



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM TURMAS
DE ACELERAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA
AFETIVIDADE**

NATTACHA LIDIANY F. DOS SANTOS

ORIENTADOR(A): Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

Planaltina - DF

Julho 2013



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM TURMAS
DE ACELERAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA
AFETIVIDADE**

NATTACHA LIDIANY F. DOS SANTOS

ORIENTADOR(A): Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciado do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Profª Drª. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira.

Planaltina - DF

Julho 2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, a minha família, a minha orientadora e a todos aqueles que acreditam e não desistiram do humano.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM TURMAS DE ACELERAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE

Nattacha Lidiany F. dos Santos¹

RESUMO

O histórico da educação brasileira é marcado por altos índices de reprovação e evasão escolar, o que motivou a criação do Programa de Aceleração da Aprendizagem, política que se configurou como uma estratégia de combate ao fracasso escolar. O programa foi adotado e implantado em 2000 pelo Governo do Distrito Federal, sendo remodelado em 2012, quando foi denominado Programa para a Correção da Distorção Idade/Série (CEDIS). Seu objetivo é corrigir o problema da defasagem idade-série, acelerando de um a dois anos os estudantes que estão fora do fluxo escolar. Entendendo que no programa de aceleração a relação professor-aluno é de suma importância, procurou-se neste trabalho investigar a relação professor-aluno com especial atenção na afetividade e seu papel na promoção da aprendizagem. Para tanto, foram utilizados três instrumentos para a construção dos dados: observação, entrevista e questionário. Participaram da pesquisa dois professores que atuam em turmas de aceleração em escolas públicas de Planaltina-DF e seus respectivos estudantes. Constatou-se que tanto os professores quanto os discentes apontaram a necessidade de mudanças no programa de modo a melhorar a qualidade de ensino; apontam necessidades de mudanças nos recursos pedagógicos que são disponibilizados para o programa e, também, na adequação dos conteúdos relativos a duas séries/anos que são trabalhados em apenas um ano. Quanto à afetividade, os participantes da pesquisa conseguem ver que ela está presente na relação professor-aluno, porém apresentam dificuldades para defini-la e associá-la com a apropriação de conhecimento. Os resultados mostram que não só o programa de aceleração precisa ser revisado, como também se faz necessário sensibilizar os professores quanto à importância da afetividade na relação professor-aluno, conscientizando-os que ela pode contribuir para a aprendizagem dos educandos e também para o seu resgate e emancipação.

Palavras-chave: Relação professor-aluno, afetividade, aprendizagem, aceleração.

1. INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) implantou, em 1997, a Política Nacional das Classes de Aceleração da Aprendizagem, destinada a solucionar o problema da defasagem idade-série na educação brasileira e a corrigir a distorção do fluxo escolar. Este programa se propõe a viabilizar, aos educandos fora do fluxo escolar, um ambiente rico e acolhedor no qual possam desenvolver habilidades de leitura e escrita. Além disso, o programa proporciona também o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da metacognição, fazendo com que os estudantes passem a considerar o estudo e a escola com seriedade e comprometimento e passem a acreditar em si próprios, para, assim, conseguirem se reintegrar ao percurso regular na escola. Diante da crise da educação brasileira, marcada por altos índices de reprovação, abandono e insucesso, tal política configurou-se como uma estratégia de combate ao fracasso escolar.

No caso da política de aceleração, entende-se que a relação professor-aluno tem um papel muito importante. A relação professor-aluno é algo complexo, pois envolve relações humanas. O êxito da implantação do programa educacional, não só de aceleração, mas de todo o ensino, está diretamente relacionado com a atualização e atuação do professor, para que se possa obter um desempenho eficiente e eficaz junto aos educandos. Levando isso em consideração,

¹ Curso de Ciências Naturais - Faculdade UnB de Planaltina

pretende-se estudar, neste trabalho, a relação professor-aluno em turmas de aceleração das séries finais do Ensino Fundamental com especial atenção a dimensão afetiva da relação, pois se acredita que esta relação é essencial para ligá-los e incitá-los à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Dada a relevância do professor no processo de aprendizagem dos discentes, acredita-se que este trabalho pode ter a capacidade de desencadear reflexões que despertem nos profissionais da educação a compreensão de que o educando necessita de um tratamento acolhedor e humanizado, além de que ele, como educador, deve fazer o papel de pesquisador, mediador e facilitador do ensino, para que seja capaz de apontar soluções para as dificuldades no processo educacional e criar soluções para melhorar o ensino.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Programa de aceleração da aprendizagem – relação entre professor-aluno e o desempenho escolar

A história da educação brasileira vem sendo marcada por altos índices de reprovação, abandono e insucesso escolar, mostrando-se um problema crônico que sempre esteve presente na história da educação escolar brasileira. Ao se voltar um olhar ao passado da educação no Brasil pode-se perceber que inicialmente o sistema educacional, primeiramente sistematizado pelos jesuítas, era destinado a apenas um grupo seletivo da população e o seu objetivo variava de acordo com o grupo que era atendido; assim aos filhos dos portugueses o ensino tinha como objetivo formar mestres em artes/bacharéis em Letras ou sacerdotes. Enquanto aos índios a educação tinha como intuito conquistar e dominar as almas “perdidas” pelo processo de aculturação sistemática e intensiva, pois somente assim o processo de colonização portuguesa obteria êxito (RIBEIRO, 2007).

Por muitos anos o sistema educacional priorizava a minoria, em sua grande parte os que apresentavam maior poder aquisitivo. Somente a partir do período compreendido entre os anos de 1930 a 1960 que grandes modificações na educação ocorrem, onde neste intervalo de tempo a rede escolar foi expandida e passa a ter um padrão organizacional nacional. Além disso, neste período, ocorre uma modificação do pensar docente, onde os educadores passam a perceber que os problemas presentes em sala de aula não se resolveriam apenas dentro dela, mas que seria necessário espionar o que se passava no campo social para, deste modo, voltar à sala de aula (CUNHA; GOÉS, 1985). A partir deste período, mesmo sendo caracterizado por diversas disputas, destacando-se a ditadura, é a partir de 1960 que muitas leis e programas foram reformulados e criados, sendo este um período marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e pelo processo de globalização. Tais medidas ajudaram a impulsionar a expansão, a universalização e a acessibilidade a educação escolar a todos.

Porém, mesmo com todas as modificações que a educação escolar brasileira teve no decorrer dos anos, ainda se faz presente o alto índice de defasagem idade/série, devido aos altos índices de reprovação, abandono e insucesso escolar. Algo, que vem levantando diversos questionamentos quanto a qualidade e eficácia do sistema educacional que está sendo ofertado. As taxas de repetência e sucessivos fracassos vêm se mostrando como um dos principais fatores que levam ao abandono e/ou à evasão escolar, principalmente pelo fato de que as reprovações contribuem para a perda da autoestima, devido à estigmatização e, conseqüentemente, para a exclusão escolar que pode gerar uma exclusão social. Por fracasso escolar entendemos ser um

processo resultado de sucessivas reprovações, excessiva permanência na escola e, concomitantemente, no abandono da escola pelo aluno (RIBEIRO, 1993).

Segundo o Relatório de Desenvolvimento 2012, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2012), um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. O estudo, que avalia a taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, colocou o Brasil na terceira colocação com uma taxa de 24,3% de abandono escolar, só ficando atrás da Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%).

Diante desse quadro, verifica-se que o problema da defasagem idade/série ameaça ou mesmo extingue o cumprimento da cidadania, pois fere os direitos básicos que dão aos sujeitos a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo. Algo que é garantida tanto pela Constituição quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Assim, a escola é um espaço privilegiado para construir e desconstruir, exercer e praticar a cidadania, logo o seu descumprimento pode contribuir, futuramente, para a formação de sujeitos que deixam de existir para apenas coexistir em uma sociedade excludente e seletiva.

