática das atividades ensinadas e a melhor conduta a ser adotada pelos docentes em diversas situações.

Há pouco tempo, os PCN iniciaram a se definir com maior respeito às diversas realidades regionais, por levar em conta a extensão territorial e cultural do país. Outra questão a se comentar é sobre as diretrizes. Estas nas últimas edições buscaram incentivar a atualização profissional de professores, coordenadores e diretores. Todo o material o MEC disponibiliza tanto para discente, pais e docentes no site oficial do Ministério.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio direcionado as ciências humanas (BRASIL, 2006, p. 13):

[...] este volume dedicado especialmente às Ciências Humanas procura trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na articulação entre competências e conceitos da qual emergem sugestões temáticas que sejam facilitadoras para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem. No âmbito de cada disciplina, os conceitos estruturadores com os quais se pode organizar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares da Filosofia, Geografia, História e Sociologia, com competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Pode-se dizer que, cada disciplina demonstra uma coletânea de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não chegam a serem temas disciplinares e nem tão pouco somente competências gerais ou habilidades, porém sugerem sínteses de uma e outra as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa maneira, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se limita, de fato, ao que de forma tradicional se considera responsabilidade de uma só disciplina, pois reúnem metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das outras áreas, o que pressupõe mudanças em procedimentos e métodos, que dão sinal na direção de uma nova atitude da escola e do docente.

Conforme citado nos PCN's do Ensino Médio na sessão de conhecimentos, competências, disciplinas e seus conceitos estruturadores (BRASIL, 2006) as sugestões temáticas que serão apresentadas – derivadas que são dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular – não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina.

Sob tal visão, o processo ensino-aprendizagem é transportado de maneira que os saberes disciplinares, com suas terminologias específicas, não se separam do domínio das linguagens que trazem benefícios gerais, tais como “saberes práticos não se apartam de aspectos gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos, ou seja, estão também associados a visões de mundo.” (BRASIL, 2006, p. 6). Sabe-se, portanto que nessa proposta, os conceitos, as competências e os conhecimentos são propagados em conjunto e se intensificam mutuamente.

Tem-se em vista as práticas tradicionalmente adotadas na escola de Ensino Médio brasileira, o que está a se propor depende de mudanças de atitude na organização de novas práticas. Por isso, as sugestões de temáticas derivadas dos conceitos estruturadores e das competências, que se pretende que os educandos venham a construir/desenvolverem em cada disciplina, não devem ser burocraticamente divididas ao longo de um dado ano letivo, e sim ampliadas e/ou reduzidas de acordo com as necessidades locais de cada escola, bem como de acordo com as normas institucionais que regulamentam cada sistema de ensino.

Assim, o número de aulas por disciplina, que varia significativamente no interior de redes públicas e Instituições privadas de ensino, exige correspondente adequação e redução no conjunto de metas em sua organização. Importa lembrar, no entanto, que possíveis reduções, mesmo que não desejáveis, demandam critérios que preservem aspectos disciplinares essenciais, tanto quanto não descartem os conceitos e conhecimentos centrais.

Nessa nova compreensão do Ensino Médio, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas, uma vez que é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promoverem competências.

Conforme os PCN's do Ensino Médio (2006) as linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, há um só tempo: cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Porém, assim como a interdisciplinaridade emerge do contexto e fica a depender da disciplina, a competência não compete com o conhecimento; mas sim, só se alicerça sobre ele e cresce com ele.

Segundo os PCN's do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.7):

Buscando contribuir para a implementação das reformas educacionais, definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a presente publicação tem como meta, entre seus objetivos centrais, facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento. Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, traz-se aqui elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola.

O que se orienta nas instituições educacionais apresentadas até o momento tem em vista a escola em sua totalidade, mas deve-se ressaltar que a presença dos professores e dos profissionais da Educação contribui de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio fortalece o sistema, reflete Conceitos, amplia Competências e soma Conhecimentos para auxiliar o aluno na sua aprendizagem. A integração desse conjunto dos três “C” Conceito, Competência e Conhecimento vêm reforçar o vínculo professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

### **3.2 A escola pública do ensino médio e a orientação profissional**

As Reformas Educacionais começaram a pouco na década de 1990 e se estende no século XX e para promover as transformações pretendidas no Ensino Médio das escolas públicas, em escala nacional, estima-se que só ocorre nas primeiras décadas o século XXI. Mas, já se percebem experiências relevantes em diversas escolas brasileiras, que propagam novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais pesquisas, problematizações, hipóteses, realizados por discentes, superam ou complementam a didática da informação. Essas novas práticas, que usam no momento, são respostas de um trabalho de todos os atores institucionais, em cooperação com a gestão escolar, em apoio à passagem entre o antigo e o atual modelo de escola.

Instituições escolares que, em diferentes ambientes e condições, estão a construir novos e com bons êxitos paradigmas educacionais, não são necessariamente as mais ricas ou mais bem equipadas. No ambiente escolar o trabalho na escola deve ser realizado com afetividade entre os pares educacionais, professor-aluno, escola-aluno, professor-escola, aluno-aluno e aluno-conhecimento.

A escola que tem por meta uma avaliação satisfatória na aprendizagem do seu alunado deve colocar na relação pedagógica a afetividade com o objetivo de proporcionar um sentimento de confiança, segurança e motivação entre professor-aluno o que poderá contribuir para uma melhor integração e como consequência uma melhor aprendizagem.

Baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 2006) o que distinguem as escolas é a sintonia entre professores, alunos e sua comunidade, a atenção benfeitora oferecida às metas de diferentes conjuntos de alunos, como a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros, e a realização cultural e social, realizada no próprio contato escolar, e não prorrogada para um futuro distante.

A escola no planejamento deve introduzir desde o primeiro ano do Ensino Médio aulas com profissionais que esclareçam e orientem sobre a escolha profissional do seu aluno. O discente do Ensino Médio está no seu período de adolescência e devem ser acompanhado através de palestras, “*wokshop*” e visitas a empresas que orientem profissionalmente. O adolescente de faixa etária entre 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos, não tem maturidade e nem conhecimento para definir uma profissão e tem muitas expectativas em relação à escolha profissional.

O mercado de trabalho se torna a cada dia intensamente competitivo em virtude das profundas transformações que ocorrem atualmente na economia, nas relações sociais, políticas e na tecnologia. Raros motivos têm prendido de forma muito forte a atenção de: estudiosos quanto às transformações que ocorrem na economia mundial, nos paradigmas, sem antecedentes na História da Humanidade, o que constrói novos valores, reflexo de tais transformações.

Na visão de Aberastury e Knobel (2000), na adolescência percebe-se que se elaboram três lutos fundamentais: pelo corpo, pelos pais e pela identidade. Compreende-se que nessa elaboração o adolescente reconhece as perdas e abre espaço a sua nova identidade, integrando-se ao mundo adulto. Neste seguimento de formação de lutos, o preparo para a definição da profissão expressa também uma renúncia, uma vez que optar pelo que vai ser é ao mesmo tempo deixar de ser adolescente.

E de acordo com seu contexto social escolher para o adolescente sua profissão é um processo muito complicado, pois exige deste um conhecimento profundo não somente das áreas específicas, mas é de fundamental importância sobre o seu autoconhecimento.

A decisão desta opção coincida, muitas vezes com um período de fortes crises e conflitos de passagem, adaptações e transformações em relação a fatores maturacionais e de aspectos psicológicos, do desenvolvimento do ser cognoscente que é o adolescente.

### **3.3 A Escola diante a incerteza do aluno na escolha da profissão**

A Escola é o palco de muitos conhecimentos que precisam ser informados ao aluno do ensino médio para que possam ter seu direcionamento e autoconhecimento da afirmação da sua identidade e de descobertas que sua personalidade manifesta. É no ensino médio que o aluno desperta com mais precisão a sua escolha profissional. A instituição não busca conhecer como seus alunos escolhem os cursos, se há presença ou não de conflitos.

É nesta etapa que os jovens necessitam apresentar uma escolha profissional visto que, quando terminam o ensino médio, fazem provas para o vestibular buscando ingressar no ensino superior. Esta imposição social coloca o aluno desde cedo a fazer escolhas sobre sua trajetória profissional.

Quando a escola tem um serviço de orientação profissional pode conseguir informar, definir e mostrar as funções de cada uma delas, perceber as aptidões do aluno quanto a teoria e prática que ele tem e fazer acompanhamento para esse jovem poder se descobrir.

A família por sua vez tem que participar deste processo e auxiliar na ajuda da escolha. Por muitas vezes se esquivam e se calam por não querer interferir, mas é necessária a participação da família na escolha profissional para uma melhor segurança na seleção e um apoio na decisão.

O aluno desta fase da educação básica, por ser a maioria adolescente, tem várias características e comportamentos da idade. Mudanças e conflitos são enraizados e mobilizados o tempo todo no seu interior e exterior. Conforme (BRASIL, 2006, 11-12), [...]os aspectos psíquicos da formação da personalidade em relação com os diversos contextos em que se dá, o contexto familiar, escolar, laboral, enfim, os contextos dos diversos grupos sociais com e nos quais o indivíduo se relaciona. O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais.

A escola deve fazer um acompanhamento através de profissionais especializados que vão observar os conflitos desses adolescentes; as variáveis que podem interferir nas escolhas destes; seu despreparo e desconhecimento quanto às profissões e o mercado de trabalho. Diante da angústia em ter que decidir o que vai ser, para a vida toda, alguns alunos realizam as escolhas baseadas em estereótipos ou representações distorcidas da profissão.

### **3.4 A importância da apresentação aos adolescentes das diversas profissões e seus campos de atuação**

Atualmente existe um leque maior de profissões e onde os profissionais podem atuar. Essas profissões devem ser apresentadas aos alunos de ensino médio no momento do atendimento da Orientação Vocacional através de entrevistas e testes. O setor de OV e seus processos auxiliam os adolescentes a identificar, através do autoconhecimento, seus

interesses, habilidades e aptidões, em consequência de que os seres humanos se apresentam diferentes um dos outros, com características singulares.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) a presença da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias na organização curricular do Ensino Médio tem por objetivo a constituição de competências que permitam ao educando: Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros. Afeitos ao princípio da ética da identidade, os conhecimentos da área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos.

Como afirma Nascimento (2007, p.32), “a posição de encontrar um diagnóstico e fornecer conselhos, foi substituída pelo auxílio ao autoconhecimento e a uma tomada consciente de posições e escolhas”. A orientação profissional constitui um campo de trabalho que oferece ao jovem a obtenção e organização de informações a respeito de si e do mundo do trabalho (ALVIM, 2011), onde interferem aspectos sociais, ideológicos, bem como o processo de ordem individual como a característica de personalidade de quem escolhe e as suas identificações anteriores (NASCIMENTO, 2007).

É importante os alunos conhecerem as profissões existentes, as suas aptidões para com elas, suas disciplinas que tem mais relação e identificação do seu EU com seu mundo exterior capaz de promover um caminho profissional de encontros entre profissão e prazer.

### **3.5 Processo de Orientação Vocacional: facilita ou dificulta a escolha do estudante?**

De acordo com Nascimento (2007, 34), “a Orientação Vocacional (OV), como qualquer outra modalidade de atendimento em Psicologia, comporta olhares múltiplos e diversas técnicas e modos de atuação, coerentes com seus pressupostos teóricos e metodológicos” .

Para Nascimento (2007) realizar o processo de OV, tem que escolher um referencial teórico e desenvolver meios de atendimento coerente com ele. Ainda existe muita resistência a apresentar estratégias e maneiras de atendimento com receio de cristalizá-las e torná-las mecânicas. Portanto, alguns procedimentos têm sido utilizados com propostas para algumas fases, a ser mais bem definidas em cada atendimento, mas quase sempre presentes em um processo.

Ainda Nascimento (2007) afirma que existem etapas para a OV são elas:

- 1) o primeiro momento refere-se ao autoconhecimento, com o foco na escolha da carreira, mas tomando o indivíduo como um todo. Nesta etapa, o psicólogo deve colaborar para que o orientando possa desenvolver o máximo conhecimento possível relativo às suas características, projeto de vida e integrar este conhecimento com seu processo de escolha de profissão;
- 2) em um segundo momento, deve-se introduzir a informação sobre as profissões;
- 3) e a última etapa do processo é um momento de finalização, em que os conhecimentos desenvolvidos nas duas primeiras etapas devem ser integrados pelo orientando, com uma fundamental contribuição do orientador.

Deve-se relevar que estas 03 (três) etapas não acontecem necessariamente, quando ocorrem, não é obrigatoriamente nesta sequência. Em relação ao número de sessões, costuma-se trabalhar no processo individual com cerca de 10 (dez) sessões de 50 (cinquenta) minutos. Este processo pode incluir ou não a aplicação de algum teste psicológico.

Pensa-se que os testes também seriam os instrumentos adequados para se obter as informações precisas ampliando fatores que se relacionam ao autoconhecimento e à compreensão do conflito. O conflito mencionado é da escolha de uma entre várias profissões, mas que pode compreender, bem como, relativos a valores adquiridos no decorrer de sua existência, que podem entrar em contradição e acarretar consequências no momento em que os adolescentes, ainda não totalmente seguros, fazem suas escolhas.

Deve-se ter em conta que os testes não ajudam diretamente na resolução do conflito, mas sim na compreensão dos mesmos. Tem-se verificado uma grande contribuição para a tomada de decisão a respeito de a carreira a seguir, a partir de sua explicitação. Contudo no início do processo da orientação, é possível considerar que entrevistas utilizadas de maneira dinâmica e sessões de aplicação de testes, utilizados em momentos consecutivos poderiam comprometer o enquadre do atendimento. O primeiro ponto a levar em consideração é que não haverá um momento de entrevistas, um de testes e um de devolução de resultados. Muitas vezes o teste pode não contribuir diretamente para a escolha, mas para compreender a origem da dificuldade da escolha.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Ao considerar as colocações dos vários estudiosos, citados ao longo do estudo, sobre as implicações dos aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem e que, como também exposto nos capítulos anteriores, há concordância entre muitos deles sobre os benefícios que a afetividade pode propiciar não apenas aos alunos, mas também aos próprios professores e a todo o processo educativo. O trabalho de campo buscará, através de uma pesquisa junto aos alunos e professores da Escola da Rede Pública de Fortaleza, capital do estado do Ceará, investigar a afetividade na relação pedagógica nas concepções de alunos e professores do Ensino Médio para buscar uma melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Ao especificar o objetivo da pesquisa procurou-se verificar se a relação vincular positiva possibilita o desenvolvimento cognitivo do aluno; detectar maneiras de como o professor estimula o aluno a ter um vínculo positivo com o conhecimento, que possibilite assim um resultado satisfatório na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem; descrever os diversos fatores que favorecem a relação afetiva vincular para uma melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem; analisar em que a afetividade pode contribuir na relação pedagógica a fim de influenciar as concepções dos alunos e dos professores.

A metodologia traçada nesta pesquisa apresentou métodos, materiais, definição da amostra ou universo, procedimentos de coleta de dados e a forma de análise desses indicadores. Tratou de uma explicação minuciosa, detalhada e rigorosa de toda ação de investigação que foi desenvolvida.

Assim, a partir do entendimento de que tais questões passam pela comparação entre: o que é proposto na teoria e o que é colocado em prática, à pesquisa realizada junto aos alunos e professores da escola pública, esclareceu e ampliou o conhecimento a respeito do benefício que a afetividade representa na relação professor-aluno do Ensino Médio e que pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender como a afetividade interfere diretamente na aprendizagem de alunos e alunas de ensino médio, realizou-se uma pesquisa de campo quantiquantitativa em uma Escola Estadual da Rede Pública do Estado Ceará. A pesquisa procurou atingir o número significativo de alunos e professores, para que pudesse ter confiabilidade quanto aos resultados.

#### 4.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa é de abordagem quantiqualitativa. A abordagem é quantitativa devida ter sido aplicado um questionário com 100 (cem) alunos, onde 09 (nove) desistiram da pesquisa então se ficou com o material de 91 (noventa e um) alunos respondentes. É também uma pesquisa qualitativa onde a pesquisadora fez 19 (dezenove) entrevistas semiestruturadas com uma população de 19 (dezenove) professores; 17 (dezesete) estavam em sala de aula; uma professora estava aguardando a aposentadoria e outra trabalhava na sala de multimídia e fez questão de participar da coleta de dados.

Trata-se das relações afetivas entre professor e aluno e a interferência na construção do conhecimento e no próprio sistema de avaliação, práticas e metodologias do ensino – aprendizagem, acerca da qual se formulam hipóteses e, pela inferência dedutiva, observa-se, questiona-se a ocorrência dos fenômenos apontados pela hipótese para as devidas constatações.

De acordo com Gil (2007) a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Esta pesquisa é mencionada como qualitativa e quantitativa pelo facto de se buscar uma visão ampla e ter uma compreensão do tema em questão de forma subjetiva e objetiva por trabalhar mensurando os dados.

De acordo com Rodrigues (2007, p. 39) “sintetizando: qualitativa é a denominação dada à pesquisa que se vale da razão discursiva [...]”.

Para Appolinário (2004, p. 155) “a pesquisa qualitativa é modalidade de pesquisa na qual os dados são coletados através de interações sociais [...] e analisados subjetivamente pelo pesquisador.” Appolinário ainda define como pesquisa qualitativa “[...] a que tem por objeto a interpretação dos fatos”.

Pode-se dizer que tal pesquisa se limita para que haja empenho, para se ter compreensão, isto porque segundo Appolinário (2004, p. 155) “[...] compreensão é o esforço que visa a elucidar o significado dos fatos e ações para os sujeitos pesquisados, definidos na respeitável concepção de pesquisa qualitativa [...] como fenômeno.” Portanto pode-se afirmar

que a pesquisa compreensiva é bastante relevante e é plausível se afirmar que por ser compreensiva torna-se preferencial a via qualitativa.

Para a coleta de dados foram utilizados um questionário e uma entrevista; entrevista para os professores e questionário para os alunos que serviram de roteiro às entrevistas realizadas em sala de aula com ausência do professor. O registro das respostas dadas pelos participantes foi realizado através de áudio gravado pela pesquisadora.

A população objeto de estudo é finita, constituída por 19 (quinze) professores e 100 (cem) alunos do 1º, 2º e 3º ano de uma Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza localizada no Estado do Ceará. A amostra foi composta por 19 (dezenove) professores entrevistados, 17 (dezesete) estavam em sala de aula, uma professora estava aguardando a aposentadoria e outra trabalhava na sala de multimídia e fez questão de participar da coleta de dados e dos 100 (cem) alunos que responderam ao questionário 03 (três) não disseram o seu ano e 06 (seis) desistiram da pesquisa, então se ficou com o material de 91 (noventa e um) alunos respondentes.

A escola tem 11 (onze) turmas e matriculados 25 (vinte e cinco) alunos em cada turma, mas segundo os professores estão presente em sala de aula aproximadamente 15 (quinze) alunos por turma no turno da noite e uma média de 10 (dez) alunos no turno da manhã.

As 11 (onze) turmas do Ensino Médio estão divididas entre 06 (seis) turmas pela manhã e 05 (cinco) pela noite. As da manhã são: 02 (duas) turmas do 1º ano, 02 (duas) turmas do 2º ano e 02 (duas) turmas do 3º ano e as do turno da noite são: 02 (duas) turmas do 1º ano, 01 (uma) turma do 2º ano e 02 (duas) turmas do 3º ano.

