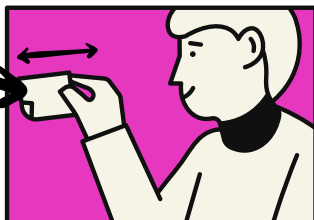
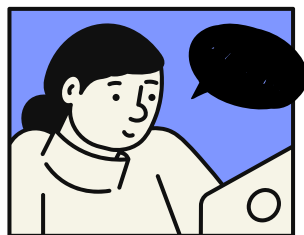




EDITORA
ANTROPUS

RESSIGNIFICANDO OS VÍNCULOS AFETIVOS E DIALÓGICOS

Para o Desenvolvimento Integral do Sujeito, Contribuindo para a
Aprendizagem dos Estudantes nos Anos Finais do Ensino
Fundamental



Maria Eunice de Oliveira Lima e Silva

**Ressignificando os Vínculos
Afetivos e Dialógicos para o
Desenvolvimento Integral do
Sujeito, Contribuindo para
a Aprendizagem dos
Estudantes nos Anos Finais
do Ensino Fundamental**

Maria Eunice de Oliveira Lima e Silva



Conselho Editorial

Cleverton Lopes de Oliveira
Déborah Gomes Oliveira
Fábio Alves Gomes
Juliana Nascimento de Almeida
Matheus Gleydson do Nascimento Sales
Matusalém Alves Oliveira
Raphael Bispo Milhomens

Conselho Científico

Fábio Alves Gomes (UFCG)
Juliana Nascimento de Almeida (FUST)
Matheus Gleydson do Nascimento Sales (UEPB)
Matusalém Alves Oliveira (UEPB)
Washington Luiz M. da Silva (UFPE)

Expediente

Diretora Geral	Déborah Gomes Oliveira
Editor-Chefe	Matheus G. N. Sales
Revisor Geral	Matheus G. N. Sales
Capa	Lucinara de Souza Xavier



1ª Edição
Todos os direitos da obra
Editora Antropus
www.antropuseducacional.com.br
Copyright da obra © EDITORA ANTROPUS, 2024.
Arte da capa - Lucinara de Souza Xavier

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S586r Silva, Maria Eunice de Oliveira Lima e.
Ressignificando os vínculos afetivos e diálogos para o desenvolvimento integral do sujeito, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes nos anos finais do ensino médio [recurso eletrônico] / Maria Eunice de Oliveira Lima e Silva. – 1. ed. – Campina Grande : Editora Antropus, 2024.
130 p. ; 1,5 MB

Bibliografia.

ISBN: 978-65-84581-27-2

1. Educação. 2. Ensino Fundamental. 3. Prática docente. 4. Relações interpessoais. 5. Desenvolvimento emocional e social. I. Título.

21. ed. CDD 370.111

Elaborado por Estela F. P. Santos, Bibliotecária - CRB 15/841

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, venho agradecer a Deus por ter me guiado, proporcionando sabedoria, firmeza e determinação durante todo o curso. Foram muitas dificuldades e obstáculos, entretanto sempre me mantive obstinada em concluir todo o percurso sem questionar, nem duvidar da minha capacidade. Sei que nosso grandioso Pai estava sempre ao meu lado, pois a vida é feita de desafios e nós somos maiores que eles.

Gratidão à equipe gestora da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, por serem sempre muito solícitos e prestativos, assim como aos professores que contribuíram com seus ensinamentos e sapiência, todos os degraus que fomos subindo no decorrer às aulas que culminaram à conclusão do tão sonhado curso de mestrado.

De maneira especial, venho destacar minha admiração e reconhecimento à Professora Cícera, que, com sua paciência e sabedoria, soube me guiar, tanto conduzindo o melhor caminho a ser seguido neste trabalho, quanto nos conselhos que me trouxeram mais tranquilidade, em saber que a persistência nos leva ao aperfeiçoamento.

Venho expressar também minha gratidão a todos os gestores, professores e alunos da Escola Municipal Dr. Benjamin Azevedo, que participaram com agrado desta dissertação, contribuindo com as pesquisas que lhe foram propostas.

Agradeço, ainda, aos colegas de curso que estiveram ininterruptamente conectados em busca do mesmo objetivo, dispostos a compartilhar suas experiências e dúvidas, que foram de suma importância durante este caminho.

Não posso deixar de laurear meu amor e contentamento com meus familiares, que, durante todo este percurso, se mantiveram juntos e confiantes, proporcionando momentos de aconchego, amparando quando eu pensava em desistir, incentivando, me enchendo de confiança, pois é de suma importância sentir que as pessoas ao nosso redor reconhecem nossa capacidade e acreditam na sua competência.