Diante dessas preocupações surge o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), um programa idealizado por João Batista Araujo e Oliveira, então secretário executivo do MEC. Este programa foi concebido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb) e implantado experimentalmente no Maranhão, em agosto de 1995 com o objetivo de corrigir o fluxo escolar dos estudantes. Os resultados, em apenas um semestre letivo, permitiram vislumbrar que o programa atingiria seu objetivo. Este Programa respalda-se na LDB (BRASIL, 1996) que em seu Art. 24, inciso V, alínea b, reconhece a oportunidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar.

Em 1996, o PAA foi expandido para outros municípios, com o estabelecimento de parcerias do Ceteb com o Instituto Ayrton Senna e com apoio da Petrobrás, surgindo então desta tríplice parceria o Programa Acelera Brasil. Para corroborar a eficácia do Programa a Fundação Carlos Chagas foi contratada pelo Instituto Ayrton Senna para avalia-lo, aplicando testes em uma amostra de 20% do alunado, sendo que o resultado dos testes evidenciaram que o programa favorecia aos estudantes a condições de aprendizagem significativa (SOUSA, 1999)

Em 1997, Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República, pronunciou-se a respeito do Programa de Aceleração da Aprendizagem e incentivou as escolas a adotarem este programa em suas instituições de forma a resgatar a autoestima dos alunos marcados por sucessivas repetências em seu histórico escolar.

Hoje eu vou falar diretamente aos pais que têm crianças que, ano após ano, repetem a mesma série na escola. Para você, que enfrenta o problema da repetência, fique tranquilo. Esqueça aquela ideia de que seu filho é lento para aprender. Já existe um programa no MEC voltado para essas crianças: é o programa de Aceleração de Aprendizagem. [...] vamos incentivar estados e municípios a encamparem este programa. Vamos, inclusive, liberar recursos para as escolas que quiserem desenvolver o programa [...]. (1997 apud VEGA, SILVA, 2008, p. 126).

O PAA foi adotado e implantado a partir do ano de 2000 pelo Governo do Distrito Federal (GDF) atendendo a estudantes das séries iniciais do ensino fundamental e no ano letivo de 2001 foi ampliado para estudantes das séries finais. O programa atende educandos que estão

dois anos ou mais na mesma série. Os conteúdos curriculares não pertencem a uma série determinada, são na verdade reagrupados em eixos temáticos levando em consideração a relevância e a adequação ao universo cultural dos discentes. O material didático utilizado nas turmas de Aceleração da Aprendizagem foi coordenada pelo Ceteb em 1996, onde o mesmo era composto por sete volumes, tendo embasamento na Pedagogia de Projetos, que corresponde ao aprender fazendo. Esta metodologia de acordo com Querino (2000, p. 142) tornou “a aprendizagem tão dinâmica e real quanto a própria vida”, o que possibilitou aos discentes fazerem uma ponte entre o que aprendiam na escola com o seu dia-a-dia, pois passaram a ver que o que aprendiam tinha um valor social.

Quanto ao processo de avaliação, o PAA não se baseia apenas em uma avaliação quantitativa do que os educandos aprenderam baseia-se, também, em uma avaliação qualitativa do desempenho dos discentes. O processo de avaliação nestas turmas leva em conta o que foi aprendido, como foi aprendido e o gosto pelo aprender. Logo, nestas turmas não se busca que os estudantes decorem os conteúdos, mas que aprendam a aplicá-los no seu dia-a-dia, sendo que ao final do período letivo os discentes são posicionados nas séries adequadas às suas idades após intensa análise do desempenho e desenvolvimento de cada estudante.

O PAA está, inclusive, previsto no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010) o qual estabelece entre as suas metas:

Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (p. 6).

Apesar do crescimento do Programa no país, dados específicos do Censo Escolar sobre a distorção idade/série são preocupantes. Os dados (INEP, 2010) indicam que dos 9.334 estudantes matriculados em turmas de correção da distorção idade/série nos anos finais do Ensino Fundamental, 12,1% foram aprovados, 58,1% foram acelerados e 11,1% evadiram. No Ensino Médio, dos 5.032 estudantes matriculados, 52,73% foram aprovados e 17,63% evadiram. Estes dados apontam, portanto, que o investimento na implementação de programas não garantiu a permanência com sucesso dos estudantes nas turmas de correção da distorção, como mostra o percentual de evasão.

Em 2011, os encontros do Fórum Permanente da Correção da Distorção Idade/Série contaram com a participação de professores, coordenadores das unidades escolares e coordenadores das Gerências Regionais de Educação Básica. Neles foram desenvolvidas ações a serem realizadas nos anos de 2012 a 2014 a fim de desenvolver uma proposta diferenciada para atender os educandos que se encontram em defasagem idade/série. Assim, o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), passa a ser chamado de programa para a Correção da Distorção Idade/Série, também conhecido como CDIS.

O CDIS, como o PAA, adota a pedagogia de projetos como metodologia de ensino e a avaliação é vista como um processo que deve acompanhar o desenvolvimento global dos estudantes, ou seja, sua dimensão formativa. Neste sentido, o programa CDIS, é visto não apenas como um programa de aceleração de tempo e das aprendizagens, mas uma alternativa para resgatar a função social da escola pública (SEDF, 2012a), garantindo deste modo o preceito constitucional – o do direito à educação. No CDIS, as possibilidades de resultado final são: aprovação, quando o estudante tem condições de avançar duas séries; aprovação parcial, quando o aproveitamento do estudante possibilitar o avanço de apenas uma série; e reprovação, quando o rendimento do estudante não for suficiente para o avanço de nenhuma série.

O CDIS, diferente do PAA, atende turmas em processo de alfabetização até o Ensino Médio, enquanto o PAA atendia estudantes em processo de alfabetização até o Ensino Fundamental. No programa CDIS, os alunos da 4ª série/5º ano, da 8ª série/9º ano e do 3º série do Ensino Médio não participam das turmas de correção e devem ser atendidos por meio de projeto interventivo, programa este que não possui caráter de aceleração. No CDIS, fica também estabelecido o número máximo de estudantes em cada turma, de forma a estabelecer um ambiente mais propício à atuação do professor, e educandos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento não participam deste tipo de turma, sendo que os discentes com transtorno funcional deverão passar por um estudo de caso para a enturmação nas turmas de CDIS. O professor não apresenta mais um livro didático específico para as turmas de correção, antes o livro adotado era o material do Telecurso 2000, agora os professores são livres para montar o seu próprio material de trabalho, tendo como base o currículo do programa.

De maneira geral, o PAA, atualmente denominado CDIS, é um programa que procura romper com projetos privatizados, instituir um fórum permanente sobre a distorção idade/série e criar uma política educacional que atenda e respeite as especificidades dos educandos das Unidades Escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF, 2012a). Este programa instiga questionamentos ao que concerne a qualidade e eficácia da proposta, se ela está realmente atingindo não somente seu objetivo principal que é reduzir os índices de defasagem idade/série, mas também resgatar a função social da escola pública. Pois se acredita que a reestruturação do PAA deva não somente ter compromisso com a redução dos índices de defasagem idade/série, mas também compromisso com o social.

Em meio a estas reflexões, acredita-se a afetividade na relação professor-aluno, pode ser um fator que poderá, juntamente com os novos acréscimos ao programa, possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas que incorporem a construção da autonomia dos estudantes. Confia-se que a proposta apenas atingirá tais objetivos quando abandonar o sistema baseado na meritocracia, sistema conhecido pela retenção dos alunos em uma determinada série, e passar a se preocupar mais com o humano.

Como defendido no Projeto Político Pedagógico da SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal ao dizer que

a educação deve ser referenciada pela formação integral do ser humano. Em outras palavras deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres, é imprescindível que se oportunize aos estudantes o despertar de outras dimensões, entre elas: a ética, a artística, a física, a estética, entre outra. (SEDF, 2012b, p. 06)

Logo, acredita-se que a afetividade, presente na relação professor-aluno, é uma necessidade não somente existencial, mas também pedagógica, pois será ela que irá proporcionar a relação harmoniosa entre as partes, um ambiente rico e acolhedor onde os educandos se sintam estimulados a aprender, a se organizarem, se sintam felizes e ajustados, autoconfiantes e instigadas a irem em busca de mais conhecimento. Assim, como defendido por Vega e Silva (2008) o programa de correção da distorção idade/série toca em um dos mais graves problemas da aprendizagem, pois é um problema que não é apenas pedagógico, é também sócio-afetivo.