Assim, a amostra foi composta por 91 (noventa e um) alunos, 19 (dezenove) professores do Ensino Médio e 02 (coordenadores) num total de 112 (cento e dez) pessoas entre entrevistados e respondentes.

A seleção da amostra de alunos e professores foi realizada de acordo com a disponibilidade dos professores e alunos. Ficaram a vontade não havendo imposição para a realização da entrevista e responder ao questionário. Os mais desinibidos e veteranos se disponibilizaram de imediato a responder. Aos coordenadores foram realizados: um no turno da manhã e outro no turno da noite.

As entrevistas foram realizadas na seguinte sequência. Na primeira etapa foram entrevistados os professores do 1º, 2º e 3º ano do turno da manhã e depois os do 1º, 2º e 3º do

turno da noite. A segunda etapa foi à realização dos questionários com os alunos do 1º, 2º e 3º ano manhã e depois com os alunos do 1º, 2º e 3º do turno da noite.

Não houve seleção para a amostragem dos alunos, houve a comunicação da coordenadora ao apresentar a pesquisadora e ficou livre a participação do aluno em responder ou não ao questionário.

Por último foi a entrevista com a diretora Joana Silva e em seguida com os Coordenadores Lurdes e Wagner. Todas as entrevistas foram gravadas e a média de tempo dos professores foi de 10 (dez) minutos e a aplicação de questionário para os alunos não foi determinado tempo mais foi combinado que eles entregariam no mesmo dia e horário de aula.

A entrevista teve como objetivo visar à identificação de possíveis dificuldades do professor na relação afetiva com o aluno e investigar, junto aos alunos e professores, a afetividade na relação pedagógica. Foi realizada 01 (uma) entrevista que envolveu perguntas com respostas abertas (qualitativo) relativas à caracterização do professor e aluno com levantamento das informações necessárias ao atendimento dos objetivos propostos do estudo.

Os participantes da amostra foram solícitos e se disponibilizaram ajudar com a pesquisa. Os atores educacionais que trabalham com o ensino-aprendizagem e que participam do quadro de funcionários desta instituição educacional, diretora, coordenadores, professores, alunos, secretariados, serviços gerais, porteiro, cozinheira; foram simpáticos, acolhedores, disponíveis, participantes e contribuíram para o estudo da pesquisa.

#### **4.2 Metodologia da pesquisa de campo: um estudo de caso**

O conceito de investigação para análise de um fato é entendido como a busca através de sinais observados, do conhecimento daquilo que os ocasionou. Iniciada quando se compreende a necessidade de tornar claro uma dúvida, a investigação consiste no estudo dos sintomas existentes em um dado contexto ou situação para, através deles, se obter hipóteses para seus possíveis significados e averiguar qual desses levantamentos oferece uma explicação mais plausível para analisar a investigação processada, de onde se infere que pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para algumas questões propostas e/ou existentes.

Na presente pesquisa optou-se por um estudo de caso que, de acordo com Bogdan; Biklen (1994) é a observação minuciosa de uma situação, indivíduo, uma nascente de registros ou de um fato característico que discorre, de maneira intensa, situações singulares e que, em circunstâncias balizadas, proporciona globalizações práticas.

Da fundamentação literária exposta, por tais autores, pode-se deduzir que os passos seguidos por este método de investigação se colocam inteiramente no trabalho em curso, uma vez que, além de se evoluir dentro dos parâmetros para ele sugeridos, a pesquisa tem como intuito o estudo de uma situação singular, única e que tem um valor em si mesmo.

No estudo do caso em questão se buscou, a partir de entrevistas semiestruturadas, obterem a percepção que os alunos e professores têm sobre a afetividade na relação pedagógica dos alunos do ensino médio, entre seus relacionamentos, conteúdos, práticas e metodologias e assim verificar uma contribuição à melhoria para a qualidade do ensino-aprendizagem.

De acordo com os objetivos já apresentados, se procurou estabelecer uma linha de pesquisa que concedesse fazer uma investigação para analisar a relevância da afetividade na relação pedagógica professor e aluno do Ensino Médio para uma melhor aprendizagem. Buscou-se explorar como os alunos percebem a afetividade do professor em sala de aula e quais as associações que eles fazem a respeito da relação entre a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem.

Investigar como a afetividade interfere na relação pedagógica da vertente aluno-professor no processo de ensino aprendizagem; verificar a relação vincular entre professor-aluno, reconhecer se esta relação possibilita o desenvolvimento cognitivo do aluno; detectar maneiras de como o professor estimula o aluno a ter um vínculo positivo com o conhecimento, que possibilite assim um resultado satisfatório para o aprendizado; descrever os diversos fatores que favorecem a relação afetiva vincular para uma melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem; analisar a construção da aprendizagem interna e externa do aluno a partir da sua participação na relação pedagógica; analisar em que a afetividade pode contribuir na relação pedagógica a fim de influenciar as concepções dos alunos e dos professores.

#### **4.3 A construção da pesquisa (local, natureza, instrumento, amostra)**

A pesquisa teve como população os alunos, professores e coordenadores da Escola da Rede Pública, localizada a Rua Visconde de Mauá, 905 em Fortaleza – CE. A Escola Pública da Rede Oficial de Ensino da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, mas tomou como amostra somente os turnos da manhã e da noite devido o Ensino Médio funcionar nesse período.

A escolha da escola foi de forma aleatória que se deveu apenas ao fato de ela servir aos propósitos da pesquisa e conciliar, por questão de localização geográfica, o tempo disponível pela pesquisadora para a coleta dos dados, sem outros motivos que possam influir nas respostas, ou direcionar a pesquisa para resultados que não sejam confiáveis.

O primeiro encontro aconteceu dia 14 de abril de 2016, a pesquisadora foi recebida pelo Coordenador Pedagógico Walter<sup>3</sup> e a Coordenadora da Escola Lúcia<sup>4</sup> que explicou como procede a dinâmica da escola, horários e se prontificou para apresentar aos professores do Ensino Médio.

Falou-se sobre a pesquisa científica e do objetivo do seu estudo, os coordenadores combinaram como seriam os encontros e as entrevistas com os professores e o preenchimento dos questionários com os alunos e foi organizada toda a metodologia da coleta de dados da pesquisa.

A pesquisadora mostrou também que, após a sua titulação de Mestra, através do seu estudo, poderia colaborar com a escola. Logo após, a diretora da escola chegou, a senhora Joana (nome fictício), atendeu muito bem e foi relatado sucintamente o trabalho que seria executado. Enfim, esse primeiro encontro foi marcado para que se explicasse o estudo, falasse da linha de pesquisa, como aconteceriam os encontros, quando seriam feitas as entrevistas e datas e conhecesse a proposta da escola e quais contribuições essa pesquisa pode ajudar na relação da afetividade professor-aluno para melhoria do ensino aprendido.

Logo após, a Coordenadora apresentou a pesquisadora aos professores, estes foram receptivos e se prontificaram em ajudar. Posteriormente, solicitou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para lê-lo e compreender as suas dimensões e quais metodologias a escola pratica. Fez-se uma leitura dinâmica, e pediu o acesso deste documento para analisar o PPP em relação a sua teoria para entender a sua prática.

A escola atende 557 (quinhentos e cinquenta e sete) alunos, distribuídos em três turnos, 337 (trezentos e trinta e sete) no Ensino Fundamental do 7º ano ao 9º ano nos turnos da manhã, tarde e noite e no Ensino Médio 220 (duzentos e vinte) alunos nos turnos da manhã e noite. Uma escola de médio porte que possui um quadro de professores completo, entre efetivos e temporários, funcionários administrativos e de apoio, um Núcleo Gestor atuante, aberto a críticas e sugestões, Centro de Multimeios, Academia, Laboratório de Informática.

---

<sup>3</sup> Nome fictício

<sup>4</sup> Nome fictício

Atualmente a Escola em questão tem 30 (trinta) professores do Ensino Médio que lecionam em sala de aula nos turnos da manhã e da noite.

Os professores lecionam em mais de uma disciplina em cada série. São 14 (quatorze) disciplinas ministradas no Ensino Médio: Matemática, Português, Física, Química, História, Geografia, Biologia, Espanhol, Inglês, Cidadania, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física.

A escola funciona com a seguinte divisão: 10 (dez) salas de aulas todas possuem 02(dois) ventiladores com iluminação a desejar, arejadas, quadro branco para giz e pincel, e carteiras escolares para os alunos; 01 (uma) sala da diretoria, a sala climatizada, informatizada com acesso à internet e mobiliário adequado; 01 (uma) sala da coordenação anexa à sala da direção; 01(uma) secretaria; 01 (uma) sala dos professores, informatizada com acesso à internet e climatizada; 02 (dois) banheiros para os professores e funcionários (masculino e feminino) anexos à sala dos professores; 02 (dois) banheiros para os alunos (feminino e masculino) com ventilação e iluminação deficitárias; almoxarifado anexo ao depósito de alimentos; banco de livros; depósito de material; depósito de merenda; cozinha com fogão industrial, (01) freezer horizontal, (01) geladeira, armários, uma pia e uma lavanderia; um pequeno pátio de acesso às salas de aula; um laboratório de informática; um centro de multimeios com acervo bibliográfico bem amplo possui: 01(um) retroprojeter, data show, mini *sistens*, TV 20, vídeo, 01 DVD, estantes e armários em aço e 05 (cinco) mesas com cadeiras de plástico. A escola não possui quadra esportiva, os alunos utilizam uma sala de aula para realização de aulas teóricas de Educação Física.

A comunidade que estuda na Escola de Fortaleza, é formada em sua maioria por alunos (as) que residem em comunidades carentes, provenientes do Campo da América, do Trilho, de Colégios particulares e adjacências e de muitas empregados (as) domésticos (as) a sua maioria do interior do Estado, e também é formada de uma parcela significativa de empregados do comércio que percebe o piso salarial da categoria a qual pertence. O perfil socioeconômico é bem diversificado, mas a maior parte dos alunos encontra-se situada na renda mínima, 50% dependem de programas de bolsa família.

O objetivo da Escola da Rede Pública de ensino, situada em Fortaleza, segundo o PPP é nortear o trabalho pedagógico em toda sua abrangência a fim de proporcionar, à sociedade, por meio da escola, os meios para que se tornem possíveis a realização e a continuidade do processo ensino-aprendizagem para uma efetiva prática educacional e social.

O tipo de pesquisa deste trabalho tem como objetivo a possibilidade de se ter maior aproximação com a problematização do assunto estudado, a fim de tornar mais explícita. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva que assume a forma de uma pesquisa bibliográfica e de estudo de caso, pois será realizada uma entrevista com os professores e aplicação de questionário objetivo com os alunos do Ensino Médio; todos são pessoas com experiência, vivência e convivência neste ambiente.

Segundo Gil (2007, p. 41) o objetivo desse tipo de pesquisa é de aprimorar ou descobrir intuições:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso [...].

A sua classificação tem como base seus objetivos. É também descritiva por ter como objetivo principal a descrição dos aspectos relacionados à cognição e a afetividade como a energia para se obter resultados positivos e satisfatórios e melhoria no processo ensino aprendizagem.

Segundo Gil (2007, p. 42) “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais [...]”.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa e quantitativa pelo fato deste tipo de investigação permitir a obtenção de inúmeros dados que podem ser triangulados. A observação em sala de aula seguiu o modelo da pesquisa participante de cunho marcadamente etnográfico, pois assim se pode interagir diretamente com o ambiente e sujeitos de pesquisa e, tendo em vista que se teve como objetivo maior analisar a afetividade na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-conhecimento e aluno-conhecimento e investigar a influencia da dimensão afetiva e, através dela, o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.4 A coleta dos dados e sua análise (etapas da realização das entrevistas e dos questionários – análise dos resultados)**

Através dos embasamentos teóricos de (ANDRADE, 2007; BARDIN, 2009; OLIVEIRA, 2004) a análise dos dados envolveu uma descrição de análise qualitativa das questões abertas (análise de conteúdo).

Os dados serão apresentados de acordo com uma análise estatística, incorporando no texto apenas as tabelas, os quadros, os gráficos e outras ilustrações estritamente necessárias à compreensão do desenrolar do raciocínio (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A pesquisa iniciou-se pela observação em sala de aula das relações afetivas entre professor e alunos e a interferência na construção do conhecimento e no próprio sistema de avaliação e didática do ensino – aprendizagem, acerca da qual formularam - se hipóteses e, pela inferência dedutiva, observou-se, questionou-se a ocorrência dos fenômenos apontados pela hipótese para as devidas constatações.

Iniciou-se a pesquisa por observações e depois os questionamentos; vínculo professor e aluno que puderam interferir na construção do conhecimento e no sistema de avaliação do ensino – aprendizagem.

Analisou-se a relação do professor em sua didática, como avalia o aluno, recursos, enfim os processos que resultam na aprendizagem significativa do aluno. A partir desse momento a pesquisadora organizou-se para aplicar a entrevista.

O estudo empírico constou de três etapas, sendo que a primeira etapa da pesquisa compreendeu as entrevistas com os professores, de modo a identificar seus valores afetivos tanto em relação à disciplina que ministram como em relação aos seus alunos. Esta entrevista semiestruturada teve como roteiro questões elaborada pela autora da pesquisa e suas perguntas relacionam-se à questão afetiva nas relações escolares.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em aplicação de um questionário fechado, de múltipla escolha para coleta e tabulação dos dados. Foram distribuídos os questionários aos 100 (cem) alunos e visou identificar a relação afetiva aluno-professor, aluno-aluno e aluno-conhecimento; e de modo mais específico, as relações afetivas que dizem respeito a três aspectos principais:

- 1) o relacionamento dos alunos com as disciplinas estudadas;
- 2) o relacionamento dos alunos com seus professores; e,
- 3) o relacionamento dos alunos com seus colegas.

A terceira etapa, por fim, consistiu na observação *in loco* da atuação dos docentes e dos discentes em seu dia a dia escolar e teve como propósito avaliar a concordância e/ou discordância entre o que foi falado por professores e alunos, durante a coleta dos dados, com a prática observada em suas posturas cotidianas.

Os participantes foram informados quanto às finalidades da pesquisa e de que não iriam sofrer quaisquer danos morais e/ou materiais, uma vez que os dados colhidos seriam

mantidos em anonimato, usados apenas para os fins citados e que poderiam cancelar sua participação a qualquer instante, com o que concordaram.

Para a organização, análise e interpretação dos dados optaram-se pelo uso da estatística básica como forma de apresentação dos dados quantitativos e pela análise dos conteúdos quando das questões qualitativas.

Para Frigoto (1991) a análise dos dados mostra o esforço do investigador para firmar as conexões, as mediações e as contradições observadas no estudo da problemática que se quer estudar, sendo através desse trabalho que se identifica os elementos fundamentais e secundários do problema. Durante essa análise se busca, através do confronto, superar aquelas percepções iniciais, isto é, as primeiras impressões que se teve acerca da questão e, dessa forma, se sai do plano pseudo concreto para adentrar o concreto, isto é, o conhecimento real apreendido pela observação da realidade.

Sob essa ótica, a opção por essa proposta de trabalho se constituiu um ponto determinante para o desenvolvimento do estudo, uma vez que permitiu um fluxo constante entre as etapas de diagnóstico e análise em cada aspecto avaliado, ao criar oportunidades para que, através do confronto entre teoria e realidade, se pudesse ampliar as reflexões teóricas e enriquecê-las.

Os dados foram coletados durante os meses de abril, maio, junho e agosto de 2016 com 03 (três) visitas semanais nos turnos da manhã e da noite.

Os questionários que serviram de roteiro (vide Apêndices) foram elaborados pela pesquisadora, com base em outras avaliações feitas sobre a afetividade na relação pedagógica aluno-professor, existentes na literatura sobre a questão e, em linhas gerais, as perguntas buscaram estabelecer o que os professores pensam sobre si mesmo e a disciplina que ensinam, sobre seus alunos e sobre a escola e, de modo análogo, as perguntas feitas aos alunos tiveram, também, os objetivos semelhantes.

As entrevistas com os professores e os questionários com os alunos, assim como a observação sobre eles processada, foram feitas na própria escola, durante o período normal de aula, em dias distintos, de modo a facilitar a manutenção do foco, mas, mesmo nos dias em que o alvo da observação era, por exemplo, os professores, as manifestações feitas por alunos foram consideradas como importantes para a consecução do estudo, foram registradas e levadas em conta.

O questionário dos alunos serviu de roteiro para a coleta de dados e o estabelecimento da base em três linhas de afirmações:

- 1) a relação afetiva que o aluno afirmou sentir pela escola;
- 2) a relação afetiva que ele afirmou sentir pelos professores e por suas disciplinas;
- 3) a relação afetiva que ele afirmou sentir pelos seus colegas. Por outro lado, de modo a facilitar suas respostas, a cada pergunta feita, foram oferecidas as opções “sim”, “não” e “mais ou menos”, após o que se dava o aprofundamento da conversa em busca das razões para a resposta.

De modo análogo, as entrevistas com os professores também adotou essas linhas de abordagem, de modo a conhecer suas posições em relação à afetividade com as disciplinas que lecionam; à sua prática pedagógica; à escola e aos seus colegas e em relação aos alunos.

A seleção do universo amostral foi feita levando-se em conta a necessidade de se formular perguntas objetivas, com respostas de múltipla escolha em que os respondentes não tivessem que se alongar em suas respostas, pois, sabe-se que como a maioria dos alunos do Ensino Médio (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> anos) é adolescente, são bastante objetivos.

As entrevistas semiestruturadas, como assinalam Marconi e Lakatos (2003) são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série de perguntas ordenadas que apresentassem como vantagens a economia de tempo e deslocamentos, além de permitirem a obtenção de um grande número de dados, por atingir de modo simultâneo a um grande número de indivíduos, oferecendo-lhes a segurança de que suas respostas não serão identificadas, e, dessa forma, permitindo a obtenção de opiniões que de outro modo não seriam obtidas.

Em linhas gerais esses alunos podem ser definidos como adolescentes que provêm de famílias lineares, mas também de famílias não lineares, isto é, que não possuem a estrutura convencional de pai, mãe e irmãos. Observou-se ainda que eles, em sua grande maioria, são integrantes de famílias da classe econômica baixa, com um bom percentual deles passando privações econômicas e, por isso mesmo, sofrem carência de afeto, atenção e cuidado, além de não terem uma referência familiar.

Nas conversas mantidas com os coordenadores da escola foi possível constatar que mais da metade dos alunos matriculados provêm de outras escolas, sendo poucos aqueles que se mantêm por três ou quatro anos consecutivos em uma mesma unidade escolar, seja porque suas famílias mudam frequentemente de moradia, seja por problemas comportamentais em outras escolas por onde passaram.

Segundo Moreira (2000) sugere que a escola e a própria comunidade parecem, hoje em dia, não acreditar na educação e a profetizar o fracasso das crianças, entendendo que essa atitude acaba sendo encapada no nível individual, por todos os agentes educacionais, até

mesmo pelos próprios alunos. Ainda cita o autor que por essas crianças integrarem um mesmo grupo social elas são tratadas de maneira uniforme, como um único bloco e não como indivíduos isolados que compõem um conjunto, apesar de serem sujeitos diferenciados, com histórias e identidades próprias.