RESUMO

Como parte integrante de nossa vida, a afetividade é o sentimento que mais gera autoestima nas pessoas, porque garante o bem-estar do corpo, gerando respeito e confiança. O estudo teve como objetivo geral: investigar se a presença e/ou a ausência de vínculos afetivo e dialógico entre estudantes e os/as professores/as nos anos finais do Ensino Fundamental contribui de forma positiva para a aprendizagem. Certo de que a afetividade pode ser um fator importante neste processo, contribuindo tanto de forma positiva como negativa para o rendimento escolar, foram abordadas as seguintes categorias: o conceito e a importância da afetividade na prática docente, a sua contribuição na relação professor-aluno e os impactos dela na aprendizagem. Nas concepções de Wallon, a afetividade pode ser compreendida como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire uma forma social na relação com o outro; a importância dela, o vínculo afetivo, pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem por intermédio do diálogo. Ela facilita a relação professor-aluno, porque é graças a relação de amizade e respeito que o educador consegue estar próximo a eles, tornando-se parceiro no processo de aprendizagem. Em relação aos impactos da afetividade no processo de ensino, consideramos importantíssimo que a criança, desde pequena, tenha um bom crescimento emocional. Isto implica ser cuidado/educado com amor e afeto. Foi desenvolvida uma pesquisa mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, e através das técnicas utilizadas foram constatados como principais resultados que a presença e/ou a ausência de vínculo afetivos e dialógicos entre estudantes e os/as professores/as nos anos finais do Ensino Fundamental contribui de forma positiva para a aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino-Aprendizagem. Prática Docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01. Escola Benhamin Azevêdo, Vivência - PE..... 84

GRÁFICOS

Gráfico 01 - Resultado da primeira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 91

Gráfico 02 - Resultado da segunda questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 91

Gráfico 03 - Resultado da terceira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 92

Gráfico 04 - Resultado da quarta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 93

Gráfico 05 - Resultado da quinta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 94

Gráfico 06 - Resultado da sexta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 94

Gráfico 07 - Resultado da sétima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 95

Gráfico 08 - Resultado da oitava questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 96

Gráfico 09 - Resultado da nona questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 97

Gráfico 10 - Resultado da décima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE..... 97

Gráfico 11 - Resultado da décima primeira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	98
Gráfico 12 - Resultado da décima segunda questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	99
Gráfico 13 - Resultado da décima terceira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	100
Gráfico 14 - Resultado da décima quarta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	101
Gráfico 15 - Resultado da décima quinta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	102
Gráfico 16 - Resultado da décima sexta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	103
Gráfico 17 - Resultado da décima sétima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	103
Gráfico 18 - Resultado da décima oitava questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	104
Gráfico 19 - Resultado da décima nona questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	105
Gráfico 20 - Resultado da vigésima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.....	106

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I: Os vínculos afetivo e dialógico e sua importância para a aprendizagem.....	14
1.1 Conceito de Afetividade do processo de ensino-aprendizagem.....	14
1.1.1 A aprendizagem cognitiva (ou racional) e a afetividade.....	22
1.2 A importância da afetividade na prática docente.....	25
1.3 Dimensões afetivas na relação professor-aluno.....	38
1.4 O impacto da afetividade na aprendizagem de alunos dos anos finais.....	51
1.4.1 O estudante visto como objeto no processo de ensino-aprendizagem.....	52
1.4.2 Educação como forma de intervenção no mundo/ construtivista.....	56
Capítulo II: Metodologia da pesquisa.....	60
2.1 Relevância da pesquisa qualitativa.....	66
2.2 As técnicas utilizadas para coleta de dados.....	73
2.2.1 Observação participante.....	73
2.2.2 Entrevista semiestruturada.....	76
2.2.3 O diário de campo.....	80
2.3 Caracterização do <i>Lócus</i> e sujeito da pesquisa.....	83
Capítulo III: A análise e interpretação dos dados.....	85
3.1 Análise da entrevista com os estudantes.....	90
3.2 Análise da entrevista com os professores.....	99
Considerações finais.....	107
Referências bibliográficas.....	111

Apêndices.....	119
Apêndice A - Entrevista com os/as estudantes da Escola Municipal Dr. Benjamin Azêvedo.....	119
Apêndice B - Entrevista com os/as professores/as da Escola Municipal Dr. Benjamin Azêvedo.....	122
Apêndice C - Diário de Campo.....	125

INTRODUÇÃO

O mundo moderno, com os avanços científicos e tecnológicos, impulsionou muitas mudanças positivas e/ou negativas na sociedade. Esta, para se adequar a este novo cenário, precisou evoluir, tendo como principal mola o conhecimento. Temos como exemplo destas mudanças a escola que até hoje tenta acompanhar o ritmo frenético das transformações causadas pelo uso das tecnologias, muitas vezes negligenciando o potencial humano.