Conforme explicitado nesta seção, o Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), após reformulação, passou a ser chamado de programa para a Correção da Distorção Idade/Série (CDIS). Neste trabalho, opta-se por adotar a primeira terminologia (ou em sua forma reduzida: Aceleração) para se referir à política e ao programa de correção da distorção idade/série.

2.2. Aprendizagem e a relação professor-aluno: o papel da afetividade

As relações humanas são algo necessário ao homem, mas são também as mais complexas, pois tem sua base em um interesse, um objetivo particular ou coletivo. A interação é a base de todo o tipo de relação e de todo o processo de aprendizagem, assim não há aprendizagem sem interação, como não há interação sem relações, sem trocas. Esta ideia é defendida por vários autores, entre eles Vygotsky (1994), que traz a ideia de *mediação* e de *internalização* para destacar a importância das interações sociais, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Assim, será a partir das interações sociais que a criança, inserida em uma cultura, vai se apropriando das informações, valores e conhecimentos e vai se desenvolvendo. Vygotsky (1994) destaca a importância do outro tanto para a construção do conhecimento como para a constituição do próprio sujeito. Nesse sentido, para Vygotsky, “o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, ou seja, é resultado da aprendizagem” (MELLO, 2004, p.143).

Neste contexto, a aprendizagem passa a ser vista como social, sendo os elementos culturais responsáveis por um novo olhar para as práticas pedagógicas, onde a preocupação antes voltada para “o que ensinar” (os conteúdos envolvidos), passa a ser “como ensinar” (maneiras, modos) (LEITE e TASSONI, 2002). Logo, há uma modificação sobre o que é ser professor, o educador deixa de ser visto como um mero transmissor e detentor de todo o conhecimento e passa a ser visto como mediador do conhecimento, onde sua relação com o aluno irá contribuir para a formação da identidade deles. Além disso, o professor deve ser um profissional aberto a novas experiências que procura compreender os sentimentos e os problemas dos educandos e tenta levá-los à autorrealização (GARCIA, sd). Segundo Abreu e Masetto (1990 apud GARCIA, sd, web):

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do professor em sala de aula fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Neste caso a relação professor-aluno deixa de ser entendida como algo vertical, onde o mestre ocupa o centro de todo processo de ensino, e passa a ser horizontal onde professor e aluno aprendem juntos em atividades diárias. Este olhar sobre o papel do professor dá ênfase ao aluno e não à matéria, não querendo dizer com isso que o professor abandonará seus conteúdos, pois como defendido por Garcia (sd, web) “somente aqueles professores que alcançaram um alto grau de conhecimento sobre seus conteúdos é que são capazes de se libertarem dos mesmos, para efetivamente, dar atenção devida para as reais necessidades de seus alunos”. Seguindo esta ideia, é então dever do professor valorizar os seus discentes de forma a permitir que eles construam e reconstruam, elaborem e reelaborem seus conhecimentos.

Em meio a estas compreensões, a relação professor-aluno vem sendo estudada por diversos estudiosos como Hillal, 1985, Mikuzami, 1986; D’oliveira, 1987, Abreu e Masetto, 1990; Saviani, 1991, por se relacionar à melhoria da qualidade de ensino e no processo de socialização do indivíduo. Segundo Tassoni (2000), ao considerar a aprendizagem como produto das interações entre as pessoas, seria então a partir de uma relação vincular que “o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos” (p. 6). Logo, é de responsabilidade do professor contribuir para a autonomia de seus discentes, onde autonomia significa que o discente seria capaz de se situar conscientemente e de forma competente nos diversos pontos de vistas e conflitos presentes na sociedade na qual ele está inserido (LA TAILLE, 1992).

Davis, Silva e Espósito (1989) afirmam que tanto os conteúdos como as relações que são estabelecidas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, podendo ser utilizadas como forma de gerar conformismo e obediência, como podem levar a uma valorização, tanto do professor como do educando quando estabelecido nexos com a vida, com a prática da cidadania. De maneira semelhante, Freire (1996) aponta que o diálogo na educação deveria ser usado de forma a possibilitar ao ser humano a busca pela liberdade e rejeição à manipulação, algo defendido também por La Taille (1992, p. 19) ao dizer que:

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam *isolados*, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência.

Portanto, é por meio das relações entre professor-aluno, que se dá a apropriação de conhecimento. “São as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, desta forma, a qualidade do objeto internalizado” (TASSONI, 2000, p. 2). Assim sendo, a afetividade teria um valor imprescindível para o desenvolvimento psíquico do ser humano, pois seria ela o ponto de partida para o surgimento e amadurecimento do caráter e da personalidade, já que toda a aprendizagem está impregnada de afeto, produto das interações sociais.

A definição dos fenômenos psicológicos de afeto é complexa e desafiadora. Henri Wallon, um dos mais importantes pesquisadores do desenvolvimento, já defendia que emoção e afetividade não são sinônimos, mas que a afetividade é um conceito mais abrangente que se faz presente em várias manifestações (GALVÃO, 2008). Segundo ele, as emoções provocam tanto modificações visíveis do exterior quanto podem exercer poder mobilizador do meio. O estado afetivo, por outro lado, não implica obrigatoriamente em alterações corporais visíveis, já que o recurso da fala e da representação mental podem provocar variações nas disposições afetivas apenas por situações abstratas e ideias, e podem ser expressas por palavras. Logo, as emoções, assim como os sentimentos e desejos, seriam então manifestações da vida afetiva.

Neste contexto, muitas foram às definições construídas ao longo dos tempos, podendo-se encontrar na literatura, eventualmente, a utilização dos termos emoção, sentimentos e paixões como sinônimos como pode ser evidenciado na definição de afetividade de Ferreira (1999): 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” (p. 62). Apesar da complexidade de conceituação dos fenômenos afetivos adotaremos neste trabalho a definição elaborada por Pino (mimeo apud LEITE E TASSONI, 2002, p. 2) que destaca parecer “[...] mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]”. Seria então as relações sociais que marcam a vida humana e que conferem um sentido afetivo ao conjunto da realidade que forma seu contexto.

Ao se considerar o professor um importante agente no processo educacional, assume-se que é de sua responsabilidade desenvolver bem o trabalho pedagógico tendo em vista aquilo que melhor corresponde à realidade e à necessidade do seu educando, para que deste modo, seja promovida uma aprendizagem efetiva para os estudantes. Para tanto, é necessário que o professor busque conhecer seus discentes. Ao conhecê-los o professor fortalece os laços de confiança e respeito, além de poder desenvolver suas aulas a partir do interesse dos estudantes fazendo com que suas aulas sejam mais atrativas, sendo esta uma forma de estímulo, mecanismo muito

importante no processo de construção e desenvolvimento cognitivo. Quando os sujeitos não são estimulados todo o processo do saber se torna instrução.

Assim, seguindo a proposta de Vilarrasa e Marimon (2002 apud VINHA, 2003, p. 151) o papel do professor não é apenas de resolver conflitos, mas se espera, com um trabalho sistematizado e contínuo:

auxiliar na formação de alunos conscientes de suas ações e das consequências das mesmas, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos e as demais pessoas, estimular a cooperação, a autoconfiança e a confiança em seus companheiros, o auto-respeito, ampliando o conhecimento das formas que as pessoas atuam e beneficiando-se das consequências que estes conhecimentos proporcionam.

Ou seja, o papel de todo professor é formar cidadãos críticos, conscientes, participativos e curiosos acerca dos fenômenos humanos e naturais. Como diz Chalita (2001, p. 13) “a tarefa de todo educador, não apenas do professor, é a de formar seres humanos felizes e equilibrados”.

4. METODOLOGIA

O presente estudo será baseado no paradigma quali-quantitativo que possibilita englobar uma gama maior de possibilidades ao conseguir levantar as ideias do público, por se preocupar com o processo social, ao mesmo tempo quantificando dados numéricos. Conforme defendido por estudiosos como Gomes e Araújo (2005, p. 10), as abordagens qualitativas e quantitativas não são paradoxais, mas “(...) na verdade, elas são complementares. Uma preenche as lacunas que a outra não consegue suprir. De maneira análoga se pode dizer que elas são como matéria e espírito, que embora tenham naturezas diferentes formam um só corpo”.