Para o autor, esse tratamento é promovido não apenas pela escola, mas também pela sociedade e isso acaba em afetar toda a história estudantil dos alunos.

Essa observação de Moreira (2000) pode ser constatada que os respondentes, apresentaram diferentes graus de atenção e interesse, ou seja, mostraram que precisam ser tratados de diferentes formas, uma vez que, embora muitas deles vivam em ambientes familiares, aparentemente, parecidos, as interações que neles ocorrem é distinta e, como já foram destacadas pelo próprio Moreira (2000), as possibilidades de cada uma delas estão diretamente ligadas ao ambiente onde vivem, às experiências que tiveram e aos estímulos que receberam ou deixaram de receber durante a vida.

Observou-se, durante o período da pesquisa, que sentem necessidade de serem ouvidos, querem atenção e ser tratados de forma diferenciada, de acordo com o seu jeito próprio de ser, mas que, apesar de reconhecer que eles não são todos iguais, a escola trata a todos por igual e até mesmo os professores deixam de valorizar as experiências individuais de cada aluno, situação que precisa ser alterada na relação escolar.

Não foi difícil constatar esse desejo de ser ouvido, uma vez que, quando deixados falar livremente, vários alunos fizeram menção aos problemas que enfrentam em suas casas, se queixam sobre o pouco contato que têm com os pais e sobre a forma como alguns professores ministram suas aulas e, com isso, provocam o desinteresse nos alunos.

Contudo na fase preliminar da coleta de dados, antes mesmo de se aplicar o questionário, foi possível observar indícios de que o distanciamento entre professores e alunos pode ser a raiz dos problemas de indisciplina, pois, se percebeu casos de atrito entre um professor e um aluno e se constatou que, em vez de buscar o diálogo e procurar a conciliação, os professores, nas duas situações, preferiram recorrer ao coordenador da escola e encaminhar o aluno à diretoria.

Ainda que não se tenha conhecimento dos reais motivos do atrito e também não se tenha apurado se aquela não era apenas a repetição de uma cena anteriormente verificada, entende-se que a falta de domínio dos professores sobre os alunos, isto é, as dificuldades que eles encontram para exercer sua autoridade, tem relação direta com a metodologia por eles empregada para tal fim, e que pressionar os alunos e tentar intimidá-los com a presença dos

gestores terá pouco efeito, significando, em última instância, o abandono da prerrogativa de exercer essa autoridade.

Nos contextos em questão, entende-se que a indisciplina dos alunos é uma área que requer uma ação não apenas efetiva, mas também afetiva, que leve em conta todo o meio que circunda os alunos nela envolvidos, englobando os demais alunos, os professores, os funcionários e dirigentes da escola e as famílias desses alunos para se buscar uma relação afetiva que possa: dialogar, motivar, estimular esse aluno a ter desejo em aprender. A punição autoritária cria ressentimentos que acabam estimulando novas indisciplinas e aversão ao conteúdo ministrado pelos professores.

A escola, como ambiente educacional, precisa trabalhar de forma a corrigir as falhas que porventura esses alunos já tragam para a escola em função de suas vivências, seja na família ou na sociedade, e, desse modo, deve buscar a correção dos comportamentos indisciplinados já aprendidos, através do afeto, o que, certamente, não será obtido através da opressão e sim através da formação de vínculos positivos entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento. O professor com uma boa didática, diversificando a prática do ensino e com metodologias atualizadas conseguem dos alunos a atenção, a autoridade e a aprendizagem significativa do conteúdo aplicado.

Outro aspecto observado ainda na fase preliminar da coleta de dados foi à questão da desmotivação dos professores para com a profissão. Antes mesmo de qualquer contato com os docentes foi possível presenciar, na sala dos professores, algumas conversas informais em que eles demonstram claramente sua insatisfação e falta de motivação profissional, fato que, por certo, interfere no seu trabalho enquanto educador.

A baixa remuneração e a alta carga horária de aulas são as principais queixas dos professores durante as entrevistas, que também reclamam da falta de tempo de fazer seus planejamentos, elaborar aulas, corrigir trabalhos e buscar um aperfeiçoamento capaz de lhes melhorar a atuação em sala de aula e conseqüentemente atingir o aprendizado do seu aluno. Não se ouviu, porém, nenhuma alusão à qualidade da relação professor-aluno, como se para o professor, sob o ponto de vista pedagógico, só fosse importante o domínio dos conteúdos e a capacidade de saber transmitir.

Depois que a questão da pesquisa lhes foi colocada eles, obviamente, se mostraram atentos à importância dos vínculos afetivos mantidos com os alunos, com a capacidade de identificar as dificuldades dos mesmos e ajudá-los a superar, despertando-lhes o interesse e envolvendo-os na busca do aprendizado. Mas, tais colocações só surgiram depois que a

questão afetiva foi posta em foco e, dessa forma, pode-se depreender que elas surgiram como uma “resposta esperada”, isto é, pela compreensão que eles possuem acerca da necessidade de se atentar para esse aspecto, e não como uma preocupação natural, que eles cultivassem em seus cotidianos escolares.

Em síntese, a impressão inicial obtida foi a de que os professores estão pouco atentos ao emprego da afetividade como instrumento pedagógico e que os alunos, apesar de não atentarem para o fato de que um tratamento mais carinhoso e interessado por parte dos professores poderia lhes tornar mais interessados em aprender e discipliná-los, carecem desse tratamento e anseiam por ele, se sentindo cerceados em suas liberdades, sem direito a ter voz e a expor suas opiniões e desejos.

Para que a entrevista com os professores pudesse apresentar dados relacionados à afetividade professor e aluno, foram elaboradas 10 (dez) perguntas semiestruturadas com possibilidade de explicações sobre as respostas e um questionário com os 10 perguntas fechadas para os alunos responderem. As entrevistas e os questionários realizados na Escola da Rede de Ensino Pública foram divididos em 05 (cinco) blocos sendo 03 (três) para análise das respostas dos alunos e 02 (dois) blocos de análises de professores que irão contemplar as perguntas feitas pela pesquisadora para a análise da pesquisa.

Nos 03 (três) blocos dos alunos foram feitos os seguintes questionamentos: como são as relações afetivas do aluno com a escola-professor-alunos; qual a percepção que o aluno tem sobre o desempenho dos professores; e quais as preferências do aluno em relação às disciplinas e a conseqüente relação afetiva com o professor.

Nos 02 (dois) blocos de análises das respostas dos professores a discussão foi realizada a partir dos seguintes questionamentos: a relação do professor com a sua profissão e a relação afetiva do professor com o aluno.

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

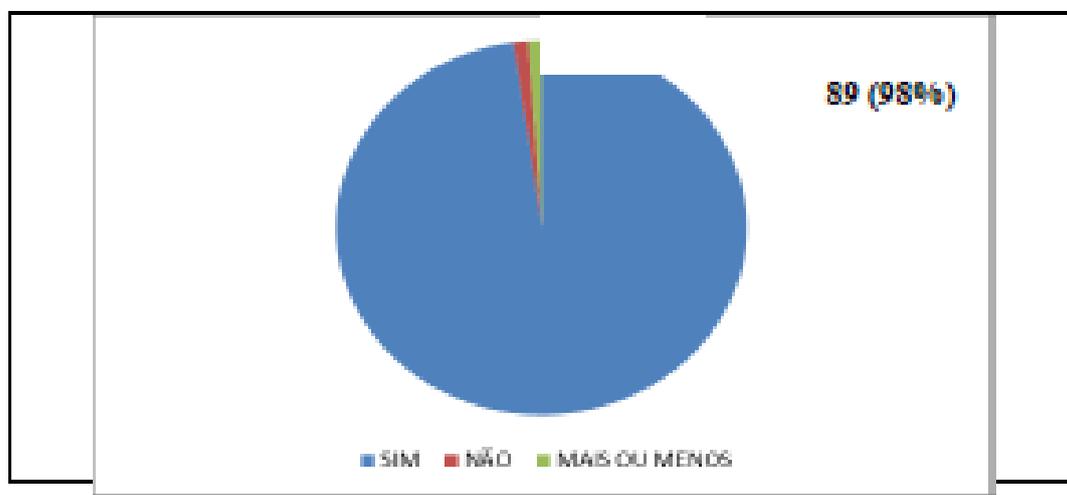
Neste capítulo será descrito as análises de resultados da pesquisa compreendendo o objeto de estudo, a afetividade, como resposta para a contribuição do ensino aprendido. Será levantado em primeira estância os resultados dos questionários dos alunos em 3 blocos que são eles: como são as relações afetivas do aluno com a escola-professor-alunos; qual a percepção que o aluno tem sobre o desempenho dos professores; e quais as preferências do aluno em relação às disciplinas e a conseqüente relação afetiva com o professor. As respostas são subjetivas para uma melhor compreensão da pesquisa e objetiva expressas através de gráficos numéricos representando a resposta da coleta da pesquisa. Em segunda estância serão os resultados das entrevistas com os professores representadas em 2 blocos através dos questionamentos a seguir: a relação do professor com a sua profissão e a relação afetiva do professor com o aluno.

### 5.1 As relações afetivas do aluno com a escola-professor-alunos

Nesse primeiro bloco, classificado por alunos e suas relações afetivas com a escola; com o professor; e com alunos, foi feita a análise das discussões realizadas aqui para se obter um resultado confiável para a pesquisa.

Dentre as respostas expressas verbalmente pelos alunos, observou-se que 89 (oitenta e nove) alunos de sua totalidade (98%) afirmaram que a escola é importante para o seu futuro porque é através dela que se tem interação com o outro, transforma o aluno em um ser crítico, podem conseguir um lugar no mercado de trabalho e ajudar a família.

**Gráfico 1.** A importância da escola para o aluno e seu futuro.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A ascensão social por meio da escolaridade e do trabalho torna-se algo possível. Assim, a ascensão está ligada à ideia de crescimento numa escala social, de passagem para uma classe na qual as condições e a qualidade de vida são melhores que a anterior. A ascensão não é apenas mérito de quem alcança.

Enquanto fenômeno social depende de uma série de fatores e circunstâncias externas ao próprio indivíduo, ligadas ao contexto histórico, ao âmbito da economia, da política, dos governos, da capacidade técnico-científica. Ou seja, o processo de ascensão social é um fenômeno social que se dá na sociedade, torna-se e depende de uma gama de elementos que, ao estabelecerem entre si uma relação bastante complexa, poderão favorecer ou não a constituição de condições à mobilidade social.

A escola como símbolo de ascensão social compartilha com essas mudanças históricas, políticas e descreve um novo modelo, escola para todos. Os professores compromissados, reais, devem sair da defensiva e defender uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Chega de “teorizações” sobre algo simples. A Escola é local de estudo, de aprimoramento, de evolução intelectual.

A Escola, em anos anteriores, era privilegiada por uma única classe social a elite. A escola para todos diferencia-se da escola de elite, incluem esse aluno, mas também o pobre, especiais, enfim, uma escola que contemple a sociedade. Dentro das experiências vividas nesse universo, a escola tem uma representação diferenciada para cada aluno. Ela deixa de ser um espaço de troca de conhecimentos e adentra uma esfera emocional, onde permeiam outros tipos de trocas, principalmente as afetivas. As relações que nela se estabelecem, são as primeiras fora da família e, nesse processo que marca uma “segunda sociabilidade”, alguns conflitos por vezes aparecem. Estes afloram, principalmente, quando a criança percebe que deixa de ser única e começa a se enxergar como parte de uma situação coletiva, a conviver entre iguais e diferentes.

Pode-se afirmar que a escola é o segundo ambiente mais importante na vida social de um ser humano. É lá que, com a ajuda dos educadores e pais, que um sujeito vai se constituindo como ser pensante, questionador. A escola poderá conservar isso, despertando em seus alunos potenciais criativos, curiosidades, talentos ou poderá minimizar todas essas formas de expressão da subjetividade do sujeito.

A melhor forma de educar é levar o conhecimento de mãos dadas com o afeto, é o que foi percebido e observado nesta pesquisa. Os alunos conseguem ter um melhor

rendimento quando são olhados com carinho, respeito e sabem que alguém está se importando realmente com eles, seja em casa ou na escola. O acompanhamento da escola e da família é essencial para seu crescimento pessoal e profissional. Pessoal proporcionando ao aluno a sociabilidade, a criticidade, a autoria e a autonomia de pensar e fazer, e profissional pela ética, por saber e ter segurança em escolher a sua profissão. Esse olhar e acompanhamento da escola e da família é um leitor preceptor das necessidades do alunado, para fazer a intervenção adequada.

Na relação afetiva do aluno com a escola, ele externaliza na sua fala que a escola é o seu local de interação, para aprender e se socializar com todos porque quando se tem aproximação fica mais fácil ter carinho e conseqüentemente afeto.

Percebeu-se também que diante da fala do aluno o vínculo positivo com a escola faz toda a diferença de querer estar num ambiente de conhecimento e ter vontade de aprender.

A compreensão do desenvolvimento humano implica conhecer o processo ensino-aprendizagem em toda a sua dimensão, ou seja, levar em conta seus aspectos cognitivos, emocionais, biológicos e sociais. Assim, o estudo tem por base as chamadas abordagens multidimensionais que abrangem o desenvolvimento emocional, o sócio - interacionismo e a construção do conhecimento, além de contar com o suporte acerca das relações vinculares. A questão da afetividade como propulsora da aprendizagem direcionou esse estudo para o tema das relações entre os vínculos afetivos, a autorização para o aprendizado, a construção das estruturas afetivas e cognitivas e a importância das emoções no aprender.

O que torna os humanos diferentes é a capacidade de utilizar instrumentos simbólicos para complementar as atividades que têm bases biológicas. A linguagem tem este papel de construtora e propulsora do pensamento, e um adequado aprendizado não apenas promove o desenvolvimento mental como aciona inúmeros outros processos de desenvolvimento que, de outro modo não iriam ocorrer. O pensamento é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos, interesses e emoções. A afetividade demonstra a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a atitudes e palavras agradáveis ou desagradáveis.

A escola é um espaço interativista. A escola deve ser um lugar de transformação significativa, um espaço de interação entre as pessoas, a qual fará a diferença na vida de seus alunos. Um lugar, onde o amor e o respeito sejam a base, o alicerce e o aprendizado, sua percepção de mundo.

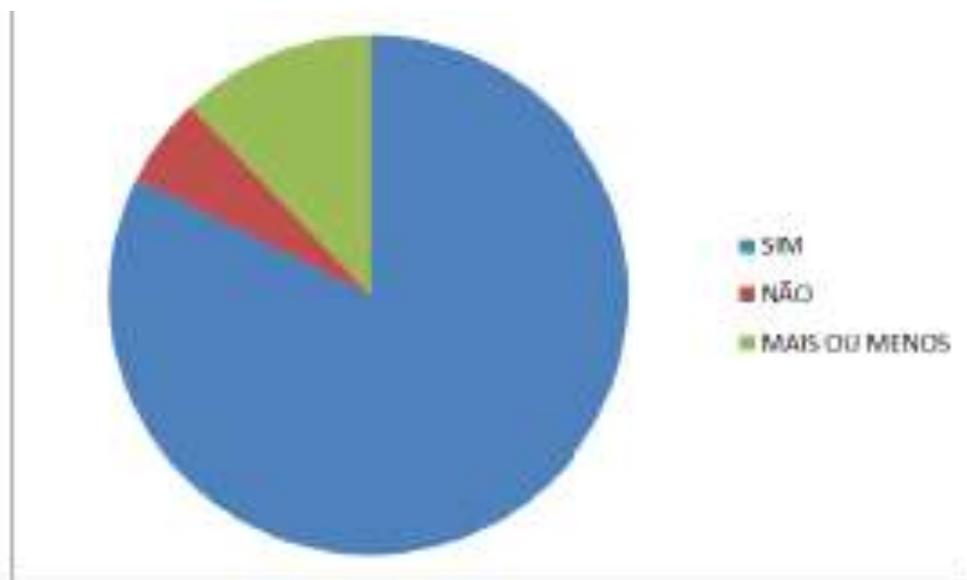
Professores e alunos numa relação de interação, trocas e convivendo num ambiente de paz, alegria, onde o aluno seja respeitado no seu processo de desenvolvimento da aquisição do conhecimento e o professor mediador neste processo.

De acordo com os alunos pesquisados, 82% ou seja, 75 alunos tem uma boa relação afetiva, 12% (11) tem uma relação afetiva mais ou menos e 5% (5) não tem uma boa relação afetiva com a escola.

É possível constatar que dos 91 (noventa e um) alunos apenas 05 (cinco) admitiram abertamente não gostarem da escola e não terem uma relação afetiva com professor, aluno, conhecimento. Pode-se depreender que se trata de um problema relacional professor-aluno, que independe das diretrizes da escola.

É claro observar também que 75 (setenta e cinco) alunos (82% e, portanto, a maior parte dos entrevistados) afirmaram gostar inteiramente da sua escola, dos professores e dos colegas, colocando a escola como um ambiente de vida, de alegria e de aprendizagem, sua segunda família, enquanto 11 (onze) alunos (12% deles) afirmaram que a escola é indiferente e que só tinham relação de afetividade com alguns professores. E 5 (cinco) alunos (6%) não gostam da escola. Esse percentual expressado acima pode ser observado no gráfico a seguir.

**Gráfico 02.** A relação afetiva do aluno com a escola.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A relevância das interações sociais defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de intenso processo de interação entre as pessoas. O adolescente do Ensino Médio

desenvolve relações interativas sociais e afetivas entre as modalidades aluno-aluno, professor-aluno dentro do campo escolar.

É necessário averiguar as razões que levaram os alunos a tais sentimentos sobre esse gostar, gostar mais ou menos ou o não gostar do aluno pelo professor, de forma individual. Dentre as inúmeras respostas obtidas, observa-se que, segundo a percepção dos alunos, alguns professores não sabem a matéria, outros, apesar de demonstrarem conhecer a matéria, não conseguem desenvolver estratégias de ensino, alguns são ignorantes e usam gritos e ameaças para impor autoridade, enquanto outros não são bem preparados para assumir diante uma turma de Ensino Médio a função de professor e, como não conseguem dominar a classe, nem sequer conseguem ministrar aulas.

O papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois deixou de ser apenas o transmissor de informações e conhecimentos e já se reconhece como o parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, facilitando sua aprendizagem e estimulando o lado crítico e reflexivo, parceria que implica novos saberes, novas habilidades e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Portanto, essa pesquisa mostra indicadores que ainda existem professores que carecem da formação afetiva e de uma prática que contemple o conhecimento do aluno.