Essas mudanças são infelizmente mais percebidas na escola pública, que lida com uma clientela com grandes dificuldades financeiras. Este fato ficou visível na Pandemia do Covid -19, quando foram utilizadas as mídias como principais recursos para chegar às casas dos estudantes, sendo, necessário buscar meios como: atividades impressas, mensagens escritas, entre outros, para atender o estudante sem conectividade. O afastamento dos educandos, dificultou o atendimento e deixou evidente a importância do trabalho presencial de todos os envolvidos no ambiente escolar, evidenciando que os educadores precisam ter a escola como centro de conhecimento, mas também como um ambiente de grandes interações sociais, na qual exista afetividade, pois a presença do vínculo afetivo na sala de aula contribui positivamente, tanto para o desenvolvimento emocional, quanto cognitivo dos/as estudantes.

Temos como objeto de pesquisa: os vínculos afetivo e dialógico, que podem contribuir de forma positiva para a aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, numa perspectiva de ressignificar a afetividade que é de suma relevância ao contexto escolar. Portanto, faz-se necessário que ocorra certas rupturas que distanciam professor/a e estudante e, para isso, a educação precisa estar pautada na interação e no desenvolvimento humano dos/as envolvidos/as neste processo.

A ação educativa precisa estar atrelada à efetividade e à amorosidade entre professores/as e estudantes, visto que se trata de uma ação interativa entre as pessoas envolvidas neste processo. Portanto, cada professor/a precisa ter um encontro consigo mesmo, para que aconteça essa construção afetiva e dialógica com os/as de maneira natural e permanente. Partindo desses pressupostos, compreendemos que esta pesquisa se justifica pela suma importância da afetividade, dialogicidade e amorosidade no processo de ensino e aprendizagem, pois há muitos/as estudantes que estão inseridos/as num contexto familiar violento, sem nenhum vínculo afetivo e, conseqüentemente, essa problemática reflete

na sala de aula.

A presença desse vínculo afetivo, amoroso e dialógico, contribui de forma significativa na aprendizagem. Nesta perspectiva, o ambiente escolar precisa ser norteado por uma prática pedagógica interativa, afetiva e dialógica entre professores/as e estudantes, especialmente nos anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao chegar à escola, a criança se depara com um meio de relações sociais que ela será integrada, havendo um processo de transição, do conhecido meio familiar para um ambiente com pessoas e coisas às vezes bastante desconhecidas, ocasionando medo, insegurança e ansiedade, assim como novos relacionamentos e aprendizagem. Algumas crianças agem tranquilamente a esse processo, interagindo com professores, colegas e os novos contextos sociais. Outras não realizam esse processo de transição tão facilmente, necessitando da atenção de educadores com encaminhamentos redimensionados e apoio familiar.

A afetividade, segundo Wallon (2010), possui uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). De acordo o autor, podemos compreender a afetividade de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire uma forma social na relação com o outro, e que é uma dimensão fundante na formação integral do indivíduo

Almeida (2010) corrobora com as concepções de Wallon, nas quais trata afetividade como sendo um “conjunto”. E usa este termo, por fazer parte de várias situações que se integram e formam o indivíduo na sua totalidade. A afetividade, nesta perspectiva, é responsável pelas emoções, ou seja, emoções de raiva, alegria, medo, tristeza são, expressões da afetividade.

As relações entre professores/as e estudantes precisam ser dinâmicas e educativas e, para que isso aconteça, é necessária uma abertura para novas formas de interação. Logo, é incumbência do/a professor/a promover essa abertura para que os/as alunos se sintam num ambiente afetivo e amoroso no qual eles/as possam se expressar livremente, pois o ambiente na sua conjuntura influencia positiva ou negativamente o comportamento dos indivíduos.

É válido salientar que a tirania e o autoritarismo não modificam comportamentos de maneira positiva. Ao contrário, soará como um mal, visto que é uma maneira de se eliminar a liberdade, e essas mudanças precisam acontecer continuamente na prática docente, pois a sala de aula é o maior centro de formação humana, que não se trata meramente

de ações técnicas e instrumentos metódicos, mas estamos evidenciando a inteireza e a percepção de recursos que humanizam a prática docente.