4.1. Participantes:

Participaram deste estudo no total 44 educandos do 7º/8º ano e do 8º/9º ano com faixa etária variando entre 14 e 16 anos, sendo que 26 deles (59,1%) possuíam 15 anos. Destes discentes, 18 eram do sexo masculino e 26 do sexo feminino, sendo que grande parte deles haviam sido remanejados para turmas de correção da distorção idade/série por terem reprovado duas ou mais séries.

Participaram também da pesquisa dois professores de turmas de aceleração, sendo um do sexo masculino e outro do feminino. O professor tinha 35 anos e era formado em Licenciatura em Física, tendo pós-graduação em Ensino de Física e Matemática; o mesmo se encontra na carreira docente há 11 anos, sendo que há 3 anos ministra aulas em turmas de correção da distorção idade/série. A professora participante tinha 38 anos sendo formada em Ciências Físicas e Biológicas e com pós-graduação em Biologia, além de ter feito cursos complementares voltados a docência como: cursos de psicologia, de violência na escola e oficinas sobre sexualidade. Está na carreira docente há 18 anos, sendo que há 2 anos ministra aulas em turmas de correção da distorção idade/série.

Os participantes da pesquisa estão vinculados a duas escolas da rede pública localizadas em Planaltina-DF que atendem turmas de correção da distorção idade/série.

4.2. Técnicas:

A coleta de dados teve caráter multimetodológico e foi realizada por meio de *observações, entrevistas e questionários*. A observação (ver apêndice 01) foi utilizada a fim de

obter informações acerca de como se constrói a relação professor-aluno durante as aulas, tendo sido observada uma aula em cada turma participante, com duração de duas horas de observação. O questionário fechado (ver apêndice 02) foi destinado aos discentes com o objetivo de traçar o perfil geral dos estudantes atendidos nas turmas de correção da distorção idade/série.

Já as entrevistas semiestruturadas tiveram duas modalidades: a entrevista individual que foi realizada com os professores (ver apêndice 03) e a entrevista coletiva que foi realizada com pequenos grupos de estudantes (ver apêndice 04), de cada uma das turmas. Em ambas as modalidades buscou-se compreender as percepções acerca da relação professor-aluno e o papel da afetividade.

4.3. Procedimento de coleta dos dados:

A primeira etapa da pesquisa foi a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Após a devida aprovação, foi feito contato com duas escolas públicas da cidade de Planaltina, no Distrito Federal, que atendem turmas de correção da distorção idade/série. Foram contatados os diretores destas escolas, com o intuito de apresentar a proposta deste estudo e pedir permissão para fazer a pesquisa nela (ver apêndice 05).

Em seguida, foi feito contato com os professores para apresentar a proposta e convidá-los a participar da pesquisa, tendo os mesmos assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), concordando em participar do estudo (ver apêndice 06). O questionário foi aplicado aos 44 alunos (das duas turmas) e em seguida foi falado da necessidade que tínhamos de escolher alguns discentes para participarem da entrevista. Para os estudantes utilizou-se o termo de assentimento oral (ver apêndice 07). Quanto ao processo de seleção dos estudantes para a participação na entrevista coletiva, em uma turma a seleção foi totalmente voluntária; na outra turma uma parte dos alunos foi escolhida pela professora e outros se voluntariaram, obtendo ao fim seis alunos na primeira turma (8º/9º ano) e cinco alunos na segunda (7º/8º ano).

4.4. Procedimentos de análise:

O processo da análise dos dados ocorreu em três momentos:

1º momento → análise dos questionários, realizada por meio de estatística descritiva simples (média e porcentagem).

2º momento → transcrição e análise das entrevistas por grupo de participantes (professores e alunos). A análise dos dados das entrevistas foi inspirada na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a qual envolve um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens com o objetivo de "conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (p. 44). A partir da proximidade de significado dos conteúdos das entrevistas, os conteúdos foram integrados e possibilitaram a construção das categorias.

3º momento → análise das observações, associando-as ao que foi obtido nas entrevistas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados e a discussão dos dados se darão a partir de categorias construídas, considerando as duas populações investigadas: professores e educandos. Para apresentação das falas, será usada a notação P. para professor e E. para educando, seguidos do número correspondente ao entrevistado, por exemplo: a notação *P.1* significa o professor um. Os dados obtidos por meio das observações serão discutidos de forma integrada aos dados das

entrevistas. Foram construídas 6 categorias a partir da entrevista com os professores e 8 com os educandos, as quais serão discutidas a seguir.

O questionário foi aplicado a 44 estudantes, sendo 22 do 7º ano e os demais do 8º ano. Em relação à reprovação, 2,3% dos educandos havia reprovado uma vez, 75% reprovado duas vezes, 22,7% três ou mais vezes. Além disso, 70,5% destes estudantes estão na turma de aceleração há 1 ano, 25% de 1 a 2 anos e 4,5% estão neste tipo de turma há mais de 2 anos.

A seguir, serão apresentadas e discutidas as categorias que foram construídas a partir das entrevistas realizadas com os dois professores e com os 11 educandos de turmas de aceleração.

5.1. Professores

5.1.1. Motivos que influenciaram o professor a assumir e permanecer trabalhando em turmas de aceleração da aprendizagem

A esse respeito, P. 1 relata que assumiu as turmas de aceleração devido a uma imposição da escola, mas que continuou com as turmas nos anos seguintes por conseguir se identificar com os educandos. Já P. 2 diz ter assumido por vontade própria, pois ela queria experimentar, tentar algo novo, mas deixou claro à direção da escola que somente assumiria tais turmas se uma equipe de professores, por ela escolhida, também passasse a trabalhar com este tipo de turma, pois formavam uma boa parceria, uma boa equipe. A partir destes relatos pode-se perceber que mesmo tendo começado a trabalhar com turmas de aceleração por diferentes razões, ambos professores mostram ter escolhido permanecer trabalhando com este tipo de turma por vontade própria, seja por se identificar com os educandos ‘ou por gostar da parceria que conseguiu construir com os demais professores. Estas razões refletem diretamente na forma como estes professores atuam em sala de aula, pois quando o professor se sente bem ao trabalhar em uma turma, isso irá refletir diretamente em como este educador organiza e programa as dinâmicas em sala de aula, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de um ambiente mais propício a aprendizagem.

5.1.2. Percepção geral sobre o programa da aceleração

Quanto a esta temática foram apontados tanto pontos positivos quanto negativos por ambos os professores. Como ponto positivo foi assinalado por P. 1 a proposta do programa da aceleração, onde ele afirma que o projeto é bom em sua concepção, que é válida, pois coloca o educando com defasagem idade/série em uma turma com outros com a idade equivalente a dele. Porém, como ponto negativo, ambos evidenciam a falta de recursos pedagógicos e a impossibilidade de trabalhar o conteúdo de dois anos em um ano, prejudicando, deste modo, a aprendizagem dos discentes, o que pode ser evidenciado pela fala do P. 1 ao falar sobre o programa, “... o projeto em si é bom como não tem recursos aí deixa falhar, porque você não consegue trabalhar o conteúdo de dois anos”. Assim, pode-se perceber que os professores acreditam que o programa da aceleração contribua para a elevação da autoestima dos educandos, porém relatam a ausência de subsídios materiais (livro didático) para que o projeto consiga cumprir totalmente com o principal objetivo da escola que é o de promover a aprendizagem. Portanto, vê-se a necessidade de repensar o programa, pois somente deste modo conseguirá, como prevê o documento do SEDF (2012a), oferecer uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos e de suas práticas.