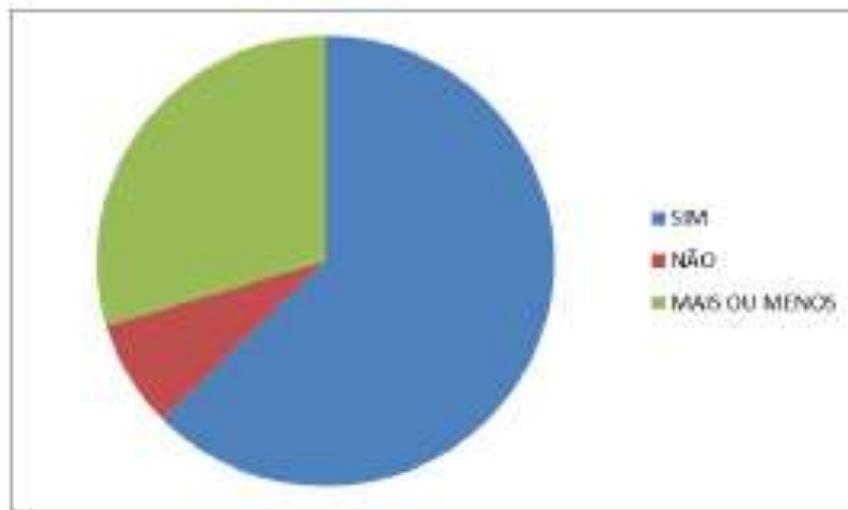
Ressalta-se a importância do professor receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos alunos. Urge que todos os atores da educação venham discutir sobre esse paradoxo e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e cognitiva, que vise a reapropriação da afetividade na relação pedagógica. Essa relação de afetividade entre professor e aluno influi no processo de aprendizagem.

Com as respostas declaradas sobre a relação afetiva do aluno com os professores, é possível afirmar, no percentual do **gráfico 03**, que a maioria dos entrevistados 63% (57), disse ter uma boa relação afetiva com os professores, devido discorrerem em suas falas que os professores são amigos, que conversam com os alunos, se preocupam, ministram boas aulas, dominam a matéria.

Percebe-se que, às vezes, confundem o afeto que o professor tem, com o compromisso do processo de ensino-aprendizado e profissionalismo para com a Educação; 30% (27) dos alunos dizem ser indiferentes a essa relação devido o professor ter uma relação

pouco amigável e não os consideram como amigos, nem próximos; e 8% (7) alunos disseram que não existe relação afetiva alguma com os professores, ressaltando que esses alunos não tem interesse pelo ensino e nem desejo de aprender. Esse percentual pode ser observado no gráfico a seguir.

**Gráfico 03.** A relação afetiva do aluno com o professor.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A teoria do desenvolvimento da afetividade apresenta 03(três) momentos marcantes dessa evolução: emoção, sentimento e paixão. Os três processos psíquicos resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração e inteiração. A afetividade acompanha o ser humano por toda a sua vida, pelos laços de interações, passo a passo, na família, na escola, nos relacionamentos, nas atitudes e nas habilidades.

Segundo os alunos, 84% (76) dos professores os tratam bem, lhes dão atenção e os escutam; 15% (14) não os tratam bem, tem pouca paciência, “trocaram palavras de força”, querem competir um com o outro e acabam se agredindo verbalmente e, por isso, os alunos disseram que não querem mais assistir a aula desse professor e, conseqüentemente, perdem o desejo de aprender a matéria e 1% (1) disse que os professores não tratam bem os alunos da escola, é ignorante, frequentando pouco a escola.

[...] eu nunca bati com os gênios dos meus professores e nem eles com o meu. Tem uns professores que tratam os alunos como se fossem uma pessoa qualquer, uma

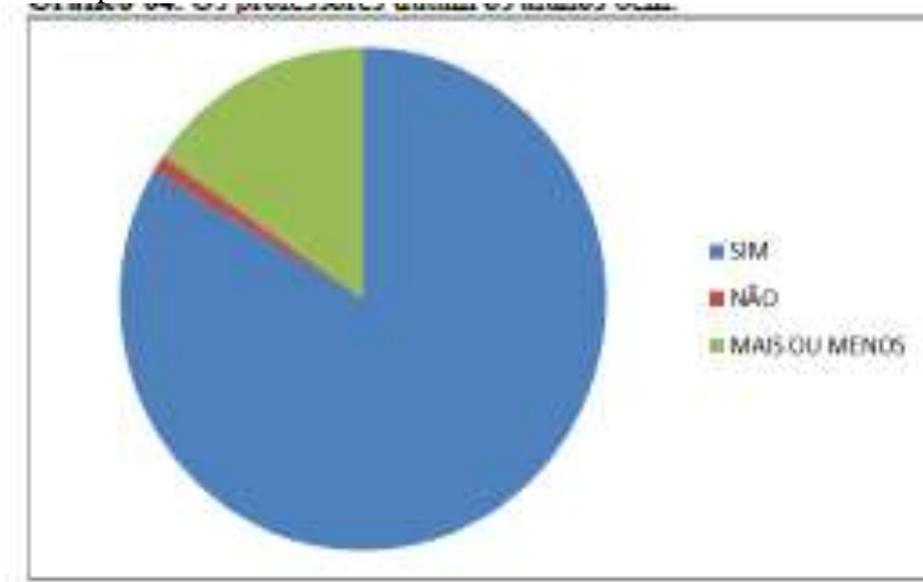
pessoa tipo tô nem ai. Tenho afeto com os meus colegas mais com os professores não. Tem professor que tem jeito de lhe dar com o aluno, chega dando bom dia e mostra vontade de ensinar, então eu tenho vontade de aprender, mas tem uns que chegam aqui que eu tenho vontade de dormir. Se tiver vínculo, claro, que é bem melhor para a gente aprender (ALUNA, 2B, 2016).

A fala da aluna acima deixa transparente a rivalidade entre professor e aluno, trazendo mágoa, se sentindo um “peixe fora d’água” (sic) (período de observação), ela não mostra vínculo afetivo pelos professores e escola, são sentimentos sem emoção. Os autores estudados mostraram que a afetividade é expressa por meio da emoção, do sentimento e da paixão, mas elas evoluem e caminham do sincrético para o diferencial.

A emoção é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica e não é controlada pela razão. Na adolescência a emoção está aflorada pela idade, pela impulsividade, ele não tem consciência que deve ser balanceada pela razão. O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que o adolescente consegue falar sobre o que lhe afeta, ele tem essa liberdade de perguntar ao seu professor sobre uma dúvida no conteúdo que está sendo ministrado. A paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Percebeu-se no estudo que a paixão se manifesta quando o adolescente domina o medo de não aprender, de saber que é capaz de externalizar a vontade de aprender.

O professor deve ter a sensibilidade de perceber o porquê da indiferença do aluno com o conhecimento e entender a importância da relação vincular afetiva professor-aluno. O adolescente cria uma rivalidade nesta relação devido ao comportamento do professor em sala de aula. O autoritarismo imperceptível, a falta de um sorriso, de um bom dia pode desmotivá-lo e a insensibilidade para com o outro pode bloquear o processo de aprendizagem do aluno e fazê-lo revidar esse mesmo sentimento de desprezo.

**Gráfico 04.** Os professores tratam os alunos bem.



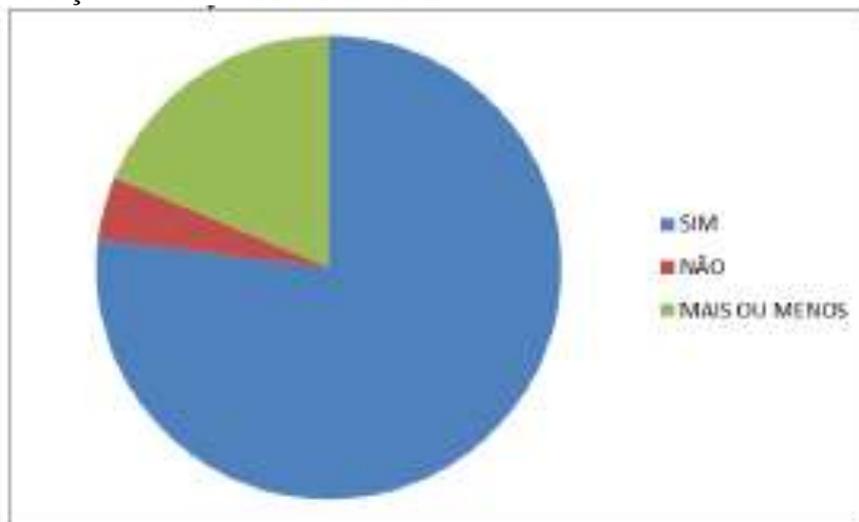
**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Dos 91 (noventa e um) que responderam as perguntas, 70 (setenta) (77%) tem uma relação de afeto entre alunos-alunos, 17 (dezessete) (19%) dizem que tem afeto com alguns alunos e 04 (quatro) (4%) não tem afeto com nenhum colega.

Afetividade é a relação de carinho que se tem com alguém próximo ou querido e é o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objetos. O afeto é um dos sentimentos que mais gera autoestima e que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões. Os dois afetos, amor e ódio, estão presentes na vida psíquica, expressões, ações e pensamentos. A afetividade não é vivida por estes meros sentimentos, mais pela prática, pela ação que vem oriunda do sentimento.

Esta alternância de manifestação acontece de acordo com a relação que se tem com o outro. A aproximação é o início de um sentimento afetivo, depois o cuidar, que se vincula ao apego e a amizade.

**Gráfico 05.** Relação de afeto entre aluno-aluno.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Quando se buscou investigar a percepção dos alunos acerca do tipo de relacionamento existente entre eles, como um todo, e entre eles e os professores, observou-se haver uma distorção entre a avaliação que os adolescentes fazem da amizade que existe entre eles e entre a aproximação existente entre eles e os professores, uma vez que os adolescentes, em sua maioria, afirmaram não sentir que os professores sejam amigos dos alunos de um modo geral. Mesmo aqueles alunos que disseram gostar dos professores entendem que eles não demonstram essa amizade e carinho para com a classe da mesma maneira que os alunos têm entre eles.

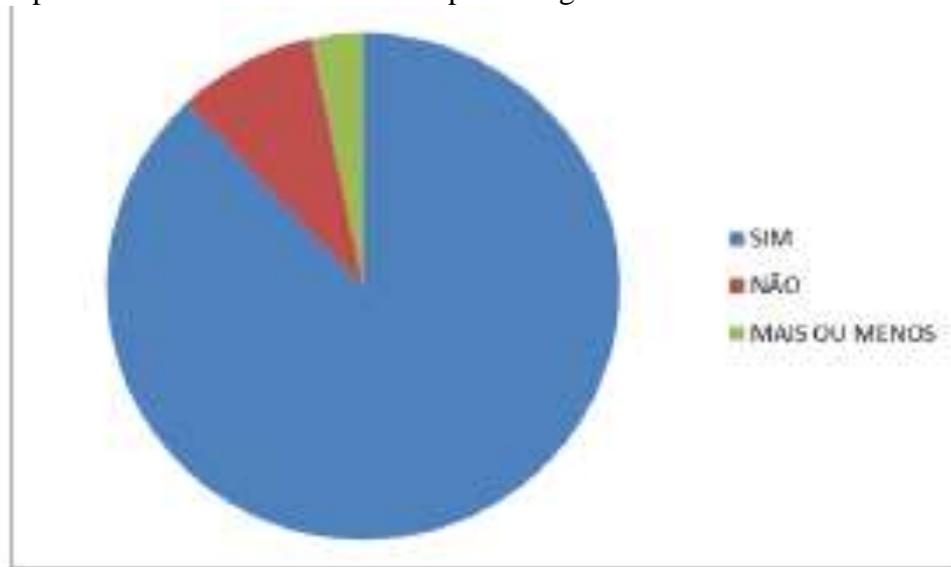
Destacam também a atenção diferenciada que determinados professores dão a um e/ou outro aluno, devido os professores, gostar mais, dos alunos quietos e que gostam de estudar e não gostarem dos alunos bagunceiros, inquietos, questionadores e que não gostam de estudar. Mas entendem que esse mau comportamento afastam alunos e professores, distanciando amizade, afeto e aprendizagem e os mestres ainda não sabem lidar com esse comportamento dos adolescentes, passam a não gostar desses alunos, tem como descaso e prejudica o resultado do ensino aprendido.

Coloca-se que o estudo realizado nesta pesquisa mostrou que o comportamento inquieto, questionador, impulsivo é peculiar dessa fase da vida dos adolescentes, eles estão em transição orgânica, emocional e social.

Mostra-se no **gráfico 06** abaixo, que dos alunos entrevistados 3% (3) não tem nenhum vínculo com os professores, alunos e conhecimento, 88% (80) disseram ter vínculo com os professores, alunos e assim ter um melhor resultado com a sua aprendizagem, 9% (8)

responderam que não tem muita aproximação com os professores e com os colegas e tem dificuldade em aprender.

**Gráfico 06.** Vínculo afetivo entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento são estímulos para o melhor resultado na sua aprendizagem.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

No tocante de avaliar o afeto no ambiente de sala de aula e analisar as relações vinculares afetivas entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento, a pesquisa realizada com os alunos mostra a relevância do afeto entre esses atores educativos como estímulo para o melhor resultado na aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa levantou a hipótese de que a falta de afetividade na relação pedagógica entre professores e alunos produz efeitos negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem e reduz o aproveitamento destes alunos, o estudo seguiu essa linha de raciocínio e coletou informações e opiniões de professores e alunos que, confrontadas com conhecimentos já existentes sobre a questão, trouxeram respostas significativas para o problema investigado citado acima.

## 5.2 A percepção que o aluno tem sobre o desempenho dos professores

Os 15% (14) dos alunos que disseram que as aulas ministradas pelos professores são mais ou menos, explicaram que eles não tinham paciência em explicar de novo. Buscou-se averiguar com mais precisão os fundamentos que os levavam a distinguir entre o professor de uma boa didática e metodologias variadas e a esses alunos que atribuíam o ‘não saber dar aulas’ ao facto de o professor explicar o assunto sempre da mesma forma, ainda que, após sua

explicação, outro aluno afirmasse não haver entendido a matéria e pedisse para que ele o explicasse outra vez. Já os professores que ‘não sabiam a matéria’ eram, segundo os alunos, incapazes de fazer com que qualquer um deles entendesse suas explicações e costumavam estender o mesmo assunto por várias aulas seguidas.

Dos 84% (76) alunos, responderam que seus professores dão boas aulas, que gostam muito deles, que os tratam bem, dão atenção e conversam com eles, mas 15% (14) alunos discordaram dessa opinião e fizeram críticas às aulas e ao tratamento dispensado pelos professores aos alunos e, também se pode depreender que essa percepção dos alunos em relação aos professores não se deve às diretrizes da escola, mas sim ao próprio relacionamento professor-aluno. Apenas 01 (1%) aluno disse que os professores não sabem dar aula e não explicam bem o conteúdo e com isso não aprende. Essa minoria de alunos está provavelmente enquadrada naqueles que brincam em sala de aula, conversam e conseqüentemente não tem vontade de aprender.

Este questionamento à atuação dos professores pode estar associado à questão afetiva, uma vez que foi possível constatar que os professores apontados como incapazes de dar boas aulas e/ou desconhecedores da matéria que lecionavam eram os mesmos dos quais os alunos afirmavam gostar mais ou menos e/ou não gostar. Por outro lado, também é possível se inferir que esse distanciamento afetivo entre os professores e alunos esteja contribuindo para o surgimento e/ou manutenção de dificuldades no ensino-aprendizagem.

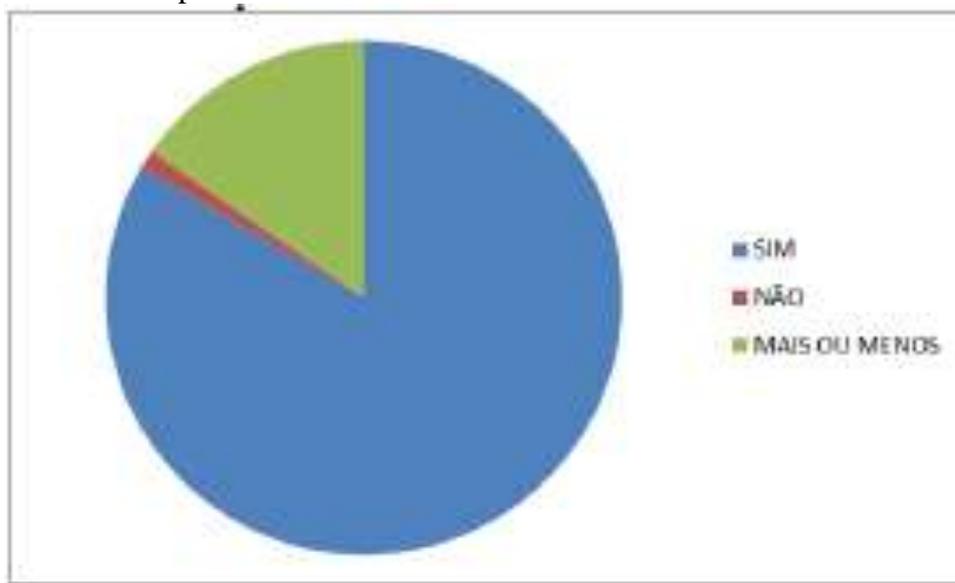
Constatou-se também que as disciplinas que os alunos do ensino médio mais gostavam eram as dos professores que davam boas aulas e tinham uma boa relação afetiva com os alunos e as que não gostavam estavam relacionadas com o professor que não tinha uma boa prática de sala de aula ou sua metodologia ultrapassada.

Foi percebido pela pesquisadora que existem professores ministrando aula que não são da sua área, motivo por não dominarem o conteúdo e os alunos não entende e acha a aula ruim sem dinamismo então o professor se irrita, briga, grita porque os alunos não prestam atenção e conseqüentemente esse par educativo não formam relações de afetividade e cria-se um caos em sala de aula. Muitos se esforçam para se fazer entender mais fica mais de uma aula no mesmo conteúdo. Alguns professores sabem do conteúdo mais não tem didática e nem metodologia para conduzir o ensino aprendizagem.

Portanto os 84% (76) dizem gostar do professor e que eles são legais e dão muita atenção e conversam muito com eles. Buscando aprofundar a discussão sobre o desempenho dos professores que dão boas aulas e tentar relacionar essa percepção de “boa aula” à questão

afetiva, observou-se, mais uma vez, existir uma correlação entre os mestres apontados como bons e aqueles vistos, pelos alunos, como “legais”, isto é, como professores amigos e queridos pela maioria da classe. Esses dados percentual estão no gráfico 7 abaixo para confirmar o resultado desse tópico da pesquisa.