A pesquisa teve como objetivo geral: Investigar se a presença e/ou a ausência de vínculos afetivo e dialógico entre estudantes e os/as professores/as nos anos finais do Ensino Fundamental contribuem de forma positiva para a aprendizagem. Também teve como objetivos específicos: Analisar se/e como acontece os vínculos afetivo e dialógico na prática docente, ressaltando sua contribuição na interação entre os sujeitos da pesquisa; fundamentar por intermédio de conceitos básicos que embasem essa prática afetiva e dialógica entre professores/as e estudantes; enfatizar a relevância dos vínculos afetivo e dialógico, bem como suas peculiaridades, contribuições no processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre a afetividade na relação entre professor/aluno e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Os Vínculos Afetivo e Dialógico e sua Importância para a Aprendizagem, subdivididos em:

2.1. Conceito de afetividade do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente apresentando o conceito de afetividade de modo geral, para que possamos estabelecer qual a relação e o significado desse termo para nosso estudo. Apresentamos como ela pode interferir de forma positiva e negativa no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo.

2.2. A importância da afetividade na prática docente. A afetividade tem sido uma temática bastante debatida, mas pouco empregada no âmbito escolar, mesmo sendo considerada de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que precisa estar presente nas relações entre estudantes e professores/as, considerando o contexto sociocultural de cada um/a. Portanto, a prática docente não pode ser vista apenas como uma profissão técnica, uma vez que estamos trabalhando diretamente com seres humanos e muitas vezes carentes até mesmo de afeto.

2.3 Dimensões afetivas na relação professor-aluno. A transmissão do conhecimento implica necessariamente uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor/aluno, uma relação de pessoa para pessoa, evidentemente o afeto está presente. Várias pesquisas inclusive, bem como reflexões teóricas têm trazido para o cenário educacional a importância do aspecto afetivo.

2.4. Os impactos causados pela falta/ou excesso de afetividade na aprendizagem de alunos dos anos finais. Apresentamos no texto

como a afetividade pode influenciar na aprendizagem dos educandos de forma positiva e/ou negativa. Neste tópico, vamos centrar nosso olhar nos jovens que se encontram na adolescência, que é um período de vida mais complexo, pois muitos não tiveram um crescimento emocional adequado e, por isso, são mais arredios e têm dificuldade de conviverem nos grupos sociais, incluindo a escola.

3. Apresentamos a metodologia da pesquisa e as técnicas usadas para a recolha dos dados: Observação participante, que nos permitiu conhecer e participar do cotidiano dos sujeitos como se fosse um membro do grupo; o diário de campo, no intuito de registrar todos os acontecimentos com a riqueza de detalhes; as entrevistas, como instrumento principal de coleta de informações imprescindíveis que foram essenciais no momento das análises dos dados.

4. Apresentamos as análises dos dados da pesquisa, estas em constante diálogo com o referencial teórico e metodológico que a pesquisa defendeu: Educação de jovens, adultos e idosos, inovação pedagógica e aprendizagem significativa.

5. Apresentamos as considerações finais. Por tratar-se de um estudo localizado, nossas conclusões não foram generalizadas. Enfocamos a importância do conhecimento científico já consolidado por alguns autores, mas destacando as interações sociais, porque o indivíduo não vive isolado do mundo. Assim, apresentamos as conclusões através do confronto entre as teorias, observações e os materiais coletados. Retomamos os objetivos da pesquisa para identificar quais foram alcançados. Apresentamos os anexos e apêndices.

CAPÍTULO I: OS VÍNCULOS AFETIVO E DIALÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

O conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. (ALMEIDA, 2010, p. 26).

1.1 CONCEITO DE AFETIVIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Inicialmente, precisamos explicar o conceito de afetividade de modo geral, para que possamos estabelecer qual a relação e o significado desse termo para nosso estudo. Apresentamos como a afetividade pode interferir de forma positiva e negativa no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo.

Na Grécia Antiga, a formação do indivíduo passava pela consciência de que cada ser humano era atravessado por quatro dimensões: *logos* (racionalidade), *mytho* (espiritualidade), *pathos* (afetividade) e *eros* (corporeidade). Estes quatro aspectos eram imprescindíveis quando se tratava de educar alguém.

Hoje, séculos depois, estes princípios são referendados pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que, assim como os gregos, destaca o afeto como pressuposto fundamental para a formação do ser humano.