5.1.3. Visão geral sobre os estudantes da turma de aceleração

Os professores apontam que os educandos são “problemáticos”, apresentam graves problemas socioeconômicos, emocionais e motivacionais. Apontam a baixa autoestima como um problema predominante entre os discentes atendidos por este programa. Pode-se perceber, a partir destes pontos, que os professores, mesmo inconscientemente, atribuem o fracasso escolar a causas extraescolares, ou seja, imputam causas a más condições de vida e subsistências como sendo culpada pelo fracasso, esquecendo de levar em consideração o contexto social que a escola e o sistema educacional se encontra (COLLARES, 1992). Assim, percebe-se que mesmo com as modificações do pensar docente nos anos de 1960, ainda hoje há professores que não conseguem ver a necessidade de conhecer os fenômenos sociais para entender os problemas em sala de aula. *“Eu vejo que são meninos muito carentes, muito carentes emocionalmente falando... a maioria tem muitos problemas do tipo que se sentem inferiores, tem uma autoestima baixa, muitos não se sentem capazes, muitos não acreditam mais neles mesmos”* (P. 2). Algo que pode ser explicado devido às sucessivas reprovações, que ao longo da vida escolar pode ter gerado problemas de baixa autoestima, devido a estigmatização, sendo que por vezes esta estigmatização tem início no próprio ambiente escolar. No documento contendo as orientações pedagógicas do novo programa de aceleração (CDIS), leva em conta esta especificidade que o grupo atendido apresenta, deixando claro que não somente o programa tem como objetivo corrigir o problema da defasagem idade/série, mas também tem o compromisso de formar de modo integral os estudantes, por meio de um ensino de qualidade, percebendo nesses educandos, “sujeitos integrais, possuidores de saberes e desejos que precisam ser respeitados e valorizados” (SEDF, 2012a, p. 11), defendendo que somente assim, poderá acontecer o resgate destes educandos.

5.1.4. Papel e trabalho do professor em turmas de aceleração

Ambos os professores citaram como papel do educador estar sempre reinventando o seu modo de trabalhar, o professor P. 1 diz também que é dever do professor ensinar o educando que a aprendizagem é algo prazeroso e a professora P. 2 acrescenta, dizendo que é papel do professor selecionar os conteúdos que melhor se adéqua a vida dos discentes. Os posicionamentos dos professores estão de acordo com o SEDF (2012a) ao colocar que cabe ao professor adequar da melhor forma possível a matriz curricular ao tempo e espaço da escola, pois o mesmo percebe que o currículo pode vir a não caber no tempo e espaço no qual os estudantes estão inseridos. Deste modo, cabe ao professor, decidir como melhor organizar seus conteúdos de formar a conseguir fazer uma ponte entre o que é visto em sala de aula com a realidade de seus educandos. Algo também defendido por Chalita (2001, p. 66) ao dizer que “Não é a quantidade de conteúdo, nem a habilidade de memorização, medida nas infindas avaliações, que determinará a boa educação. O conteúdo se torna importante quando há um sentido em sua seleção, quando estabelece nexos com a vida, com a prática da cidadania”.

5.1.5. Percepção dos professores sobre a relação com os educandos e o papel desta relação na aprendizagem

Os professores falaram que o educador precisa ter uma relação de amizade, respeito para com os discentes, pois, de acordo com eles, a adoção de uma postura autoritária não irá favorecer a aprendizagem dos educandos, uma vez que, como mencionado pela professora P. 2 muitas vezes quando o discente não gosta do professor automaticamente diz não gostar da matéria, logo ela diz: *“procuro ter um relacionamento de amizade, respeito, procuro fazer com que os alunos primeiro gostem de mim para depois vê se eles conseguem gostar da matéria”*. Ao se considerar

a aprendizagem como produto das interações entre as pessoas (TASSONI, 2000), a coação, como afirmado por La Taille (1992), irá levar ao empobrecimento das relações sociais, já que a mesma tem como base o conformismo e a obediência, algo que não favorece a aprendizagem, muito menos a prática da cidadania. Logo, percebe-se que a professora tem consciência de que as suas atitudes, sua postura em sala, não reflete apenas na relação dela com o discente, mas também na relação do discente com a matéria por ela ministrada. Assim, pode-se compreender que uma boa relação professor-aluno é de vital importância no processo de ensino, pois o mesmo age como mola propulsora no processo de apropriação de conhecimento.

5.1.6. Como define afetividade, como ela aparece na sua relação com os discentes e se considera que a mesma influência nos resultados alcançados pelos educandos

Os professores apresentam opiniões um tanto diversas quanto a esta temática. A professora P. 2 considera a afetividade como uma relação de respeito, de amizade e tolerância, onde a educadora tenta ser amiga dos educandos de forma a gerar confiança neles. Porém, a adoção deste tipo de postura por ela aparenta não ter surgido por acreditar que estaria promovendo a aprendizagem em si dos educandos, mas que, com isso, os discentes iriam passar a se comportar em sua aula, algo que pode ser visto em um de seus comentários *“Eu estou ali para ser amiga, então ele pode confiar e com isso ele tende a não me desagradar”* (P. 2). Logo, pode-se perceber, a partir dessa fala, que a professora usa a relação de amizade que tem com os educandos com o principal objetivo de gerar obediência. Assim, uma relação de amizade que poderia ser utilizada de forma a promover a aprendizagem e autonomia nos discentes, está sendo usada em primeira instância como forma de coação, algo abordado por La Taille (1992).

Além disso, a professora relata, também, a importância do elogio como forma de estimular a elevação da autoestima *“... Quando você elogia o menino que faz quase nada e ele faz uma coisinha certa, ele dá um sorriso de orelha a orelha, aí você vê que aquilo lá para ele fez uma diferença, e eu acho que é muito importante o elogio”* (P. 2). Porém, novamente não é possível encontrar na fala da professora se a mesma consegue ver a relação que existe entre a relação professor-aluno com a aprendizagem. Afora isso, a professora diz buscar conhecer os discentes chamando-os para conversar em particular, quando necessário, e dando chances quando o desempenho dos estudantes nas provas não corresponde àquilo que ela observou no decorrer de suas aulas. Quanto à última parte, surge uma contradição com aquilo que foi visto na observação de sua aula, já que a professora, no decorrer da aula, dá um sermão nos discentes dizendo que eles são a pior turma que ela já pegou e que eles não conseguirão progredir se não mudarem. Logo, há uma contradição entre o que foi dito na entrevista com o que foi visto na observação, já que ela, durante sua aula, adota uma postura que contribui para o agravamento do problema da baixa autoestima dos educandos que ela mesma constatou, além disso, ela acaba por atribuir toda a culpa do fracasso dos discentes a eles. Assim, faz-se necessário repensar sobre o papel de todo educador e a partir disso passar a se policiar quanto ao que diz, como diz e o momento e lugar que se expressa, pois mesmo sem ter a intenção, por descuido, podemos piorar um problema que tínhamos a capacidade e o dever de tentar amenizar ou até mesmo sanar a partir de simples gestos e atitudes, a partir de uma relação afetiva com os educandos. Como é defendido por Abreu e Masetto (1990 apud GARCIA, sd), ao falar sobre o modo de agir do professor em sala de aula.

Já o professor P. 1, mostra, desde o início, que não é muito “fã” da afetividade em sala de aula, pois o mesmo relata que os alunos da aceleração são altamente “problemáticos” e que o professor deve se portar de forma o mais profissional possível em sala de aula, pois, segundo ele, o professor ao ser muito afetivo pode vir a ser mal interpretado pelos alunos, já que, segundo ele,

o lado afetivo e emocional deles é muito “complicado”. Defende, também, que o professor deve ser amigo, mas não ser muito carinhoso com os educandos para evitar segundas interpretações. Porém o mesmo assume a importância da afetividade na relação do professor com os educandos, mas busca deixar claro que, para ele, o professor pode até dar conselhos, motivar e ser dinâmico com os discentes, desde que adote uma postura profissional, deixando claro aos estudantes que nunca irá substituir os pais. Além disso, o professor acredita que a afetividade se não for controlada poderá vir a gerar dependência. Algo que pode ser constatado a partir de uma de suas falas ao dizer que “... a afetividade tem que ser controlada pelo seguinte motivo, você acaba criando uma dependência... eu quero que o aluno seja crítico mesmo, por isso eu venho a dizer que é melhor ser profissional, porque o profissional ele dá mais liberdade para o aluno chegar e falar ‘professor não entendi esta matéria, não entendi este assunto!’, assim você o ajuda não afetivamente, mas no profissional.” (P. 1).