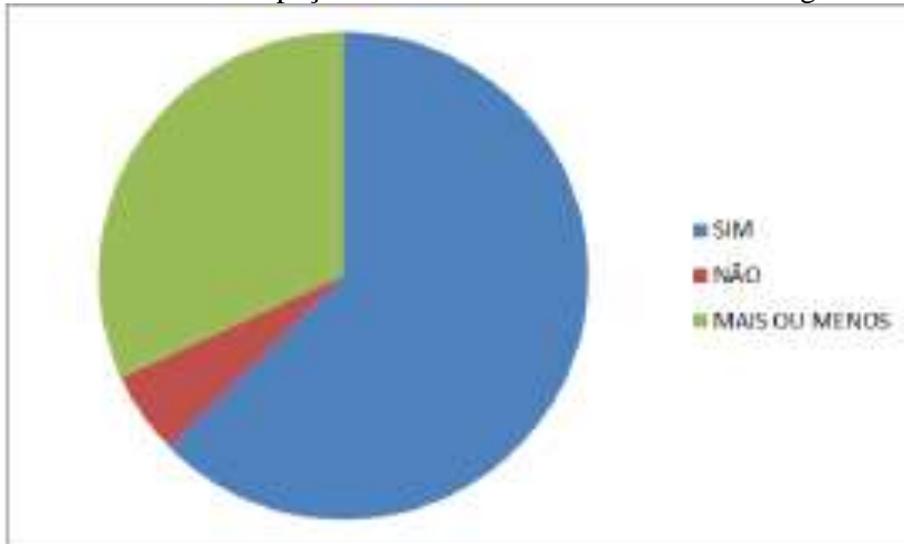
**Gráfico 07.** Seus professores dão boas aulas.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Em relação ao método de ensinagem de seus professores os alunos responderam que 56% (62) gostam de participar da aula interagindo com o professor e o conteúdo ministrado favorecendo assim, a motivação, autoestima, autoridade e autonomia de pensar, interagir e compartilhar com o conteúdo ensinado. 14% (13) participam mais ou menos, tem vergonha, o professor briga quando pergunta mais de uma vez e os colegas às vezes riem quando se atenta e participa das aulas e 6% (6) não participa da aula porque dizem que não entende e que o professor diz está atrasado com o conteúdo.

**Gráfico 08.** Participação dos alunos na ensinagem dos professores.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Atualmente os alunos tem uma visão crítica sobre o desempenho dos professores no processo ensino-aprendizagem. A falta da relação afetiva, as práticas tradicionais e a pouca ou nenhuma participação do aluno na construção da aprendizagem compromete o desempenho do professor, e com isso o seu ensino e conseqüentemente o desejo de aprender do aluno.

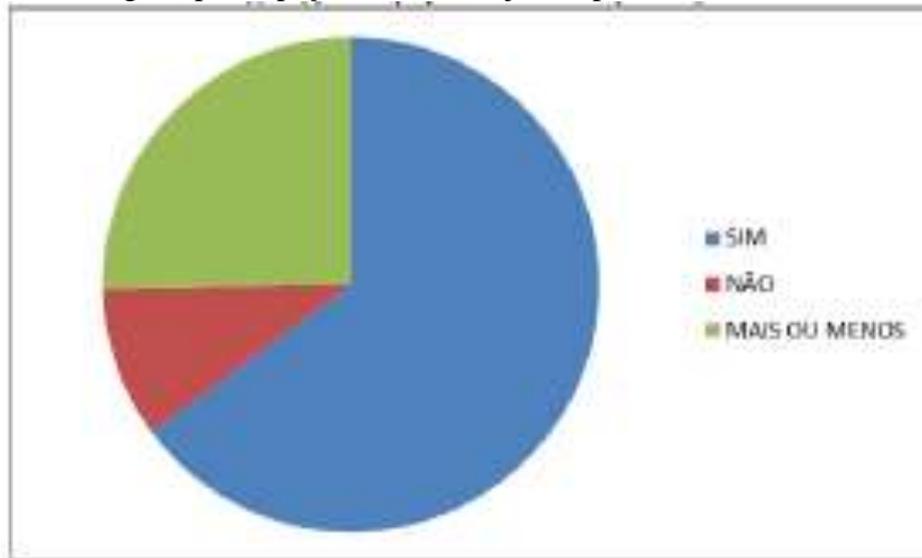
Dos 91(noventa e um) alunos respondentes 59% (65) disseram participar da ensinagem do professor e, contudo ter desejo de aprender. Essa interação entre o cognitivo e o emocional uma vez que se trataria da articulação entre um mundo externo, estruturado a partir da cultura e das regras dos sujeitos que nele vivem, e um mundo interno no qual existem áreas cognitivas que estão ligadas ao mundo emocional do adolescente.

Observa-se que, apesar do avanço na ciência e tecnologia, poucos educadores se dedicam efetivamente à compreensão do ser humano e que, mesmo entre os educadores, são poucas as tentativas de entender o desenvolvimento do intelecto humano e as implicações entre afetividade e cognição durante o processo de ensino-aprendizagem, como se essa não fosse uma responsabilidade de todos os atores da educação. Processos intelectuais e afetivos estão interacionados.

O pensamento se origina na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção, O afastamento do intelecto e do afeto, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Os alunos destacaram que 25% (23) não tem uma ensinagem significativa, destacando pouca participação do aluno separando o intelecto do afeto, e 10% (9) não participam, não questionam e deixaram claro, a indiferença em aprender e não aprender.

O gráfico 09 abaixo cita esses números acima confirmando as respostas dos alunos.

**Gráfico 09.** Ensino, participação versus desejo de aprender.



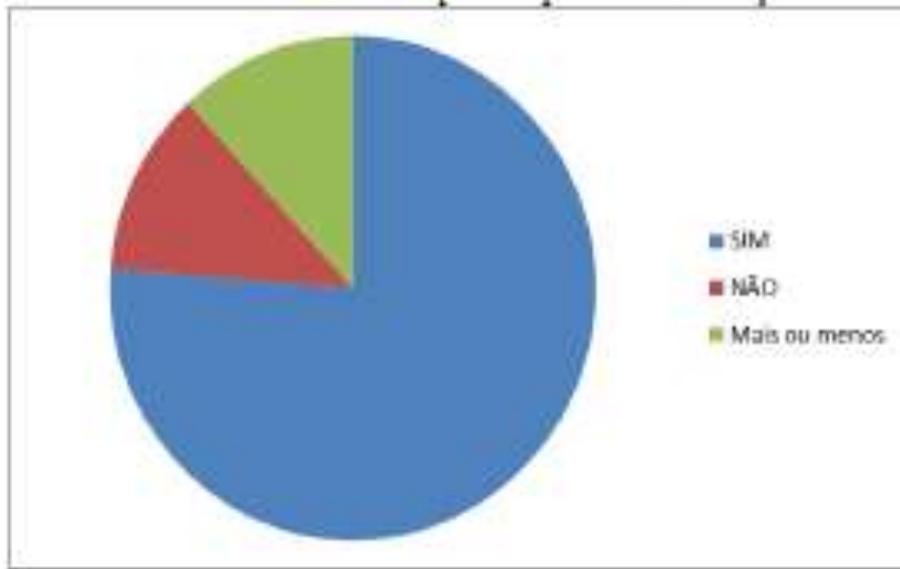
**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

### 5.3 Preferências dos alunos por algumas disciplinas e a relação afetiva com o professor

Nesse terceiro bloco serão analisados os dados da pesquisa que relatam as preferências dos alunos por algumas disciplinas e a relação afetiva com o professor. Foi constatado pela pesquisadora que os alunos gostam das matérias dos professores com quem eles têm relação de proximidade afetiva com o professor. Veja que esse bloco contempla uma análise das perguntas 2, 3, 8, 9 e 10 que estão relacionadas à disciplina e a relação afetiva com o professor. A disciplina que os alunos responderam gostar mais foi a de História e Geografia “porque a professora é legal, deixa a gente participar das aulas e tem aulas bem dinâmicas” (sic).

Do levantamento da coleta considerada para o estudo, confirma o gráfico seguinte, 91 (noventa e um) alunos entrevistados, 76% (77) alunos gostam da disciplina de História alegando que “a professora sabe explicar bem e é como se fosse uma mãe” (sic). O restante dos alunos da pesquisa, 24% (14) não tinham preferência por disciplinas, mas não gostam de Matemática. A aprendizagem do conteúdo de uma disciplina está relacionada com a atitude, comportamento, competência, aulas dinâmicas e relações afetivas para que haja uma aprendizagem real. Como foi explanado anteriormente percebe-se que desde o início da leitura das respostas da pesquisa o resultado direciona e confirma a relevância do carinho e do cuidar na relação afetiva entre professor-aluno e contribui para a melhoria do resultado do ensino aprendizagem.

**Gráfico 10.** Preferência dos alunos por disciplinas e a sua relação afetiva com o professor.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

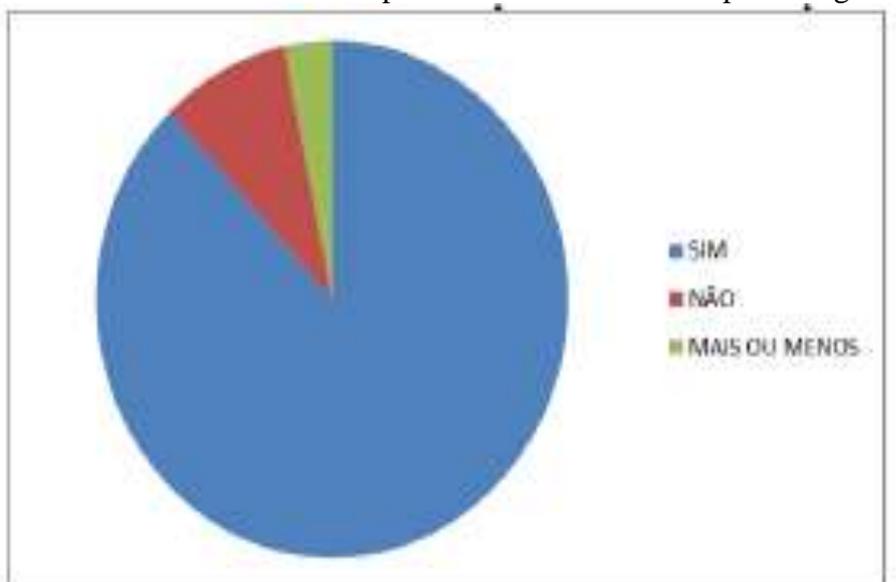
Diante dos resultados encontrados, 88% (80) alunos responderam que as relações afetivas entre professor-aluno, aluno-aluno estimula e motiva a busca pelo conhecimento e, portanto a melhoria do resultado da aprendizagem. O professor que tem prazer em ensinar ele procura colocar o conhecimento ao alcance do aluno, ele tem um olhar que transcende as grades curriculares, ele alia ferramentas e materiais que ajudem no processo de construção da aprendizagem, diferente do perfil de professores que se limitam a adentrar a sala de aula e ministrar os conteúdos que lhes cabe lecionarem, sem buscar nenhuma forma de aproximação pessoal com os discentes, exceto com aqueles que por algum motivo lhes caíram nas graças.

A diversidade de estratégia para o ensino unir, contextualizar, integrar, interdisciplinarizar contribuem para a aprendizagem do aluno. 9% (8) dos alunos explicitaram indiferença à afetividade entre professor-aluno e a aprendizagem e 3% (3) disseram que a afetividade não tem ligação nenhuma com a aprendizagem que cada um tem que se esforçar e querer aprender.

É interessante destacar que o resultado encontrado demonstra ser esse um problema pertinente aos próprios professores e não à Escola, ainda que se deva admitir que ela, ao não oferecer as necessárias condições aos docentes, contribua para que esse distanciamento se agrave e, dessa forma, seja copartícipe do conflito.

O gráfico 11 demonstra o resultado desse item da pesquisa.

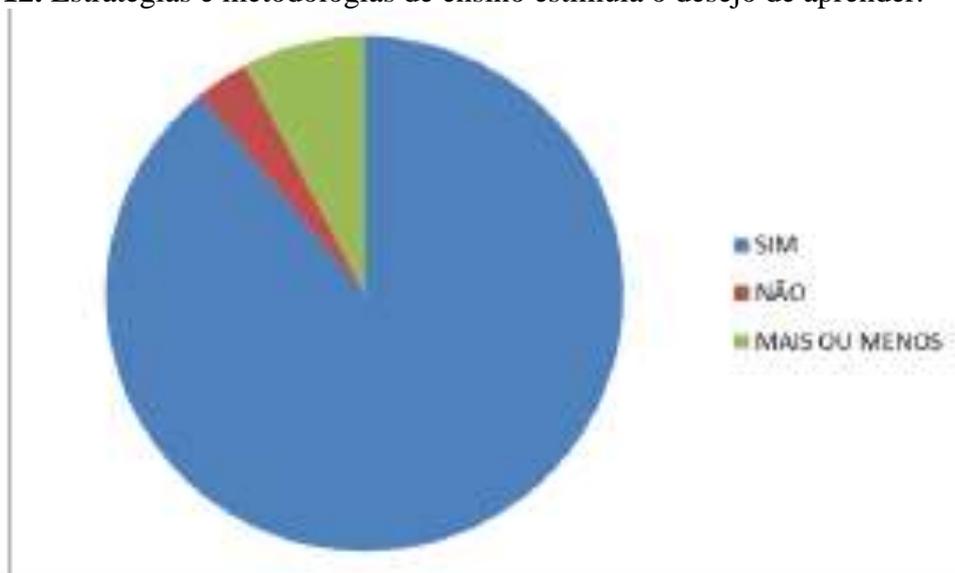
**Gráfico 11.** Vínculos afetivos e estímulo para melhor resultado na aprendizagem.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A pesquisa demonstra que 89% (81) alunos gostariam de solicitar ao professor estratégias e metodologias de ensino para motivação no ato de aprender. As metodologias diversificadas, recursos variados, materiais utilizados fazendo um “*mix*” com o conteúdo da grade curricular, a realidade da comunidade em que o aluno está inserido e um bom vínculo entre professor-aluno resgata o aluno para a leitura, pesquisa, conhecimento.

**Gráfico 12.** Estratégias e metodologias de ensino estimula o desejo de aprender.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

É oportuno destacar que, quando indagados do porque se considerarem (ou não) comportados e participativos, os alunos voltam a destacar a questão de não terem direito a

serem ouvidos e a expressarem suas opiniões. Para alguns alunos questionados, os professores não conversam com os alunos e mesmo quando o fazem parecem não lhes dar atenção. Não se tratam apenas de críticas à forma de dar aulas e ao tratamento dispensado pelos professores aos alunos em sala de aula, mas uma queixa que deixa transparecer certa mágoa e revela haver uma compreensão maior nos adolescentes do que nos professores.

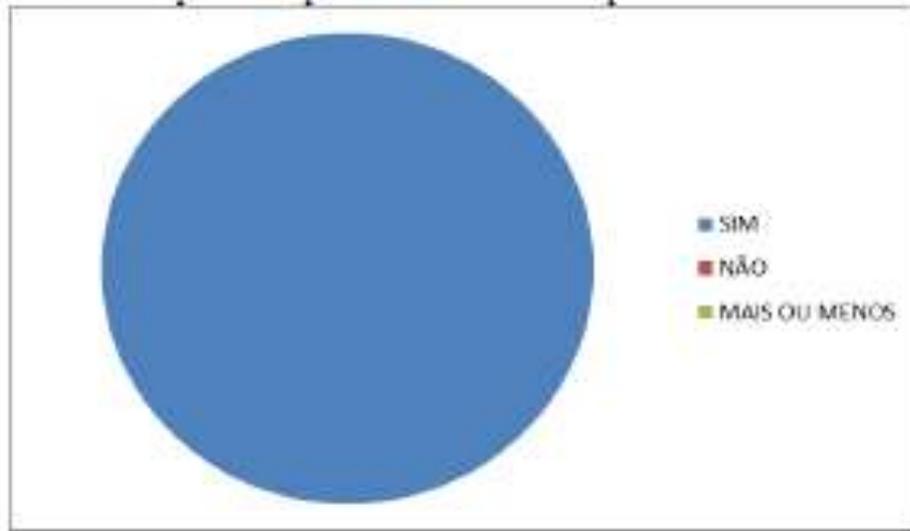
Pretende-se, em síntese, aferir a percepção de professores e alunos do Ensino Médio acerca da afetividade na relação pedagógica escolar e, com esse propósito, se buscou averiguar as práticas efetivamente existentes entre educadores e educandos na escola pesquisada, de modo que, ao relacionar com as propostas teóricas existentes, buscam-se meios de melhorar os resultados obtidos no processo de aprendizagem.

#### **5.4 A relação do professor com a sua profissão**

Esse é o primeiro bloco da entrevista com os professores que serão analisados as respostas dos 19 (dezenove) professores entrevistados pela pesquisadora em uma Escola Pública de Fortaleza (CE). Esse bloco será classificado pela relação do professor com a sua profissão explanando as dificuldades e avanços dentro da educação e conseqüentemente da sala de aula.

Dentro desse contexto especificam-se também sobre a opinião dos professores pelas suas aulas ministradas, as dificuldades do professor ao avaliar a aprendizagem do aluno, a atitude do professor diante das dificuldades de aprendizagem do seu aluno e a afetividade como um dos elementos do trabalho pedagógico do professor. Dentre as respostas expressas verbalmente pelos 19 (dezenove) professores, (100%) afirmaram que gostam do seu trabalho, da sua profissão.

**Gráfico 13.** Opinião dos professores acerca de sua profissão.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Este resultado vai de encontro às respostas dos professores quando se pode registrar uma grande satisfação no exercício da profissão, “[...] me realizo em sala de aula como profissional” (sic), mesmo eles afirmando que financeiramente não se mantem dela tem que ter outra profissão para suprir suas necessidades.

Alguns professores saíram de outras áreas para seguir a área educacional, “sou da área da saúde e estou na educação como professora de biologia, gosto dessa liberdade de chegar, de repassar o pensamento e de me sentir um pouco livre” (sic) outros começaram por acidente, “eu comecei como professora como acidente, sou mestra em física e me preparando para o doutorado” (sic) e alguns têm outro emprego “trabalho também no Tribunal de Justiça, dar aula é uma terapia” (sic). O que se percebe é que os professores dessa escola tem outro emprego ou na área de educação ou fora dela, mas a educação é o segundo plano enquanto exercício pleno de profissão.

Nas suas falas acima afirmam que dispõe a profissão como uma terapia e liberdade. Foi observado pela pesquisadora na sala dos professores que eles estavam voltados para as idealizações sociais e políticas, reuniões para greve de professores reivindicando melhores salários, enfim não se percebe preocupação real em existir alunos analfabetos em pleno o ensino médio, e justificam a culpa para os profissionais nos anos da educação infantil. Professores que ministram aulas em escolas particulares percebem uma diferença gritante em relação ao compromisso dos professores com o resultado ensino-aprendizagem. O professor

da escola particular se não der resultado ele não garante seu emprego enquanto o da escola pública não tem essa preocupação devido serem concursados com direitos e garantias.

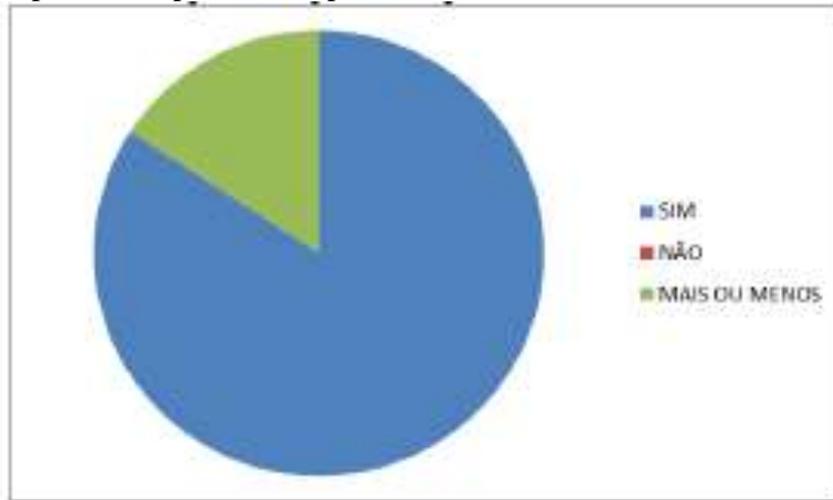
Contudo foi claro que esses profissionais, além de cumprirem um planejamento curricular, devem ter um olhar diferenciado para o discente que transcenda aos conteúdos explanados. Esse olhar do professor é ocasionado devido os diversos problemas sociais, educacionais e emocionais vividos pelo aluno, que muitas vezes se tornam primordial para a Educação e o conteúdo a ser aprendido fica esquecido ou passa de ano para ano.