Gomes da Costa (2002), comprometido tanto com o campo educacional, quanto social, alerta para a necessidade contínua de busca da afetividade, do carinho na busca do saber, bem como para a necessidade de acompanhamento dos educadores para fortalecer a aquisição da aprendizagem, ou seja, a constituição social da criança e do adolescente, devem estar interligados para que a aprendizagem emancipatória aconteça.

O ser humano nasce frágil, sem condições de cuidar de si sozinho. Por esta razão, precisa do cuidadosos pais ou outros parentes que venham a desempenhar essa função, desenvolvendo uma relação de carinho, amor, entre outros sentimentos.

Segundo Antunes (2008):

O ser humano nasce extremamente imaturo; para sua sobrevivência, necessita da presença do outro e essa necessidade é traduzida como amor. Por outro lado, o instinto de sobrevivência e a percepção da necessidade de proteção fazem com que a mãe e o pai apresentem também o sentimento de amor pelo filho e a reciprocidade desse amor do filho e dos genitores funde-se ocasionando a afetividade. Esse sentimento não se manifesta apenas entre filhos e pais. No passado, os homens das cavernas ensinaram que a sobrevivência implica viver em grupo, expandindo a afetividade de um para o outro.

Diante o exposto pelo autor, o indivíduo nasce frágil, imaturo, indefeso. Para que sobreviva, precisa da colaboração do outro, sendo importante o amor. A convivência com os pais e com a família, os laços de amor entre eles, que gera a afetividade, vão garantindo segurança para que a criança se desenvolva de forma equilibrada. Esta necessidade foi sentida desde os homens que viviam nas cavernas, quando demonstraram que, para sobreviver, precisavam estar em grupo, expandindo a afetividade de um para o outro. O instinto de sobrevivência faz com que a troca de sentimentos e relações entre os indivíduos exista. É uma troca em que a afetividade é primordial. Inicialmente, dentro dos vínculos familiares, e posteriormente, nas relações que vão surgindo com as necessidades de cada ser humano.

Com o passar do tempo, outras relações vão surgindo de forma mais ampla. O ser humano vive em sociedade e naturalmente passa a manter vínculos nos locais que frequentam ou vivem. Esses vínculos sempre são cercados por sentimento e, assim como a partir do momento que desenvolvemos nossa cognição, a reciprocidade nos traz aprendizados e experiências.

Wallon (2010, p.198),

É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de constantes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível a ampliações e novidades.

Mediante o exposto, Wallon não trata o indivíduo de forma fragmentada, vê a criança como uma pessoa que deve ser entendida no momento evolutivo em que se encontra. Nesta concepção, a criança é suscetível a aprender desde que sejam feitas as intervenções certas, desde o seu nascimento, e irá se desenvolvendo à medida que convive com outras pessoas na família, na escola e no seu meio social.

O ambiente humano infiltra o meio físico e o substitui em grande medida, sobretudo para a criança. Portanto, compete precisamente às emoções, por sua orientação psicogenética, realizar vínculos que antecedem a intenção e o discernimento.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismo que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, e a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (WALLON, 2010, p. 122).

Existe uma íntima relação entre aprendizagem e emoção, supondo-se que o afeto interfere na formação das estruturas cognitivas. Assim, entende-se que, fortalecendo as relações efetivas entre a criança e o adulto, contribuirá de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A teoria do desenvolvimento de Wallon é eminentemente integradora: Os processos cognitivos, afetivos e motores estão interligados, imbricados uns nos outros. O estudo separado acontece pela necessidade de descrição e entendimento. O autor dedicou parte de seus estudos para compreender o papel da afetividade, que inclui emoções, sentimentos e paixões como constituintes do ser humano. E apresentou explicações sobre o papel das emoções na vida, desmistificando a dicotomia razão e emoção.

O conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonali-

dades agradáveis e desagradáveis (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Almeida (2010) corrobora com as concepções de Wallon, nas quais trata afetividade como sendo um “conjunto”. Usa este termo, por fazer parte de várias situações que se integram e formam o indivíduo na sua totalidade. A afetividade, nesta perspectiva, é responsável pelas emoções, ou seja, as emoções de raiva, alegria, medo, tristeza são, expressões da afetividade.

De acordo com Antunes, a afetividade é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor (ANTUNES, 2006, p.5).

Para Piaget (2014, p. 39), por afetividade, compreende-se: “os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; as diversas tendências, incluindo as “tendências superiores,” e, em particular, a vontade”. Acrescente-se que existem distinções entre os fatores afetivos (emoções, sentimentos) e fatores inatos (tendências, vontade).

A teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre o professor e educandos, além de situar a escola como um meio indispensável no desenvolvimento desses sujeitos. 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” (WALLON, 2010, p.117). Estes domínios são construtores teóricos que ajudam na compreensão dos processos de desenvolvimento e são postos como indicadores na condução dos processos ensino-aprendizagem. O domínio funcional cognitivo oferece um conjunto de funções que permite: “[...] identificar e definir essas significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas”. (idem).

Nessa concepção de Wallon (2010, p. 113), “as exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos

funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade”. Destacamos os dois conjuntos funcionais, afetividade e cognição.

[...]. À afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não vincular a ela, como expressão de mal-estar ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê. [...]. (WALLON, 2010, p. 115).

Wallon (2010) destacou um tipo específico de manifestação afetiva para estudar de forma mais definida – as emoções, visto que têm um papel preponderante no desenvolvimento do indivíduo. Destaca que é através das emoções que a criança demonstra seus desejos e suas vontades, explicando que as emoções são as primeiras manifestações afetivas presentes na criança. Por isso, é um fator fundamental de sua interação com o meio social que está inserido. “As emoções, que são a exteriorização da afetividade ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade”. (WALLON, 2010, p. 124).

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo, neste sentido é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas (DANTAS, 1992).

A emoção só terá efeitos desorganizadores, quando não consegue transmutar-se em ação motora ou mental, quando permanece em emoção mental pura e intensa. Destacando que é também a reflexão mental que tem o poder de reduzir as manifestações da emoção, como, por exemplo, quando o sujeito que a vivencia se põe a pensar sobre suas causas e efeitos.

Neste sentido, a teoria walloniana representa um marco importante no pensamento pedagógico, pois, até então, a afetividade era pouco considerada no processo educativo. Segundo Wallon (2010), podemos compreender a afetividade de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire uma forma social

na relação com o outro, e que é uma dimensão fundante na formação integral do indivíduo. A emoção ocupa um lugar de destaque nas suas concepções, pois, para ele, a emoção tem papel central na evolução da consciência de si, sendo um fenômeno orgânico, psíquico e social. Destaque-se ser relevante que a escola ofereça formação integral para as crianças e alunos, e que a sala de aula não seja um espaço para estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações.

Neste contexto, a afetividade é colocada em primeiro lugar, porque é através da emoção que a criança faz a comunicação e o intercâmbio entre os indivíduos, possibilitando seu desenvolvimento pleno e formando sujeitos mais ativos, participativos, pensantes e independentes. Essa teoria evidencia a afetividade como um fator inerente e inseparável do processo educativo. Ou seja, a evolução e o desenvolvimento do pensamento pedagógico dependem da relação afetiva, a qual pode favorecer o estímulo do educando em se permitir evoluir seu pensamento, trabalhar suas emoções, coordenações motoras e inteligências.

Em muitos momentos, podemos nos deparar com situações em que a emoção pode ser confundida com a afetividade. Porém, podemos firmar uma breve diferença entre esses termos e sua abrangência. Quando utilizamos o termo emoção, podemos ter em mente que ela está se referindo às questões subjetivas, naturais. São relativas ao nosso interior, às questões biológicas, peculiares ao ser humano, enquanto a afetividade é influenciada pelos fatores externos do meio familiar e social.

Ao ser observado por outro ponto de vista, além das emoções que são de origem biológicas, existem ainda os sentimentos que vão surgindo psicologicamente de maneira singular em cada um de nós. Ou seja, enquanto a emoção é um fator natural (já nascemos com ela), os sentimentos são questões psicológicas que desenvolvemos diante de nossas experiências.

Diante dessa distinção, podemos afirmar que a afetividade traz consigo um conceito mais extenso, que soma tanto as questões naturais, quanto as psicológicas, sendo a soma das emoções e sentimentos. A afetividade, segundo Wallon (2010), possui uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica).

A afetividade não é vista apenas como uma das dimensões da pessoa, é entendida também como uma fase do desenvolvimento. O ser humano sai da sua vida orgânica um ser afetivo. Portanto, desde o início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas,

sendo que a afetividade predomina a inteligência. Ao longo da vida, elas alternam preponderâncias e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva, assim que a maturação põe em ação o equipamento sensorio-motor, necessário à exploração da realidade. A história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos dominados afetivos ou dominados pelo cognitivo, não de forma paralelas, mas integrados (DANTAS, 1992).