Pode-se perceber pelas colocações de ambos os professores que eles têm ainda uma visão bastante restrita e um tanto confusa sobre o que é afetividade. Eles conseguem perceber as situações em que ela está presente, porém não conseguem definir o termo afetividade em sua essência, o que provoca confusões como a observada a partir da análise da fala do professor P. 1, quando o mesmo mostra confusão ao achar que a afetividade seria o professor “ser muito carinhoso”. Porém, esta confusão quanto a definição de afetividade também é encontrada na literatura, como por exemplo na fala de Ferreira (1999) quando trata a afetividade como sendo sinônimo de termos como emoções, sentimentos e paixões. Logo, há conflito quanto à definição de afetividade gerando preconceitos como a observada na voz do professor. Assim, se faz necessário conhecer o termo para que ela deixe de ser vista como um estigma e passe a ser utilizada como forma de estímulo de modo a oportunizar o surgimento e construção do caráter e da personalidade.

5.2. Educandos

5.2.1. Percepção sobre o programa de aceleração

Todos afirmaram que gostam do programa, que acham “legal”, pois é uma forma de alcançarem a série correspondente a suas idades.

5.2.2. Percepção sobre o professor de ciências, suas aulas e a relação dele com a turma

A maioria dos educandos, disseram gostar dos professores de ciências tendo as mais diversas justificativas, porém grande parte delas está relacionada à forma com que o professor interage com a turma e explica o conteúdo em sala de aula. Os educandos destacam o fato de os professores brincarem, não “pegarem no pé”, entende-los e serem extrovertidos como sendo características que os tornam bons professores, como pode ser identificado pela fala da aluna E. 6 ao dizer que: “Acho que ele é um excelente professor, não fica pegando muito no nosso pé, como os outros professores... se a gente não estiver entendendo e ele marcou um teste e a gente não tiver entendendo ele cancela, pra gente voltar a entender de novo”. Assim, para os discentes um bom professor é aquele que consegue ao mesmo tempo ter uma boa relação com os discentes e explicar bem a matéria. Porém, deste estudantes um diz que acha o professor chato, onde uma das estudantes explica que isso se deve ao fato de o professor (neste caso o P.1) ter uma boa relação apenas com os alunos que se sentam na frente da sala. Algo que foi constatado na observação de uma de suas aulas.

5.2.3. Características que um bom professor tem e se gostariam de mudar alguma coisa na relação com o professor de ciências

Os discentes disseram que um bom professor tem que ser chato, pegar no pé deles, pois segunda a fala da E. 2 “... *se o professor for legal, deixar você fazer tudo que quiser, você nunca vai fazer nada*”. Pode-se inferir com esta informação de que os discentes conseguem ver que não basta o professor ser só legal, é necessário que o educador os afete de modo a estimulá-los a irem em busca do conhecimento, neste momento, entraria então a afetividade em ação, já que ela, segundo Tassoni (2000), irá conferir significado ao objeto internalizado, pois dará a ele um sentido afetivo. Já para outros educandos uma característica que define um bom professor é ele sendo legal, sorridente, sincero e que esteja disposto a dar conselhos a eles. Logo, este grupo leva em consideração apenas a relação que tem com o professor, não fazendo uma ligação entre esta relação com a aprendizagem algo que deveria ser de preocupação deles, pois é este o principal papel do professor em sala de aula.

Quando foi perguntado se os discentes gostariam de mudar alguma coisa na relação com o professor, dois estudantes disseram que os professores não precisavam mudar em nada. Porém dos educandos que fizeram tal afirmação, justificou-se dizendo que não precisava mudar em nada, pois mesmo se o professor mudasse continuaria a não entender o conteúdo. A partir deste dado, pode-se perceber que a estudante não acredita que a mudança do professor seja suficiente para sanar seu problema com a aprendizagem, então, tal fato mostra que o cerne do problema é muito mais grave, talvez até seja um indicativo que o programa esteja fragilizado sendo necessário uma revisão dele, pois como afirmado por Oliveira-Silva (2008, p.24) “A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem e não se pode desvinculá-la daquilo que a permeia: um programa, normas da instituição de ensino que, em dúvidas, influenciam nesse processo”.

Já os demais educandos apontaram não só pontos em que o professor poderia melhorar, mas também pontos que eles como discentes, deveriam mudar. Em relação ao que poderia ser modificado nos professores, foi citado: ter mais calma, explicar mais devagar o conteúdo; já quanto as características que os discentes deveriam melhorar, foi apontado pelos estudantes E. 9 e E. 10 ter mais educação com o professor. Assim, mostram compreender que para ser construída uma boa relação entre eles e o professor é necessário não apenas que o professor modifique seu modo de agir em sala, mas que eles, os discentes, também cooperarem para que uma relação harmoniosa entre as partes ocorra, de modo a contribuir para que a relação entre eles os aproxime e fortaleça.

5.2.4. Se existe uma ligação entre a relação professor-aluno e a aprendizagem

Todos que responderam disseram não acreditar que a relação professor-aluno influencia na aprendizagem deles, como justificado pela aluna E. 2 ao dizer que “... *se você colocar uma coisa na sua cabeça, ela não vai conseguir sair com facilidade, porque se você quiser aprender vai aprender, não vai depender do professor só vai depender de você...*”, mas eles concordam que quando a uma colaboração de ambas as partes, quanto mais estreita for a relação entre o professor e o aluno, mais fácil se dará o processo de aprendizagem, pois, segundo eles, o professor irá transmitir a eles força. Com isso, percebe-se que os discentes não conseguem ver a extensão de quão ligado está a relação que eles possuem com os professores e sua aprendizagem, para eles “*O professor só tá fazendo o trabalho dele, né! Dá aula, ensinar*” (E. 8). Entende-se, com isso, que os discentes ainda têm a crença de que o professor é um meros transmissor e

detentor de todo o conhecimento, onde o processo de ensino se dá de forma linear, onde o professor ensina e o discente aprende, algo na qual Garcia (sd) nega, já que o mesmo não acredita que o processo de apropriação do conhecimento ocorra verticalmente, mas sim horizontalmente.

5.2.5. Como avaliam sua aprendizagem na turma de aceleração (se sentem ou não satisfeitos com o que vem aprendendo)

A maioria dos educandos diz estar satisfeita com o que vem aprendendo, alguns justificam dizendo que em relação a como eram antes de entrarem na turma de aceleração, estão aprendendo muito mais, pois estão se dedicando mais aos estudos. Uma das discentes diz não estar satisfeita, pois segundo ela “... *tem algumas coisas que ele passa que eu não entendo...*” (E. 4), já outros dizem que o desempenho deles poderiam melhorar, mas não explanam mais sobre isso. Já outro discente diz que o seu desempenho vai depender do professor. Quanto a justificativa do porque nem todos estão satisfeitos com o que vem aprendendo, a aluna E. 9 acha “...*que é por conta de brincadeira, muita criancice... alguns diz que vai levar a sério, mas não faz...*”. Estes dados mostram que o programa está alcançado seu objetivo, já que está permitindo a aprendizagem dos estudantes. Mas, ainda assim, percebe-se que existe a necessidade de mais compromisso e dedicação dos educandos para potencializar a aprendizagem, algo que é abordado por eles, o que é positivo, pois mostra a postura crítica e de autoanálise dos discentes que normalmente são tidos como desligados e desinteressados.

5.2.6. Se acreditam que conseguirão obter bons resultados quando entrarem em turmas de ensino regular

Diferentes foram as opiniões dadas sobre esta temática. Para alguns, os bons resultados vão depender do educando; já outros, acreditam que irão ficar prejudicados por dois diferentes motivos: o primeiro pelo conteúdo ser abordado na aceleração de forma resumida e o outro motivo é que serão prejudicados devido a quantidade de professores que passarão a ter quando forem à turma de ensino regular. Segundo eles, o aumento de professores irá tornar a relação com os mesmos mais distante, já que não passarão tanto tempo com eles. Logo, tira-se do conteúdo desta categoria que os discentes, como os professores, veem problemas no currículo destinado à aceleração, acreditando que o currículo destinado a este tipo de turmas não cabe ao tempo disposto para estas classes. A matriz curricular projetada para este projeto prevê que o currículo poderá não caber no tempo e espaço da escola (SEDF, 2012a), cabendo, então, ao professor adequá-lo. Logo, fica a pergunta o problema se encontra no programa ou no despreparo do professor?