Assim, ainda que para efeito de pesquisa devem-se considerar as respostas obtidas, pode-se depreender, com base nas observações feitas *in loco*, que tais respostas retratam que o professor gosta do seu trabalho e lecionam porque tem a sensibilidade de saber que participam e interagem do convívio da construção de um ser humano, de formar cidadãos, é um trabalho edificante, constroem algo para a sociedade. “Ser professor é ter o retorno imediato quase ‘*on line*’, porque se não se está conseguindo muda a estratégia”. Mostram que a profissão é gratificante pelo reconhecimento dos alunos e quando sabem que estão cursando uma faculdade ou melhorando de vida.

Foi colocado para os professores três opções de respostas: sim, mais ou menos e não. No item abaixo se responde a segunda pergunta e obteve-se um resultado que afirma as respostas dos alunos sobre a percepção que o aluno tem sobre o desempenho dos professores, especificamente sobre as aulas ministradas e 76 (setenta e seis) alunos (84%) disseram que são boas aulas, que gostam muito deles, que os tratam bem, dão atenção e conversam com eles.

O gráfico 14 mostra que a maioria 84% (16) professores afirmou que são ótimas suas aulas, que tem uma boa didática, explicam o conteúdo detalhado e são acessíveis ao aluno. Muitos professores expuseram nas suas falas que “São boas suas aulas, bem complexas, faço debates e contextualizo o conteúdo com a realidade deles” (sic).

**Gráfico 14.** A opinião dos professores pelas suas aulas ministradas.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Dos 16% (3) professores responderam que suas aulas são mais ou menos e mostraram algumas dificuldades com o planejamento do conteúdo que deverá ser ministrado sobre o tempo de aula, por ter uma rotina muito corrida e dar aula o dia inteiro. Esses professores ministram aulas de arte e idiomas e dizem que é muito complicado o entendimento dos alunos para decifrar uma arte e interpretar uma nova língua, pois eles não conseguem ter domínio da própria língua mãe, mas procuram ter uma relação afetiva com o aluno para facilitar a aprendizagem.

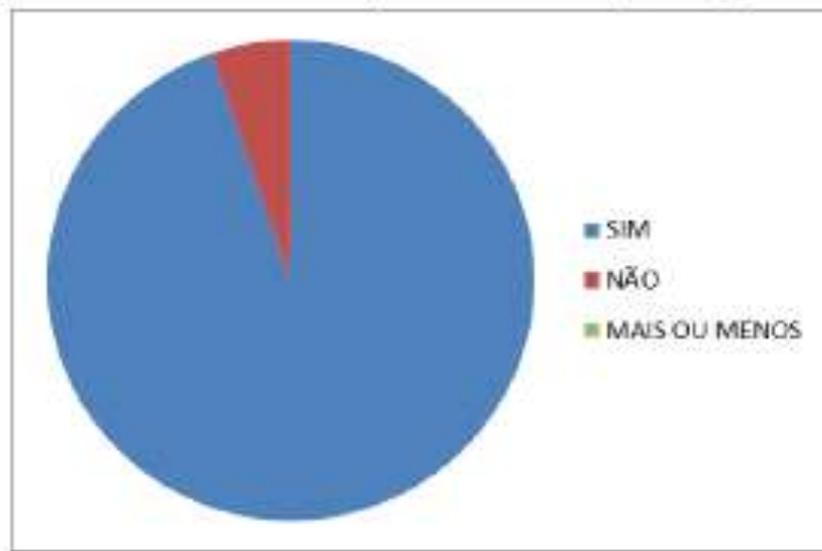
Diante de tantos questionamentos feitos sobre o desempenho do professor, avaliar as dificuldades da avaliação educacional fez a pesquisadora perceber que existem aspectos que independem de fatores externos que estão internamente enraizados em cada inserido no processo da aprendizagem educacional. Inicia-se essa discussão mostrando esses fatores internos: a falta de interesse dos alunos para estudar, ler, ir para a escola, eles não conseguem ver a escola como seu futuro, eles não têm hábito de estudo, que estudar é prazeroso, não despertaram o desejo de aprender, eles preferem a rua e ainda veem a escola como castigo. Em casa não tem lugar para estudar, os pais como não tem estudo não incentivam.

A escola tem muitas potencialidades, mas tem muito coisa que precisa melhorar; fatores externos são visivelmente vivenciado e exposto no dia a dia dos atores educacionais, o currículo menos enrijecido, mais aberto, menos engessado, professores menos técnicos da educação com uma visão mais política, mais crítica, mais engajados com as causas sociais, eles podem fazer muitas coisas fora de sala de aula. O aluno e professor tem que se apropriar desse espaço educacional.

A escola tem que ter vida, ela é morta. Mais não se pode desprezar a avaliação da teoria, ela pode não estar contextualizada com a realidade do aluno mais deve ser estudada porque dentro do nosso sistema educacional serão cobradas para todos os alunos do ensino médio. Um dos fatores relevantes para uma avaliação chamada como clássica, tradicionalista são as provas do ENEM, os alunos são cobrados pelos conteúdos, então não podem ser desprezados, tem que haver o equilíbrio nessa aprendizagem.

O gráfico 15 mostra o percentual das dificuldades encontradas para avaliar o processo de aprendizagem educacional. Os professores responderam que 95% (18) existem muitas dificuldades na avaliação da aprendizagem educacional e apenas 1(1%) dos professores respondeu não ver falhas dentro deste aspecto da educação.

**Gráfico 15.** As dificuldades do professor ao avaliar a aprendizagem educacional.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Dentro desse sistema avaliativo emergem as dificuldades dos alunos. Os alunos não tem base, essa problemática vem se arrastando desde a educação infantil, aonde as crianças vão para escola para brincar sem contexto de aprendizado. Os professores do ensino médio percebem todos os indicativos das dificuldades que esses discentes trazem consigo que somados aos problemas do sistema educativo proporcionam lacunas difíceis de preencher.

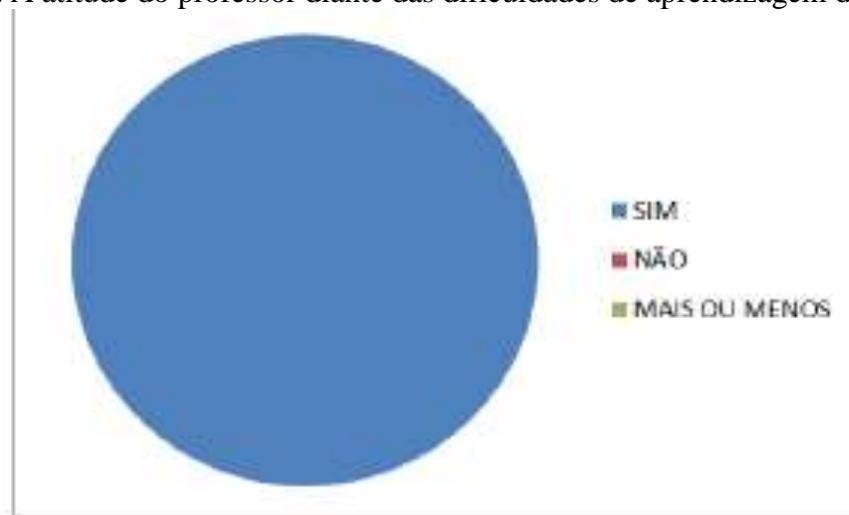
Mas, contudo, os professores mostram inúmeras atitudes para contribuir e minimizar estas dificuldades: priorizam o momento de sala de aula para que seja o melhor possível para a aprendizagem, cultiva a relação afetiva professor-aluno, incentivo para leitura, motivação para aprender, corrigir sua pronúncia, explicar a matéria bem detalhada e contextualizá-la com o seu cotidiano, trabalhar a interdisciplinaridade, se aproximar do aluno para saber se seu

desinteresse está fora ou dentro da escola. É importante ressaltar que algumas dessas colocações dos professores contrastam com as declarações dos alunos de que 15% (14) dos alunos disseram que as aulas ministradas pelos professores são mais ou menos, explicaram que eles não tinham paciência em explicar de novo.

O montante de dificuldades relatadas pelos 19 (dezenove) professores, (100%), representado no gráfico abaixo, condiz com a realidade explícita na escola pesquisada, e suas estratégias para minimizá-las devem andar de mãos dadas porque é um processo vagaroso e necessita de tempo para que haja mudanças. Abaixo é citada a declaração de um professor do Ensino Médio.

Ultimamente eu tenho usado a motivação, trago histórias de pessoas que venceram, textos de superação estão tendo um declínio muito grande essa motivação. Eu trabalho com linguagens e códigos. Tem sido desafiante se “virar nos” 30 para suprir as necessidades do aluno e somar com o que eu planejei mesmo que eu tenho que diminuir e eu tento falar da importância da leitura. O aluno tem preguiça de trazer o livro, até uma caneta, trazem só o celular. O que eu sinto é que eles não têm amor pelo livro (PROFESSOR, 2016).

**Gráfico 16.** A atitude do professor diante das dificuldades de aprendizagem do seu aluno.

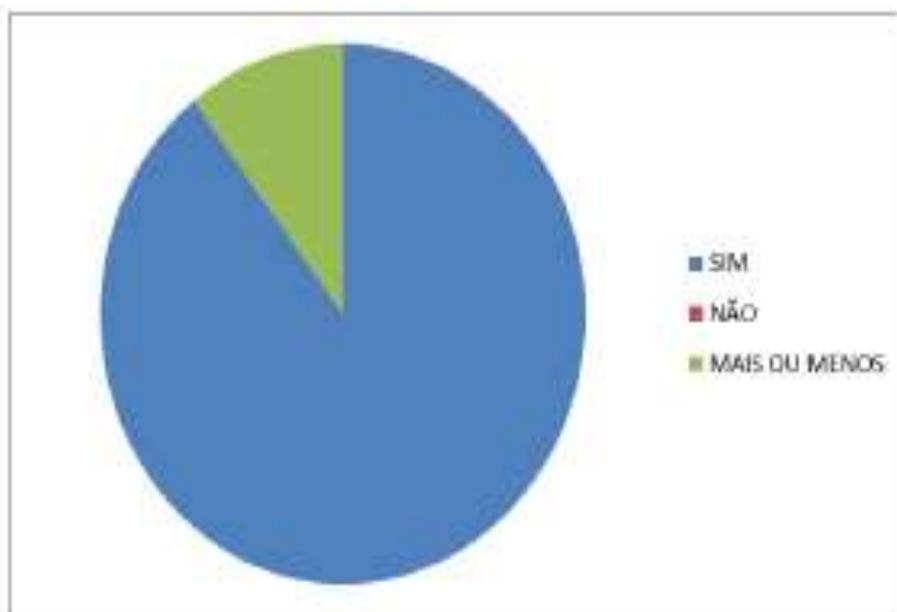


**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Apesar de não se poder afirmar com convicção que essas atitudes estão expressas e acompanhadas pelo professor no dia a dia de sala de aula os resultados mostrados pelos alunos é que a maioria dos professores procuram dar boas aulas e os alunos é que não tem interesse. As estratégias utilizadas pelo professor para melhorar o rendimento escolar do aluno é bastante propício para o atual quadro dos discentes da escola pesquisada, lembrando que aluno e professor relatam que a afetividade é um dos pontos de convergência para diminuir a

evasão escola e melhorar o aprendizado do aluno. Essas colocações dos professores concordam de maneira frontal com as observações diretas e respostas de alunos e professores por declarações explícitas.

**Gráfico 17.** A afetividade como um dos elementos do trabalho pedagógico do professor.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

### 5.5 A relação afetiva do professor com aluno

Buscando aprofundar essa questão da relação afetiva professor-aluno levantou-se algumas questões na pesquisa para serem investigadas juntas aos professores: as suas deficiências na relação afetiva, o afeto entre professor-aluno, expectativas de a relação vincular professor-aluno e a boa relação entre professor-aluno, aluno-aluno se pode estimular o aluno ter um bom vínculo com o conhecimento.

Quando perguntados aos professores sobre suas deficiências na relação afetiva do professor com o aluno, a maioria deles refletiu antes de responder a essa indagação. E, ainda que essa hesitação em responder a pergunta demonstrasse haver certa perplexidade quanto a questão, a grande maioria dos professores 11 (onze) (58%) responderam afirmativamente que existem deficiências na relação afetiva professor-aluno.

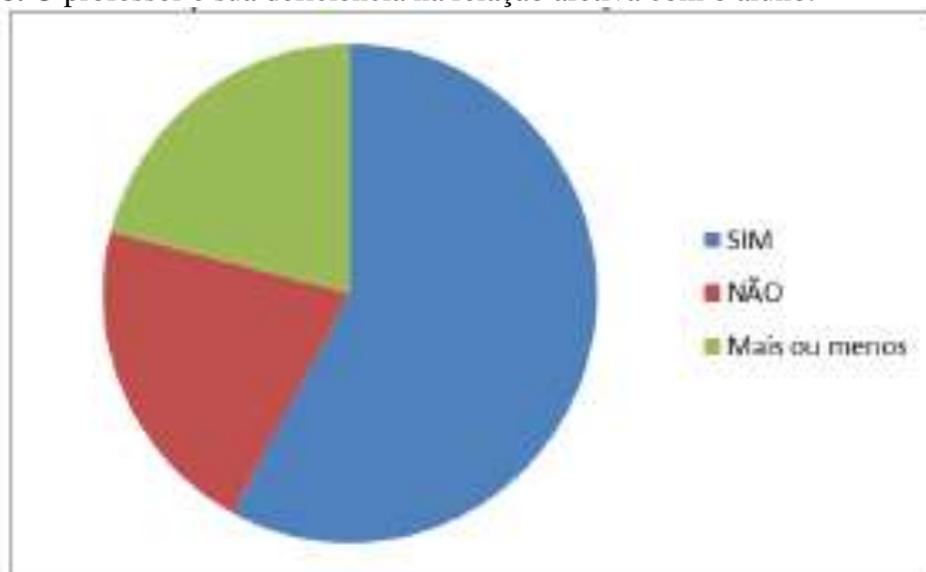
Vale destacar que os professores apontam essas deficiências ao colocar culpa no aluno relatando “a maior deficiência é o aluno que quer banalizar o professor” (sic), “sempre tem alunos que tem problemas porque tiram notas baixas e associam ao professor” (sic), “meu foco é o conteúdo, de fazer uma amizade com eles é uma estratégia” (sic), “eu sou uma pessoa

impulsiva, falante e autoritária, tem turma que gostam de mim e outras não” (sic), “sempre tem aqueles alunos que não se deixam aproximar não gosta do professor”, “acho melhor perguntar pra eles”, “tem alunos que tenho conexões até hoje e tem alunos que não consigo ter amizade”, “tem alunos que são fechados e é da personalidade deles eles nunca vão querer conversar, chegar perto, nem que eu use a psicologia da minha licenciatura” (sic).

Então fica claro que o professor tem dificuldades de em se relacionar com o aluno, que ainda existe uma rivalidade de sentimentos de transmissão de culpas, que em um relacionamento entre duas pessoas deve haver renúncias, afeto e trocas. O gráfico 18 aponta que ainda que 04(quatro) (21%) desses professores não tem deficiência nas relações afetivas mostrando que a paciência e conversa é primordial e 04(quatro) (21%) tem mais ou menos deficiência nessas relações.

Entre esses professores que responderam ter uma relação afetiva mais ou menos com o aluno ficou subtendido que eles não têm uma relação boa com os alunos devida eles colocarem que “eles vem pra escola com outros objetivos”, “que os celulares é mais importante que o conteúdo”, “que aos poucos foi se acostumando com os alunos, pois eles são difíceis”. Então devido às queixas e os professores não terem atitudes pedagógicas que intervisse nesses momentos foi que a pesquisadora interpretou que esses professores também estão enquadrados na percentagem como tendo deficiências na relação afetiva. Comparando a análise dos resultados das respostas dos alunos sobre a relação afetiva do aluno com o professor foi constatado que os alunos também citam as deficiências do professor mais a maioria dizem ter uma boa relação afetiva com o professor.

**Gráfico 18.** O professor e sua deficiência na relação afetiva com o aluno.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

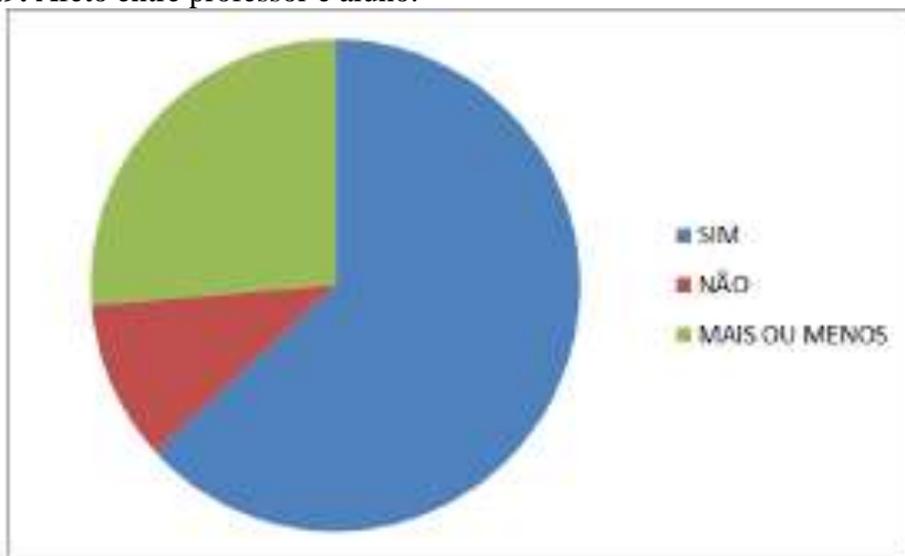
Ao falar de afeto vem em mente carinho, afeição, afetividade e segundo Bonomi (2004) “o afeto determina a maneira com que um indivíduo se desenvolverá. A presença ou ausência do afeto poderá afetar a sua formação e percepção em relação aos sentimentos”.

Quando foi mencionada ao professor essa questão houve uma parada para refletir sobre esse afeto professor-aluno. Diante do observado pela pesquisadora a maioria dos professores não quer envolvimento, não quer se misturar, os mais novos se aproximam mais dos alunos. Eles discorreram nas suas falas que, “sempre tomando cuidado para não ultrapassar aquela barreira saudável”, outros disseram que “há pouco afeto entre professor aluno porque são muitos problemas sociais envolvidos”, “tem que existir um distanciamento é um companheiro de trabalho”, “eu mostro que existem papéis diferenciados, existe limiar entre professor/aluno”. “ah eu trato eles como alunos, sempre mantendo a distância eles são alunos” (sic).