Em sua teoria, Wallon (2010) relacionou o desenvolvimento intelectual em estágios, os quais foram divididos de acordo com a idade da criança. Em suma, foram relacionados cinco estágios, quais sejam:

1) Estágio Impulsivo Emocional: do nascimento até um ano de idade, a criança se utiliza da impulsividade motora e emocional para poder socializar e responder aos estímulos e respostas, visto que nessa fase a criança ainda não é capaz de manifestar sua individualidade;

2) Estágio Sensorio-Motor e Projetivo: essa fase se dá entre um aos três anos de idade, quando a criança começa a esboçar reações diante do contato com outras pessoas, criando sua própria visão da realidade diante de suas descobertas e relações afetivas;

3) Estágio do Personalismo: compreende o período dos três aos seis anos de idade. Nessa fase, a criança olha para si como um ser independente, muitas das vezes se sente superior aos outros ao olhar apenas para seu eu. Ao passo que tenta se autofirmar, mostrar suas conquistas e descobertas, a criança se utiliza de situações de sua vida cotidiana para poder se espelhar. Resta notório nesta etapa a reciprocidade nos sentimentos entre a criança e os que estão ao seu redor, frisando, mais uma vez, a coexistência da afetividade no desenvolvimento intelectual;

4) Estágio Categorical: entre os seis e onze anos, a criança já consegue se ver como indivíduo singular. Entretanto, diante das suas relações interpessoais e com o meio onde se encontra, a criança passa a definir características de sua personalidade, sendo as questões afetivas de suma importância neste momento para indicar circunstâncias negativas ou positivas no desenvolvimento intelectual da criança. Este estágio foi dividido em duas partes: a primeira chamada de pré-categorical (dos seis aos nove anos), geralmente formada por pares de ideias, e a segunda, chamada de pensamento categorial (dos nove aos onze anos), quando a criança passa a mudar sua visão em relação ao mundo, passando por mudanças em seu comportamento.

5) Estágio da Puberdade e da Adolescência: fase em que o jovem já consegue identificar alguns aspectos de onde ele está inserido,

mesmo diante das transformações que lhe rodeiam, sendo ainda mais imprescindível a influência da afetividade nas decisões e reconhecimento do adolescente no ambiente em que se encontra.

Após analisar cada uma dessas etapas identificadas por Wallon no processo de aprendizagem do ser humano, podemos afirmar veemente que a afetividade faz parte de todo nosso processo de conhecimento e desenvolvimento, sendo um dos aspectos que mais contribuem para o crescimento mental, tornando o indivíduo um ser independente, racional e capaz de definir suas próprias opiniões.

As contribuições de Tassoni (2000), que é uma pesquisadora do trabalho de Wallon, concorda com o conceito tão bem discutido por ele, quando afirma que,

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que consequentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação (TASSONI, 2000, p. 03).

Na afirmação apresentada por Henri Wallon, a afetividade pode ser conceituada como a disposição dos sujeitos de serem afetados pelas suas experiências e relações com meio social, sejam essas experiências agradáveis ou desagradáveis.

Vygotsky (2009), nos seus estudos, não separa o intelecto do afeto, porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito em sua totalidade. Segundo o autor, são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento, e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-evolutivo, enfatizando que cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, mas, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento humano.

De acordo com Oliveira, refletir sobre o

[...] lugar do afetivo na obra de Vygotsky torna-se particularmente interessante pelo fato de que o autor, que produziu sua obra nos anos 20 e 30 deste século e poderia ser atualmente considerado um cognitivista, propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas (OLIVEIRA, 1992, p. 83).

A qualidade e originalidade do pensamento de Vygotsky é visível, bem como suas contribuições para a educação. E ele sugere o novo paradigma que possibilita um modo diferente de olhar a escola, o conhecimento, a criança e a sociedade.

Para Vygotsky (1991), é importante ressaltar que, na perspectiva histórico-cultural, a linguagem tem um importante papel na vida emocional, uma vez que fornece aos indivíduos, inseridos em diversos grupos culturais, nos diferentes momentos históricos, um conjunto de categorias concretas para definir seus conteúdos. Vygotsky ressalta que a forma de pensar do sujeito, que junto ao sistema de conceitos nos é imposta pelo meio social o qual estamos inseridos, inclui também os sentimentos. Não sentimos apenas: “percebemos os sentimentos em forma de cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que depreciamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que guardam certa relação com nossos pensamentos”. (VYGOTSKY, 1991 p. 86-87).