5.2.7. Às perspectivas futuras que nutrem em relação aos estudos (tem ou não intenções de continuar os estudos)

Metade dos entrevistados disseram que gostariam de continuar os estudos, outra parte diz que continuarão os estudos, pois os pais irão obrigá-los a irem a escola, porém assumem que gostariam de fazer uma graduação, entre os cursos citados aparecem o curso de biologia, de engenharia e de direito. A partir das falas dos educandos pode-se perceber que os mesmos já conseguem ver a importância do ensino no seu futuro. Isso mostra que apesar das reprovações e abandono, das dificuldades vivenciadas ao longo do processo, os discentes reconhecem a importância dos estudos na construção da cidadania e na inserção social. Algo que fica claro na fala da E. 2 ao dizer que “...*ou você estuda ou você morre de fome.*” Como defendido por

Chalita (2001), é importante preparar o educando para conseguir uma profissão, porém a escola não deve preparar o discente apenas a como manejar um conhecimento específico, mas sim desenvolver a aptidão para aprender a aprender, a formar um cidadão que está sempre se renovando e se reinventando.

5.2.8. Como definem afetividade e se consideram a relação com o professor afetiva

Os discentes definiram afetividade como: “*ser legal com uma pessoa, ter carinho*” (E. 3), “*não querer o mal, fazer tudo para a pessoa*” (E. 6), “*participar da aula*” (E. 5), ter “*respeito*” (E. 10), “*amizade, educação*” (E. 8) e ter “*sinceridade*” (E. 7). Estas respostas mostram que os discentes, como seus professores de ciências, apresentam uma visão um tanto limitada sobre o que é a afetividade. Como os professores, os discentes conseguem citar as situações em que a afetividade se faz presente, porém não conseguem relaciona-la com a aprendizagem. Porém, como dito anteriormente este é um erro que também aparece na literatura.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e discussão dos dados pode-se perceber que o programa de aceleração/CDIS, proposta criada com o intuito de solucionar o problema da defasagem idade/série, um problema que sempre esteve presente na história da educação brasileira. Segundo os participantes, é uma proposta muito boa, já que procura colocar o educando com defasagem idade/série em uma turma com estudantes com a idade equivalente a dele, o que conseqüentemente promove a elevação da autoestima dos educandos. Porém, a falta de recursos e a extensão do currículo destinado a estas turmas são apontados pelos participantes, tanto professores quanto discentes, como fatores que prejudicam a aplicação e o êxito total da proposta.

Quanto ao perfil dos educandos, os professores apontam que as turmas de aceleração são compostas por estudantes com problemas socioeconômicos, emocionais e motivacionais, com maior destaque para a baixa autoestima. Para os docentes, são estas características que explicam o baixo desempenho e o fracasso escolar dos educandos.

Quanto à relação professor-aluno, os professores aparentam ter consciência de que a relação que eles possuem com seus discentes reflete na percepção que eles terão com a matéria pelo docente ministrada. Porém, mesmo com esse entendimento, percebe-se pelos relatos que ao invés de utilizar deste conhecimento para promover e potencializar a aprendizagem e a autonomia dos educandos, a relação professor-aluno está sendo utilizado para gerar obediência, agindo como forma de coação. La Taille (1992) aponta que a coação leva ao empobrecimento das relações e concomitantemente não favorece a aprendizagem, já que a aprendizagem é resultado das interações construídas nas relações interpessoais.

Diferentemente, entende-se que a educação não deve ser usada com o propósito de dominar e conquistar, como ocorria no início da colonização do Brasil pelos jesuítas (MATTOS, 1958 apud RIBEIRO, 2007), mas com o intuito de capacitar e preparar os educandos para o mundo em sociedade. Logo, não é pela aculturação, mas sim pela apropriação que o discente irá tornar seu o conhecimento.

Em relação à afetividade, tanto os professores como os educandos mostraram ter uma visão simplista do que é afetividade, ambos conseguem ver como a mesma se faz presente na relação entre o professor-aluno, porém não conseguem defini-la. Gerando, deste modo, confusões. Tais confusões decorrem dos múltiplos sentidos atribuídos à afetividade, conforme o presente na própria literatura. Na literatura, é possível encontrar inúmeros autores que investigaram a temática, mas não conseguiram chegar a um consenso a respeito da diferença

entre o termo emoção e afetividade, sendo que as variações conceituais não só variam com a época, mas também com o autor e com o idioma considerado (LEITE e TASSONI, 2002). Logo, percebe-se que a confusão quanto ao conceito de afetividade não está presente apenas no mundo leigo, mas também na comunidade científica.

Neste sentido, percebe-se que para que o programa da aceleração atinja seus objetivos é necessário que ele ofereça aos educandos com defasagem idade/série um ambiente rico e acolhedor no qual possam aprender a se organizarem, sintam-se felizes e ajustadas, autoconfiantes e se sintam estimuladas a irem em busca de mais conhecimento. Assim, acredita-se que a afetividade na relação professor-aluno tem um papel muito importante, pois tem a capacidade de agir como mediador e motivador no processo de resgate pelo gosto pelo aprender.

Após a realização do estudo, pode-se perceber que foi possível constatar que, realmente, a presença da afetividade na relação professor-aluno é de grande importância no ambiente educacional, principalmente em turmas de aceleração, que são turmas caracterizadas por estudantes com graves problemas sociais, motivacionais e emocionais. Porém, acredita-se que um acompanhamento dos educandos após serem reintegrados as turmas regulares de ensino poderá contribuir para uma melhor constatação das limitações e possibilidades que o programa da aceleração oportuniza. Sendo está uma sugestão a futuras pesquisas voltadas a esta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 9ª ed. São Paulo: Gente, 2001.

COLLARES, C. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. Série Idéias, nº 6, p. 24-28. São Paulo: FDE, 1992.

CUNHA, L. A; GÓES, M. **O golpe na educação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

D'OLIVEIRA, M. H. **Analizando a relação professor-aluno: do planejamento à sala de aula**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. **Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula**. São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, 71, 1989.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Educação e conhecimento, 2008.

GARCIA, P. S. Uma nova relação professor-aluno e o uso das redes eletrônicas. **Em Ser Professor Universitário**. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/ensino-e-aprendizagem/um-nova-rela%C3%A7%C3%A3o-professor-aluno-e-o-uso-das-redes-eletr%C3%B4nicas#.Udv_6qytpaE>. Acesso em: 10 de Maio de 2012, sd.

GOMES, F; ARAÚJO, R. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. Em: **Seminários em Administração**, 8, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, 2005.

HILLAL, J. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente**. São Paulo, Ed. Paulinas, 2ª ed., 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo 2010: Indicadores educacionais. Brasília (DF)**, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. Em: LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, S. A.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

MELLO, S.A.. A Escola de Vygotsky. Em: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-154.

MIKUZAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA-SILVA, J. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. **Revista Multidisciplinar da UNIESP, Saber Acadêmico**, n. 06, p. 23-28, Dez. 2008.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3 ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005 p.75-100. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de Desenvolvimento 2012**. Organização das Nações Unidas. Nova York, Estados Unidos da América, 2012.

QUERINO, M. M. de F. Aceleração da Aprendizagem: a redescoberta do prazer de aprender. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, p. 138-144, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Coleção memória da educação. Campinas: Autores Associados, 20. ed. 2007.

RIBEIRO, S. Educação e Cidadania. In: VELLOSO, J. P. R; ALBUQUERQUE. **Educação e modernidade. As bases do desenvolvimento moderno: Fórum Nacional**: São Paulo, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 25ª ed., 1991.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEDF). **Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade/Série da Rede Pública de Ensino**, SEDF, 2012a.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: A construção de uma outra sociedade começa na escola**. Brasília: SEDF, 2012b.