Essas colocações são interpretações explícitas de que o afeto fica comprometido e vai interferir sim no desenvolvimento intelectual, emocional e social desses alunos, pois a adolescência é uma passagem marcante na fase de desenvolvimento do sujeito e nela deve está inserida o afeto para a formação do sujeito.

O gráfico 19 mostra que 12 (doze) (63%) dos professores disseram que tem afeto com seus alunos, 05 (cinco) (26%) responderam terem mais ou menos e 02 (dois) (11%) afirmaram não ter afeto com seus alunos. Esses professores que estão como às vezes tem afeto e às vezes não tem afeto, ainda que não tenha havido nenhum desentendimento, estará afetando a aprendizagem do aluno em pensar que em separa essa relação ou mesmo criar uma linha ou barreira para distanciar fará com que o aluno tenha antipatia pela sua pessoa, pela sua disciplina, pelo seu conteúdo e por fim a evasão.

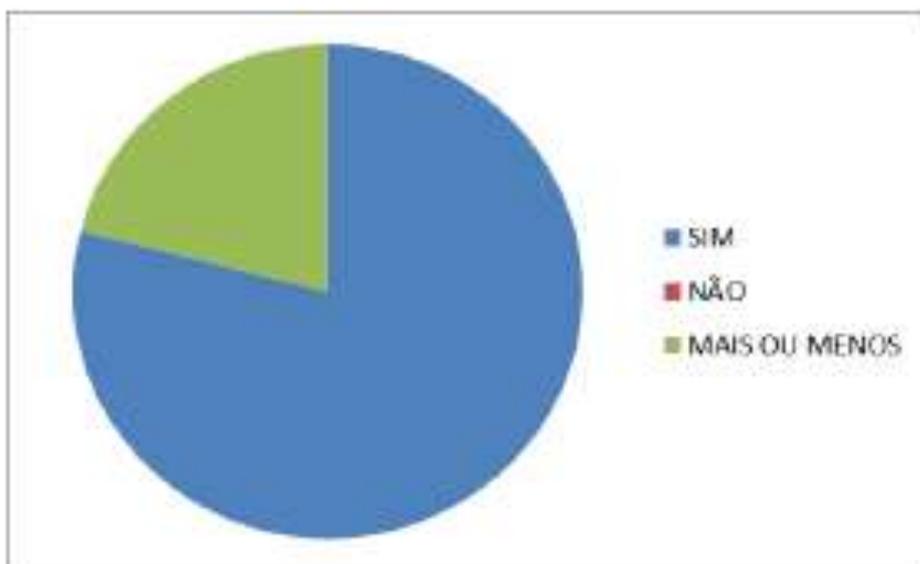
**Gráfico 19.** Afeto entre professor e aluno.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Por outro lado, dos 19 (dezenove) professores entrevistados, 15 (quinze) (79%) acreditam que na relação afetiva professor-aluno a grande expectativa é a aprendizagem e o conhecimento. Mas, 04 (quatro) (21%) dos professores expuseram que existem muitos problemas que estão ocultos, ou mesmo subtendidos nessas relações vinculares não estabelecidas.

**Gráfico 20.** Expectativas na relação vincular professor e aluno.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Os 04 (quatro) professores (21%) mencionaram que as estruturas precisam ser reestruturadas, ter manutenção. Colocaram também que as salas são pequenas e lotadas, no

período da manhã, mas a média de assíduos por salas no turno da noite são 10 (dez) alunos e isso é um privilégio se tratando de escola pública que tem 50 (cinquenta) alunos em sala com média de presença 30. Mesmo com esses números não aumenta o rendimento escolar.

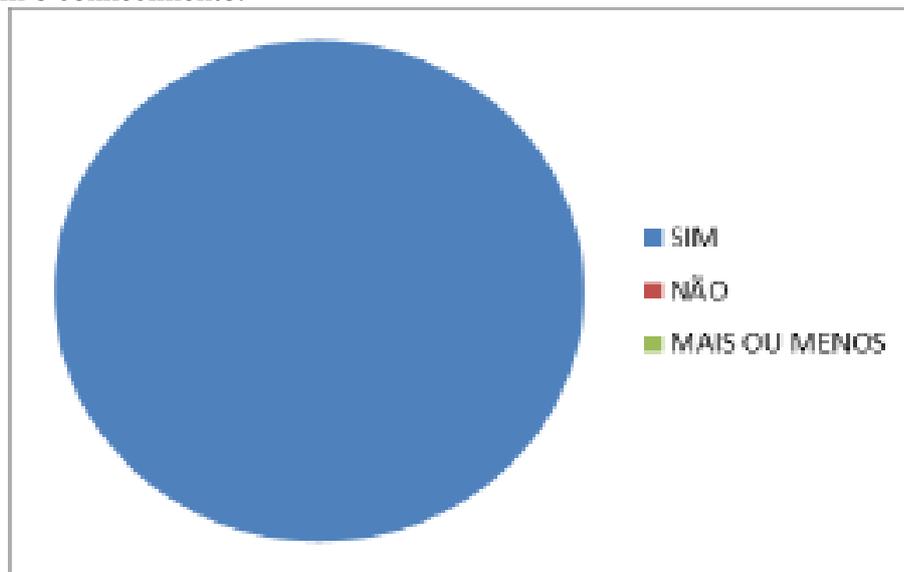
A SEDUC (Secretaria de Educação) autoriza abrir turmas com 30 (trinta) alunos (depende do tamanho da escola),

Os professores não tem acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) é engavetado e desatualizado, aluno que não tem vínculo afetivo com a escola, as poucas atividades culturais não são cultivadas e não tem acompanhamento, os alunos não formam grupos de estudos, os professores não incentivam porque não tem para acompanhar. A escola tem uma sala de multimeios de filmes, uma videoteca riquíssima, mas a porta não abre por não ter chave, um conselho escolar que não funciona ai está a causa da evasão escolar.

A escola para todos no atual momento de gestão escolar governamental tem um caráter burocrático tecnocrático empresarial, os gestores são burocratas, são respondedores de e-mails da SEDUC, por isso a parte pedagógica se perdeu, ninguém desses professores pensa em projetos, os professores planejam isoladamente, no entanto na prática era para ser planejamento coletivo, trocando ideias, trocando saberes e metodologias não acontecem.

A relação afetiva deve começar pela escola onde o aluno deve ter uma relação de liberdade de ir e vir, chegar ao contra turno e o porteiro deixarem entrar, ir à sala de multimeio e estar aberta e ter um profissional para recebê-lo, querer uma sala para grupo de estudo e está disponível, ter acesso ao laboratório de informática. A escola tem que acolhê-lo. Aluno e professor tem que se apropriar desse espaço educacional. A relação afetiva terá desenvoltura quando escola e professor entender a importância do acolhimento e afeto que o aluno busca antes do conhecimento.

**Gráfico 21.** A boa relação entre professor-aluno, aluno-aluno estimula o aluno ter um bom vínculo com o conhecimento.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Pelos números expressos no gráfico 21 se pode afirmar que 19 (dezenove), (100%) de professores tem uma boa relação entre alunos e professores e a afetividade estimula o aluno a ter um vínculo com o conhecimento. Ainda foi colocado que quando o clima é bom dentro de sala de aula o conhecimento acontece de forma agradável e quando há desentendimento a situação fica difícil, então os alunos não aprendem.

## **6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS COM A RELAÇÃO AFETIVA-PEDAGÓGICA**

Serão discutidos neste tópico da pesquisa os resultados dos alunos com a relação afetiva-pedagógica. O estudo demonstrou que 98% dos alunos entrevistados reconhecem a importância da escola para o seu futuro. E analisando ainda a relação do aluno com a escola 85% dos alunos disseram tê-la como ambiente de vida, aprendizagem, uma segunda família com amizade e diálogos entre professores e estes se preocupam com os alunos. Nas respostas declaradas pelos alunos na relação afetiva do aluno com o professor 63% tem amizade, diálogo, os professores se preocupam, ministram boas aulas, dominam a matéria, tratam os alunos bem, tem atenção, os escutam e tem paciência.

Os alunos que não tinham relação afetiva com o professor (15%) disseram que o professor deve ter a sensibilidade de perceber o porquê da indiferença do aluno com o conhecimento e entender a importância da relação vincular afetiva professor-aluno. E em

relação a influência da afetividade em relação ao desempenho do professor eles fizeram críticas às aulas (práticas tradicionais), aos tratamentos dispensados aos alunos pelo professor (falta de relação afetiva) e não tinham paciência em explicar mais de uma vez a matéria (pouca ou nenhuma participação do aluno).

O adolescente cria uma rivalidade nesta relação devido ao comportamento do professor em sala de aula. O autoritarismo imperceptível, a falta de um sorriso, de um bom dia pode desmotivá-lo e a insensibilidade para com o outro pode bloquear o processo de aprendizagem do aluno e fazê-lo revidar esse mesmo sentimento de desprezo. Expuseram também no decorrer da entrevista que gostam de participar das aulas, interagir com o professor e disseram favorecer a motivação, autoestima, autoridade e autonomia de pensar, interagir e compartilhar com o conteúdo ensinado. A preferência dos alunos por disciplina de professores por quem eles tem proximidade afetiva foi de um percentual de 88%.

Apesar da visão do aluno em relação aos elementos que discordaram citados acima é relevante afirmar que o resultado encontrado nesta pesquisa confirma o fato de que as relações afetivas entre alunos-professores e alunos-alunos estimulam e motivam a busca pelo conhecimento e, portanto a melhoria do resultado da aprendizagem.

## **7 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS PROFESSORES COM A RELAÇÃO AFETIVA-PEDAGÓGICA**

Das respostas dos 88% dos alunos o professor que tem prazer em ensinar procura colocar o conhecimento ao alcance do aluno, ele tem um olhar que perpassam as grades curriculares e proporcionam materiais que auxiliem o processo de construção da aprendizagem, 9% explicitaram indiferença à afetividade entre professor-aluno e a aprendizagem e 3% disseram que a afetividade não tem ligação com a aprendizagem. Professores agressivos, impacientes foram encontrados nesta pesquisa e que bloqueiam o processo de aprendizagem.

Em relação a opinião do professor à sua profissão 100% afirmaram gostar da sua profissão, mais muitos professores relataram terem outra profissão para complementar a renda e suprir suas necessidades. Contudo os professores questionaram sobre a política do país em relação ao desprezo à Educação, escola com estrutura inadequada, falta de material e salários baixos dificultam o seu trabalho e desmotivam o professor.

Outro fator relevante na pesquisa foi que 95% dos professores tem dificuldade em avaliar a aprendizagem do aluno. O aluno não tem base, muitas vezes chegam ao ensino

médio sem ler e escrever e diante deste quadro eles relataram que priorizam o momento de sala de aula para uma melhor aprendizagem, cultivar a relação afetiva professor-aluno, incentivo para leitura, motivação para aprender, corrigir a sua pronúncia, ter paciência em explicar a matéria quantas vezes for preciso e com metodologias diferentes, trabalhar a interdisciplinaridade e se aproximar do aluno para expor suas dificuldades.

O professor acredita que a afetividade pode contribuir como elemento de diminuição da dificuldade de avaliar o aluno. Em relação às dificuldades de aprendizagens do seu aluno os professores perceberam que a afetividade é um ponto importante para diminuir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem.

A coleta de dados mostrou que 58% dos professores afirmaram existir deficiência na relação afetiva professor-aluno, mas colocam a culpa no aluno. Destacou que o fator afetividade é fundamental na prática pedagógica confirmando o objetivo da pesquisa de existir influência no processo de ensino-aprendizagem. Na percepção do professor, na relação afetiva com seu aluno, a expectativa do docente é a aprendizagem do aluno, ou seja, ele acredita que se tiver um bom relacionamento com o aluno, este conseguirá ter melhor desempenho em suas aulas.

## **8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ALUNOS E PROFESSORES E SUA RELAÇÃO AFETIVA NA APRENDIZAGEM: PONTOS QUE APROXIMAM E AFASTAM**

Os resultados da pesquisa confirmaram que alunos do ensino médio e professores gostam da escola, tem uma boa relação afetiva entre eles e que a afetividade influencia o aluno a ter desejo em aprender. A expectativa do docente é a aprendizagem do aluno, ou seja, ele acredita que se tiver um bom relacionamento com o aluno, este conseguirá ter melhor desempenho de aprendizagem em suas aulas.

Aluno e professor devem estar sintonizados. A participação do aluno, a paciência, o incentivo à leitura são canais de condução para o aprendizado. O professor com metodologias diversificadas, materiais e recursos variados, boas práticas e uma boa relação afetiva resgata o aluno para ter vontade, se sentir motivado e capaz de aprender e querer buscar o conhecimento e a pesquisa.

Um dos aspectos com grande destaque foi a motivação que os professores passam para os alunos sobre o significado de estudar e aprender para a vida futura dos alunos, ambos

expuseram que a aproximação e o afeto aluno-professor incentivam o aluno a estudar, ler e buscar o aprendizado.

Um dos pontos que afastou um pouco o objetivo da pesquisa foi quando a pesquisadora observou que alguns alunos não sabiam diferenciar a relação afetiva entre professor-aluno com a competência do professor em sala de aula. Existia uma correlação entre os mestres apontados como bons e aqueles vistos, pelos alunos como “legais”. Acredita-se que a carência da afetividade é bem significativa na vida desses alunos.

Outro ponto foram as queixas dos professores sobre a baixa remuneração e a alta carga horária de aulas, que também reclamam da falta de tempo de fazer seus planejamentos, elaborar aulas, corrigir trabalhos e buscar formação e aperfeiçoamento capaz de lhes melhorar suas práxis em sala de aula, e conseqüentemente atingir o aprendizado do seu aluno.

É interessante destacar que o resultado encontrado demonstra ser esse um problema pertinente aos próprios professores e não à Escola, ainda que se deva admitir que ela, ao não oferecer as necessárias condições aos docentes, contribua para que esse distanciamento se agrave e, dessa forma, seja copartícipe do conflito dificultando assim, o processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, de modo amplo, compreende os processos formativos que ocorrem numa sociedade e é transmitida de maneira formal nas escolas e de um modo informal através das influências sociais que levam as pessoas a adquirir valores, conhecimentos e práticas. Assim, ela ocorre de forma não intencional e/ou intencional, sendo, em qualquer desses casos, fruto das relações pessoais que se estabelecem durante esse processo.

Como as relações pessoais são necessariamente marcadas pela questão afetiva, fica evidenciado que o processo educativo, familiar, social ou escolar, também o é e, dessa forma, o grau de afetividade existente nessas relações irá influenciar toda ação educativa, em qualquer esfera. Assim, a organização e elaboração deste estudo analisa a afetividade e se esta interfere na relação pedagógica da vertente aluno-professor, identifica se a afetividade é uma das estratégias utilizadas pelo professor para o estímulo do aluno do ensino médio ao conhecimento e descreve os diversos fatores que favorecem a relação afetiva para uma melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

A partir dessa premissa, se entendeu como necessária a investigação da importância da afetividade na relação pedagógica nas concepções de alunos e professores do Ensino Médio como promotor e facilitador da aprendizagem de um modo geral e, mais especificamente, no ambiente escolar onde se exerce com maior ênfase a ação de educador.

A afetividade é um processo psíquico e poderá ser o canal que levará o aluno para o aprendizado de maneira prazerosa. Essa ponte que se nomeou de afetividade, é a passagem da aprendizagem do aluno, do conhecimento, ou melhor, de como se conhece o conhecimento. E esse conhecimento acontece de dentro para fora e de fora para dentro. Essa passagem pode ser vivenciada de maneira iluminada, florida, colorida, prazerosa.

Nesse contexto, o presente trabalho foi desenvolvido em duas etapas, nas quais se buscou evidenciar a teoria já consolidada e a prática existente no que concerne ao uso da afetividade professor-aluno. Na primeira delas se buscou, através de pesquisa bibliográfica, pesquisar e analisar os preceitos já existentes na literatura acerca da afetividade, relação pedagógica, ensino médio e ensino-aprendizagem, destacando a evolução experimentada pelo processo educativo, de modo a verificar o quanto e como a afetividade tem sido utilizada como instrumento da atividade pedagógica.

Nessa pesquisa, se buscou também evidenciar os conhecimentos já existentes sobre a questão afetiva, ressaltando a relevância dos vínculos que ela permite ao ser humano, estabelecer com outros indivíduos, com os objetos e com o próprio conhecimento.

Na segunda etapa, ao considerar a existência de poucas pesquisas sobre o lado prático dessa questão e de como a afetividade acontece na relação do âmbito escolar, as práticas que visam criar vínculos entre alunos, professor e escola e, em especial, entre o aluno e a aprendizagem se promoveu uma pesquisa de campo na qual, através de um estudo de caso, buscou-se investigar as práticas de professores e alunos no dia a dia escolar, as suas percepções sobre a afetividade na relação pedagógica, sobre o vínculo professor-aluno e a influência que tais aspectos trazem para a aprendizagem dos alunos.

Tendo como objetivo aferir a percepção dos professores e dos alunos do ensino médio acerca da importância da afetividade nessa relação, buscou-se, em síntese, identificar a percepção deles sobre essa interação e, nesse sentido, observar a atuação destes no ambiente escolar e, simultaneamente, lhes ouvir as opiniões sobre a questão, de modo a confrontar esses resultados com os preceitos teóricos existentes.

A prática investigativa feita na escola, tanto através da observação participante, como das entrevistas feitas com os professores e como os questionários aplicados aos alunos, permitiu que se ampliasse a visão acerca do relacionamento professor-aluno na relação pedagógica e, a partir desse alargamento, se inferir algumas reflexões que podem até não ser extensiva a toda a rede escolar, mas se baseiam em situações constatadas na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio avaliada.

A partir da compreensão de que as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem, mas que ela tende a evoluir de modo a se adaptar às necessidades humanas pode-se refletir que o conhecimento acumulado só terá sentido à medida que for utilizado na satisfação dessas necessidades e do bem-estar do próprio ser humano.

Sob esse prisma, constatou-se, durante o estudo teórico, que a escola tem dado pouca atenção às questões afetivas como propiciadoras e contribuintes para um melhor aprendizado, e que isso ainda se observa na prática cotidiana dos dias atuais.

Não se consegue observar, nos registros históricos existentes, nenhuma etapa da educação brasileira em que a afetividade tenha sido percebida pelos educadores e gestores da educação como uma ferramenta pedagógica que pudesse ser explorada, ainda que os avanços obtidos no campo da Psicologia indicam claramente que a razão e a emoção são os dois lados de uma mesma moeda e que o aprendizado depende da emoção para que ele ocorra.

Desde a constatação de que a afetividade constitui o fundamento das estruturas psicossomáticas e influencia todas as formas de interação com o mundo, interferindo na percepção, na memória, no desejo de aprender, no pensamento e nas ações e que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o seu nascimento até adolescência exerceu ação determinante na sua evolução mental, não há razões lógicas para que ela não conste do repertório de atividades educativo como elemento primordial, mas isso ainda ocorre.

Vale ressaltar que, de forma paradoxal, as razões que impedem a inserção da afetividade na relação pedagógica parecem ter, elas próprias, um cunho emocional, uma vez que a percepção obtida durante o período de observação na escola foi a de que questões afetivas individuais, e, portanto, menores, não permitem o estabelecimento de uma maior reflexão sobre o assunto e sobre como ele poderia mudar, para melhor, o ambiente escolar.

Percebeu-se, nos discursos dos professores, a disposição declarada de vencer as dificuldades existentes e buscar melhorias para o ensino-aprendizagem e para a escola, mas percebeu-se também que essa disposição se esgota no discurso e que, na prática, eles sucumbem às suas próprias carências, como a alongada jornada de trabalho e os baixos salários, limitando-se, assim, à mesmice das formas de ministrar ensinamentos que receberam e continuam a praticar.

A percepção obtida durante a pesquisa realizada é a de que existe nos professores a vontade de promover uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, assim como existe também, em muitos deles, o conhecimento necessário para promover essa mudança, mas que os imobilizam pela falta de uma diretriz maior, de uma liderança e/ou pela ausência de uma motivação interior que os levem a se conscientizar de que cabe a eles promover essa mudança e que, se eles não a fizerem, ninguém a fará.

É comum se encontrar, na escola, adolescentes do Ensino Médio com graves dificuldades para ler e interpretar textos simples, fato que impede a progressão dos mesmos em todas as outras matérias e que só se explica pela incapacidade dos professores em promover a assimilação dos mesmos por parte dos alunos ou pela ideia de que, aos professores, interessa apenas apresentar os conteúdos que lhes são atribuídos ensinar, sem a preocupação real de levar os alunos a assimilá-los.

Sabe-se também que os salários pagos aos professores não são dignos e que estes se veem obrigados a desenvolver uma jornada de trabalho de, às vezes, três turnos que os impede de buscar essa formação por própria conta. Eles poderiam ainda buscar formação aos finais de semana porque se encontram comprometidos com as correções de trabalhos e provas, além

dos planejamentos das aulas. Isso, porém, não exime os professores da consciência de que devem ter no magistério um sacerdócio e, como tal, exige sacrifícios que os seus integrantes devem estar dispostos a fazer.

Assim, mesmo sabendo das dificuldades pessoais que eles enfrentam, é forçoso reconhecer que cabe aos professores a tarefa e a responsabilidade de mudar o quadro atualmente existente na educação, uma vez que não se pode esperar dos governantes e autoridades educacionais o pleno conhecimento e as possíveis soluções para os problemas que só são sentidos em sala de aula, pelos que dela participam.

A ideia de que há um descompromisso com uma atuação mais ampla reforça-se ao se constatar que existe um real interesse de muitos professores pelos alunos, pois a forma como alguns deles os tratavam, mostrou não só a existência de afeto como também uma efetiva contribuição para o desenvolvimento individual do adolescente.

Os adolescentes devido às peculiaridades da idade e de suas transformações físicas e biológicas necessitam interagir e participar da vida social, da vida familiar e do ambiente escolar. Pais e professores terão contribuições fundamentais na formação desse adolescente para facilitar a aprendizagem e interação em grupos sociais. A adolescência é o período da vida em que ocorrem as transformações mais aparentes no corpo, em razão das alterações hormonais. Numa fase de tantas transformações, é importante que haja amizade e muito diálogo no convívio familiar e escolar, e que, os pais e educadores tentem amenizar os conflitos vividos, sejam afetuosos e busquem ser mais flexíveis e compreensivos para que o adolescente se sinta acolhido nestes ambientes.

Por outro lado, os professores, ao se manifestarem quanto ao uso da afetividade na escola, a maioria demonstrou conhecer a importância dos vínculos afetivos na autorização para a absorção dos conhecimentos, discorreram sobre a teoria do vínculo de Pichon-Rivière (2016) em tecer comentário sobre os preceitos da Psicologia Moderna no campo da educação, dando provas de possuírem embasamento teórico sobre o assunto, embora muitos não os ponham em prática.

Entretanto, também se percebe uma grande diferença entre o discurso por eles proferido e a prática diária professor-aluno, na qual a atuação dos mesmos ainda se resume às aulas expositivas e os alunos têm pouco, ou nenhum, direito de participar e manifestar suas ideias. Esta forma de agir evidenciou-se nos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio que se investigou e, pelo que se pode depreender das observações e, pelo que se pode depreender só a atuação do professor aparece como o fator mais importante na superação dessa dicotomia, uma vez

que, cabe a ele, em última instância, discernir sobre quais conhecimentos devem ser levados para a sala de aula e qual a melhor forma de transmiti-los a seus alunos.

Percebeu-se, ao lidar com os mesmo, que os professores sabem que a simples transmissão de conteúdos e práticas é um processo inteiramente superado e sem sentido em um mundo como o de hoje em dia, no qual a informação dada ou o conhecimento absorvido pode estar obsoleto em pouco tempo.

Todos eles parecem ter consciência de que mais importante que decorar ou mesmo assimilar conteúdos é aprender a desenvolver o raciocínio envolvido em cada processo. Todos eles parecem saber que essa habilidade começa a se formar desde os primeiros meses de vida e se estende até a adolescência nas relações e vínculos afetivos dos adolescentes. Mas, apesar disso, continuam a adotar a mesma prática arcaica e sem sentido, aparentemente, por absoluto desinteresse em tentar inovar e com isso mudar a escola.

Pelas conversas mantidas, pode se inferir que qualquer um dos docentes entrevistados – e até mesmo o questionário aplicado com alguns de seus alunos, ainda que não saibam explicá-la de modo formal – sabe o que vem a ser uma metodologia diferenciada e entende que, com um mínimo de boa vontade, poderia aplicá-la. No entanto, nenhum deles, pelo que se observou, promove qualquer ação nesse sentido, ainda que, pelo o que também se depreendeu, os alunos fossem capaz de reconhecê-la e apoiá-la, já que eles percebem as diferentes formas de atuar dos professores e podem desenvolver uma grande afinidade ou rejeição a uma dada matéria em função dessa atuação.

Observou-se, porém, que os professores ainda não adquiriram a percepção de que a melhoria da qualidade na educação passa necessariamente por eles, pela sociedade e pelo interesse que eles próprios tenham em melhorar essa sociedade. O sistema educacional sempre respondeu e continuará a responder apenas às demandas que lhes forem feitas, principalmente quando os professores atentarem para as demandas certas e começarem efetivamente a exigir.

É compreensível que os professores lutem por melhores salários e por uma jornada de trabalho mais justa, mas suas dificuldades pessoais não podem lhes impedir de ver que cabe a eles próprios a responsabilidade de melhorar suas relações, e que, de há muito, estão deixando passar essa oportunidade por não levarem em conta as questões afetivas em suas práticas docentes. Que os atuais alunos são mais rebeldes, indisciplinados e até mais agressivos do que os alunos de uma década atrás todos sabem. Todos sabem também que isso decorre de um desordenamento familiar que foi agravado pelas rápidas mudanças sociais, econômicas e

tecnológicas das últimas décadas, mudanças essas que promoveram uma total inversão de valores também.

Mas, como professores, eles também sabem que essa inversão de valores se deu justamente a partir do momento em que a afetividade, as demonstrações de carinhos passaram a ser mostradas à sociedade como pieguice, como procedimentos sem sentido prático, além do que também devem saber que educar os jovens e corrigir lhes as possíveis distorções da educação familiar falha é uma das suas atribuições como educador.

Acreditar no afeto, como a maioria dos professores entrevistados afirmou fazê-lo, não se resume às palavras e às queixas quanto à falta de meios para demonstrá-lo, mas implica em se buscar soluções e criar métodos de ensino que permitam o seu uso.

E o que pode observar na escola averiguada é que essa crença na questão afetiva, como meio de mudança do quadro atual, se resume às falas dos professores, e que estes, na prática diária, continuam apenas a dar suas aulas e cumprir seus horários, sem buscar qualquer aproximação afetiva com seus alunos.

Foi possível constatar que os alunos não apenas percebem como também não entendem o distanciamento na relação professor-aluno, tendo um deles, inclusive, se manifestado explicitamente acerca dessa distância existente entre o discurso dos professores sobre o valor do diálogo e a prática autoritária e/ou indiferente que ainda demonstram em sala de aula.

A acentuada diferença entre a percepção dos alunos e dos professores acerca de questões primordiais como, por exemplo, o que é uma boa aula ou uma aula ruim, é outro claro indicativo de que os dois lados não estão falando a mesma linguagem.

E, como cabe ao professor a obrigação de possuir um maior discernimento e tomar a iniciativa, depreende-se que ouvir os alunos e torná-los atuantes no cenário da sala de aula é um dos caminhos que se pode buscar para superar as dificuldades de relacionamento que ainda existem e levá-los a se interessar pelos estudos, pois, enquanto as matérias ensinadas estiverem totalmente dissociadas das suas vidas e não lhes aparentar ter um sentido prático, o estudo dificilmente os atrairá.

Sob a ótica deste estudo, o resultado mostra um percentual positivo na relação afetiva professor-aluno, mas percebe-se que os alunos ao dizerem que “não gostam da disciplina”, “não tem vontade de vir a aula”, “o professor é bonzinho e deixa fazer o que eu quiser” ou “só vim porque tem comida na escola” deixa uma compreensão de que falta vínculo afetivo com a relação pedagógica (alunos, professores, gestores, conhecimento enfim com o processo

educacional). Deve-se implantar em cada ator educacional o desejo de se relacionar afetivamente facilitando as relações professor-aluno e propiciando um ensino-aprendizagem realmente eficaz.

Compreender o seu efetivo papel e saber como separar as questões menores dos aspectos mais relevantes parece ser algo difícil à atuação dos professores. Dissociar suas necessidades pessoais, como profissionais e seres humanos, das atribuições mais elevadas que o magistério exige por ser o entrave para que consigam ver a questão afetiva como prioritária, até mesmo, para resolver suas questões pessoais.

Ao se buscar verificar o quanto e como a afetividade tem sido utilizada como instrumento da atividade pedagógica na escola pesquisada pode-se concluir que o seu uso, como ferramenta do processo professor-aluno, ainda precisa melhorar. Apesar das respostas da pesquisa mostrar que a maioria dos alunos e professores diz ter afetividade na interação pedagógica, foi constatada nas falas que ainda existem distanciamentos, barreiras, rivalidades que não deixam essa relação se inteirar, até existe um esforço das partes, mas sem afeto não se conclui o sentimento. A falta da afetividade, na atuação dos professores, na sua prática é o elemento essencial do fazer educacional.

E pode-se considerar que, sem uma atuação interessada dos professores no sentido de introduzir a afetividade entre os instrumentos de sua prática pedagógica, dificilmente, se irá dirimir, ou pelo menos minimizar, as dificuldades existentes no processo ensino aprendizagem, tanto no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais deles com os alunos e dos alunos entre si, como no que concerne ao próprio aprendizado dos conceitos que se quer levar os adolescentes assimilarem.

Esse posicionamento se confirma pela constatação feita de que, dentre os alunos participantes da pesquisa, aqueles que demonstraram manter maiores vínculos afetivos com os seus professores tinham mais desejo de aprender, demonstração essa dada não apenas nas respostas por eles fornecidas como também ao se observar durante a pesquisa, os relacionamentos mantidos entre eles e os professores em sala de aula e nas demais dependências das escolas.

E isso, além de mostrar a relevância da questão afetiva para o aprendizado das disciplinas pertinentes ao Ensino Médio, fornece indícios de que a falta de afetividade pode ser a causadora de inúmeros outros problemas sociais.

Fica difícil dissociar a não utilização da afetividade como instrumento do fazer pedagógico dos resultados constatados durante a pesquisa e, ao se considerar que a falta de

afetividade cria efeitos negativos para o aproveitamento dos conteúdos escolares e, de que, também, a escola não apenas deve fornecer tais conteúdos, mas, além deles, uma educação mais ampla e capaz de abranger a formação moral e os princípios éticos. Compreende-se que essa falta de afetividade na escola pode ter implicações bem mais profundas, o que mostra a importância de buscar estudar mais intensamente esse tema.

A colocação de que “se Deus não existe, tudo é permitido”, atribuída a Ivan Karamazov ainda que existam divergências quanto ao seu real autor, serve para ilustrar as implicações de que essa falta de afetividade na escola pode trazer, pois, ainda que não caiba à escola a difusão da religião, cabe a ela a difusão dos princípios elementares que norteiam as religiões: o amor, a solidariedade, a ética, o respeito ao próximo, entre outros, e não é difícil perceber que todos eles estão diretamente associados à afetividade.

Ainda que o estudo feito não tenha esgotado o tema e nem permita conclusões taxativas em razão do limitado número de participantes da pesquisa, os professores e alunos que foram investigados deram claros sinais de que a afetividade precisa ser incluída, de fato e de direito nas práticas educacionais, como prioridade na relação pedagógica professor-aluno e no ambiente escolar, embora também se possa entender que os problemas no espaço educacional possam ser minimizados e, com o tempo, até deixar de existir se todos os envolvidos na questão educacional – governantes; gestores educacionais; professores e alunos – passarem a considerá-la como tal e a trabalhar conjuntamente por sua aplicação no contexto educacional.

E, na perspectiva de que a contínua discussão do tema propicie esse engajamento de todos, espera-se que as colocações aqui postas sirvam de estímulo para que outros pesquisadores aprofundem-se no estudo deste tema.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: I. P. A. Veiga, **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 95-111.
- ALVIM, Joselene Lopes. **O papel da escola na orientação profissional: uma análise contemporânea da dimensão teórica e prática na cidade de presidente prudente-SP**. 2011.p.186. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2011.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário da metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição**: Rompendo a dicotomia na educação. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Brasil: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (PO): Porto, 1994. p. 47- 51.
- BONOMI, Francesco. **Etimologia**: afetar. Itália, 2004-2008.
- BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano IV. Brasília: Instituto Nacional de Estatística, 1938. Disponível em: <<http://www.memoria.nemesis.org.br/pub/90000/90000006r.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legbras>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação. **Avaliações sobre a realidade educacional do Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE\\_1283.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1283.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ MEC. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legbras>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ MEC. Parâmetro Curricular Nacional Ensino + Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ MEC. Parâmetro Curricular Nacional Ensino + Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Cap. III. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Texto Redação Educar: por dentro do PCN. **Site educar**. São Paulo, 15 out. 2013. Disponível em: <[http://www.educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materias\\_295305.shtml](http://www.educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materias_295305.shtml)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRITTEN, Nicky. Entrevistas qualitativas. In: POPE, Catherine.; MAYS, Nicholas (Orgs.). **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Tradução Ananyr Porto Rajado. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 23-31.

CABRAL, Gabriela. A relação professor aluno e afetividade no ensino médio. **Site mundo educação**, [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

CIANFA, C. R. L. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas; São Paulo, 1996.

CÔTÉ, R. L. Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In: LAFORTUNE, P.; MONGEAU, P. (Orgs.). **L'affectivité dans l'apprentissage**. (p. 85-114). Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 101-130.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIAS, A. M. S. **O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

ESPINOSA, G. La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In: LAFORTUNE, L.; MONGEAU, P. (Orgs.). **L’ affectivité dans l’ apprentissage**. Québec: Presses de l’ Université du Québec, 2002. p.159-181.

EISENSTEIN E. **Atraso puberal e desnutrição crônica**. Tese de Doutorado - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP): 2005.

FELDEN, E.L.; RIBEIRO. Universo escolar: o lugar da afetividade no processo de ensinar e aprender. In: Anais do **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 14, Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**, 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, W. R. de Souza. **Dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental**, manual de identificação e intervenção. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Loyola, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, G. O. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, F. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Pátio Revista Pedagógica**: Artmed, Porto Alegre, ano 6, v. 22, jul./ago. 2002. Bimestral.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. Estilos da clínica: **revista da infância com problemas do Instituto de Psicologia de São Paulo**, São Paulo, ano 2, n. 2, 1997. Semestral.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, KOHL, Marta e DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LINDGREN, Henry Clay. **Psicologia na Sala de Aula**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1984.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios Construtivistas**. 6. ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

MACEDO, E. F. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? Teias: **Revista da Faculdade de Educação/UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 1, jun. /2000.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2002.

MONTSERRAD, Moreno. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MOREIRA, A. F. **Para Além do Fracasso Escolar**. 3. ed. Campinas: Ed. Papirus, 2000.

MORENO, M. et. al. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

NASCIMENTO, Regina Sonia Gattas Fernandes do. Avaliação Psicológica em Processos Dinâmicos de Orientação Vocacional Individual. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 1, p. 33 – 44. 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo: Bertrand, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittonni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICHON – RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. Tradução Eliane Toscano Zamikhouwsky. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

RIBEIRO, M. L. A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. Anais do **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO**, 14, Porto Alegre, 2008.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP e A, 2008.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problema da unidade, conteúdo/meta no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 9. ed. São Paulo: Iluminuras, 2015.

STEINBERG, L. **Adolescence**. 3. ed. New York: MacGraw-Hill, 1993.

STRATTON, Peter. **Dicionário de Psicologia**. Tradução Esméria Rovai. São Paulo: 2003.

SOUZA, Ronald. **Nossos adolescentes**. 2. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 1989.

VASCONCELOS, M.S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004.

VITELLI, Celso. **Estação Adolescência**: identidades na estética do consumo. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. UFRGS/ FAGED. 2002.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R.; LEONTEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução da Penha Villa Lobos. 22. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. 4. ed. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

## **GLOSSÁRIO**

Afetividade – Sentimento de afeto, emoção e amor entre dois seres.

Relação pedagógica – Interação afetiva entre escola, professor, aluno, família e comunidade.

Professor – Mediador da aprendizagem.

Aluno – Ser afetivo cognoscente.

Ensino médio – Um período escolar que oportuniza o aluno definir suas escolhas.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Roteiro para o questionário com os alunos**

**1. Você gosta da sua escola? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**2. Você gosta de seus professores? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**3. Os professores tratam bem os alunos? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**4. Seus professores são considerados como amigos? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**5. Você percebe que em sala de aula existe afeto entre você, seus colegas e os seus professores? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**6. Na sua opinião, os seus professores dão boas aulas? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**7. Você se considera um aluno bem participativo? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**8. Com o tipo de ensinagem de seus professores você é estimulado a ter o desejo de aprender? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**9. Qual a disciplina que você gosta mais? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**10. Você considera que os vínculos afetivos entre você e seu professor, você e seus colegas e você e os conhecimentos são estímulos para o melhor resultado na sua aprendizagem? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

**APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas com os professores**

- 1. Você gosta do seu trabalho como professor? Por quê?**
- 2. Qual a sua opinião a respeito das aulas ministradas por você? Por quê?**
- 3. Existem dificuldades encontradas em sua avaliação de aprendizagem educacional? Quais?**
- 4. Qual a sua atitude diante das dificuldades de aprendizagem do seu aluno? Por quê?**
- 5. Você já considerou a questão da afetividade como um dos elementos de seu trabalho pedagógico? Por quê?**
- 6. Existem deficiências nas relações afetivas entre você e o aluno? Quais?**
- 7. Você considera seus alunos como amigos? Percebe que eles gostam de você e lhe tratam com carinho? Por quê?**
- 8. Você possui expectativas em relação ao vínculo professor-aluno? Quais? Por quê?**
- 9. Você sente que o aluno tem o desejo de aprender? Por quê?**
- 10. Você considera que a boa relação entre professor e aluno, aluno e aluno vai estimular o aluno a ter um bom vínculo com o conhecimento? Por quê?**