SOUSA, C. P. de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**, n. 108, p. 81-99, Nov. 1999.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Em: **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2000.

VEGA, M. La; SILVA, M. M. P. Aprendizagem Acelerativa: Recuperando A Auto-Estima do Aluno. **Saber Digital: Revista Eletrônica do CESVA, Valença**, v. 1, n. 1, p. 119-137, mar./ago. 2008.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 5ª edição, 1994.

Apêndice 01 – Roteiro de Observação

Observador: _____

Disciplina: _____

Data da observação: ____/____/____

Tempo de observação: das ____ às ____ horas.

Professor (a) em sala: _____

Aspectos gerais da sala de aula (condições materiais da sala de aula, características da turma)

Estratégias pedagógicas (métodos, técnicas e recursos didáticos utilizados pelo professor)

Indicativos de aprendizagem (aspectos que ilustram a aprendizagem dos alunos e sua adequação às características e necessidades dos alunos)

Relação professor-aluno (aspectos positivos e negativos da interação do professor com os alunos)

Análise crítica das observações

Impressões pessoais e sentimentos do observador

Apêndice 02 – Questionários destinado aos discentes

Prezado (a),

*Sou estudante do curso de Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, e estou fazendo uma pesquisa sob a orientação da prof^a. dr^a. Cynthia Bisinoto sobre **A relação professor-aluno e sua contribuição para o desempenho escolar em turmas de Aceleração da Aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental: a importância da afetividade**. O objetivo deste questionário é conhecer e traçar o perfil dos alunos que se encontram em turmas de Aceleração da Aprendizagem. Para tanto, foi construído este questionário e pedimos que você responda. Desde já, agradecemos sua participação nesta pesquisa.*

- 1) Qual sua idade? _____
- 2) Qual seu gênero?
 masculino feminino
- 3) Você já reprovou alguma vez?
 sim não
- 4) Quantas vezes você reprovou?
 uma vez duas vezes
 três vezes mais de três vezes.
- 5) Qual (is) série(s) você reprovou?
 1º ano do E.F. 2º ano do E.F.
 3º ano do E.F. 4º ano do E.F.
 5º ano do E.F. 6º ano do E.F.
 7º ano do E.F. 8º ano do E.F.
 9º ano do E.F.
- 6) Há quanto tempo está na turma de Aceleração da Aprendizagem?
 até 1 ano
 de 1 a 2 anos
 mais de 2 anos

Apêndice 03 – Roteiro de entrevistas dos professores

- 1) Qual sua idade?
- 2) Qual sua área de formação? Já fez outros cursos?
- 3) Há quanto tempo está na carreira docente?
- 4) Há quanto tempo ministra aulas nas turmas de aceleração da aprendizagem?
- 5) Foi escolhida para trabalhar com este tipo de turma? Quais razões influenciaram a sua escolha para trabalhar com turmas de aceleração?
- 6) Qual sua visão geral sobre a turma de aceleração da aprendizagem? Você considera que esta proposta pedagógica é efetiva?
- 7) Você acredita que o tipo de relação que você tem com seus alunos influencia na aprendizagem?
- 8) Na sua opinião, o que é afetividade?
- 9) Qual sua opinião sobre a afetividade na relação professor-aluno, especialmente na aceleração?
- 10) Considerando o seu trabalho como professor, você considera que a afetividade está presente?
- 11) A afetividade tem influência nos resultados que eles alcançam?
- 12) De forma prática, em que situações você vê a presença da afetividade na sua relação com os alunos?

Apêndice 04 – Roteiro de entrevistas dos discentes

1. O que você acha do Programa de Aceleração da Aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental?
2. O que você acha das aulas de ciências? Explique.
3. Como é sua relação com os seus professores?
4. Você gostaria de mudar alguma coisa na sua relação com os professores? Se sim, o que seria?
5. Quais são as características do professor que você mais gosta?
6. Você acha que a relação que você tem com seus professores interfere no seu aprendizado?
7. Como você avalia a sua aprendizagem? Está satisfeito? Você percebe que aprendeu muito durante esse tempo na turma de aceleração?
8. Você tem intenção de continuar estudando? Acha que vai conseguir ter bons resultados na turma regular?
9. Na sua opinião, o que é afetividade? Você acha que tem uma relação afetiva com seus professores?

Apêndice 05 – Aceite institucional

O/a Sr./Sra. _____, Diretor(a) do _____, está de acordo com a realização da pesquisa *A relação professor-aluno e sua contribuição para o desempenho escolar em turmas de Aceleração da Aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental: a importância da afetividade*, de responsabilidade da pesquisadora *Nattacha Lidiany F. dos Santos*, aluna do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da profª doutora *Cynthia Bisinoto*, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de *entrevistas, observações e questionários* com professores e alunos das turmas de Aceleração da Aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa terá a duração de 3 meses, com previsão de início em fevereiro de 2013 e término em maio de 2013.

Eu, _____, Diretor (a) _____, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, de _____ de 2013.

Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável
pela instituição

Apêndice 06 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*A relação professor-aluno e sua contribuição para o desempenho escolar em turmas de Aceleração da Aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental: a importância da afetividade*”, de responsabilidade de Nattacha Lidiany F. dos Santos, aluna de graduação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a Dr^a Cynthia Bisinoto.

O objetivo desta pesquisa é investigar a relação professor-aluno em aulas de ciências ministradas em turmas de aceleração das séries finais do Ensino Fundamental, tendo especial atenção na afetividade e seu papel no aprendizado. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e observações ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas, observações e questionários*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa entender se a afetividade na relação entre professores e alunos influencia o desempenho acadêmico dos estudantes e, ainda, contribuir, por meio de produções científicas, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em turmas de aceleração.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de devolução dialogada a ser realizada na própria escola ao término da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice 07 – Justificativa para não apresentação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis dos Alunos Envolvidos na Pesquisa

Eu, Nattacha Lidiany F. dos Santos, estudante de graduação do curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina – FUP, sob orientação da prof^a Dr^a Cynthia Bisinoto, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo investigar a relação professor-aluno em aulas de ciências ministradas em turmas de aceleração da aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental, tendo especial atenção na afetividade e seu papel no aprendizado.

A coleta de dados será realizada com professores e alunos de turmas de aceleração por meio de *entrevistas, observações e questionários*. A participação na pesquisa não implica em nenhum risco aos participantes. O uso posterior desses dados será restrito ao estudo (elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso) e divulgação científica. Os nomes dos participantes não serão divulgados em hipótese alguma, já que garantimos o sigilo das informações. Além disso, as informações coletas serão tratadas em conjunto.

Na medida em que a pesquisa será realizada com estudantes da Educação Básica, portanto, menores de idade, é recomendado que os pais ou representantes legais dos estudantes autorizem a participação na pesquisa, assinando o TCLE. Contudo, tal exigência acaba, por vezes, por inviabilizar a pesquisa, seja pelo fato de que um termo de consentimento destinado aos pais pode comprometer a confiabilidade, em caso de a taxa de retorno não ser suficiente, seja pelo elevado custo que a obtenção deste termo pode vir a agregar.

Soma-se a estes argumentos os seguintes esclarecimentos apresentados pelo CEP/IH em seu informativo:

Quando as pesquisas com crianças não apresentam riscos relevantes para seus participantes e outros mecanismos de monitoramento da pesquisa estão presentes, como o acompanhamento de diretores, secretaria de ensino, etc., o CEP/IH pode decidir pela substituição do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos pais por um termo de informação com opção de recusa a ser distribuído aos pais, um termo de assentimento oral por parte das crianças ou qualquer outro instrumento de proteção às crianças que o CEP/IH julgar necessário (Informativo CEP/IH nº 1, p.2).

Diante destes aspectos, pretende-se, na presente pesquisa, adotar o uso de um termo de assentimento oral por parte dos alunos. Para tanto, assegura-se que esta pesquisa tipicamente educacional não incorre em risco a seus participantes e que outros mecanismos de monitoramento da pesquisa estão presentes, como o consentimento da direção da escola e dos professores dos alunos, além do acompanhamento destes em relação ao desenvolvimento da pesquisa.