1.1.1 A Aprendizagem Cognitiva (ou racional) e a afetividade

Não temos como abordar o processo de aprendizagem apenas sob uma percepção, visto que, na maioria das vezes, quando pensamos em adquirir conhecimento, quando falamos em estudo, sempre tomamos como base, fundamentos científicos, pesquisas que sempre são bem fundamentadas por argumentos racionais.

De acordo com Wallon (2010), a cognição, o ato de conhecer, como o ser humano conhece o mundo é essencial na psicogênese da pessoa completa. Afinal, o conhecimento está relacionado às bases biológicas, suas construções e suas interações com o meio social.

Wallon (2008, p.117),

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

Dentre as obras escritas por Wallon, destacamos: Do ato ao pensamento (2008), na qual ele retoma a tese sobre a base no surgimento do pensamento, afirmando que: “[...] do motor à representação houve transposição, sublimação desta intuição que, de incluída nas relações entre o organismo e o meio físico, se tornou esquematização mental. A evolução ocorrida entre o ato e o pensamento explica-se simultaneamente pelo oposto e pelo mesmo.” (WALLON, 2008, 224).

Por esta razão, não temos como trabalhar a evolução mental do conhecimento sem que sejam considerados tanto os aspectos cognitivos, quanto os aspectos afetivos. Diante disso, podemos dizer que a afetividade, por ser tão importante e essencial, precisa ser mais explorada, pois existem muitos estudos nos quais são abordados os aspectos cognitivos, levando em consideração estritamente as questões racionais, práticas e lógicas, porém, nenhum desses aspectos podem ser aplicados com efetividade sem que a subjetividade seja analisada.

Nesse sentido, diz Piaget:

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização, mas nem por isso ficarão menos distintas, visto que esses dois aspectos da conduta não podem reduzir-se um ao outro. [...] O ato de inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade, etc.) [...]. Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo [...] (PIAGET 1977, p. 16).

Portanto, concluímos que o estudo da afetividade é tão importante quanto das questões racionais, visto que ambos estão interligados e acabam interferindo no desenvolvimento intelectual do educando. “Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo [...]”. (PIAGET, 1973, p. 47).

Para Bordignon (2016, p. 9), “as formas de pensar e agir estão ancoradas nas emoções básicas da pessoa, não se pode negá-las, nem reprimi-las. Elas integram antropológicamente a dinâmica afetiva da pessoa por toda sua vida”. Porém, existem também as emoções secundárias ou sociais, como, por exemplo, embaraço, ciúme, culpa ou orgulho e as emoções de fundo, como bem-estar ou mal-estar, calma e tensão. O autor chama atenção que, para contribuirmos na formação efetiva da criança, fazem-se necessárias algumas intervenções importantes: impor limites e ajudar a criança a encontrar soluções e alternativas; analisar as causas e consequências da realidade afetiva, em termos de valores pessoais, familiares e transcendentais; elaborar estratégias e um sistema de vigilância ao nível da criança; torná-la participante de todo o processo; fazê-la se colocar no lugar dos outros. Assim, estaremos contribuindo no processo de crescimento da criança de forma saudável.

Neste contexto, Bordignon (2008) nos chama atenção para momentos específicos em que a criança se encontra e que podemos utilizá-los como espaço de aprendizagem, incentivando o seu desenvolvimento cognitivo de forma integral, através de brincadeiras, atividades lúdicas, entre outros. Isto, conscientes que os sentimentos interferem na aprendizagem do indivíduo. O conhecimento humano pode ser adquirido no meio social, que se vive. Por isso, a importância atribuída à família, como primeiro ambiente social de aprendizagem para a criança. É neste ambiente que aprendemos as primeiras noções de higiene, bem como os costumes da cultura circundante que irão fazer parte do comportamento durante toda a vida.

Segundo Freitas (2011, p. 27), “o sentido que damos à vida e a forma como nos relacionamos estão ligados diretamente à cultura em que vivemos, servindo como uma espécie de lente através da qual olhamos o mundo à nossa volta”.

O principal autor para falarmos do socio-construtivismo é Vygotsky, porque, nos seus estudos, atribui uma importância significativa ao meio social no qual o indivíduo está inserido como fator positivo ou negativo para o desenvolvimento da criança. Afirma que o desenvolvimento cognitivo não acontece independente do contexto social, histó-

rico e cultural. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais (VYGOTSKY, 1987).

Vygotsky (1987) ressalta que o meio ambiente é importante para o aprendizado, pois o mesmo deve desafiar, exigir, estimular o intelecto dos sujeitos, destacando que, se não houver um ambiente favorável, tanto pode atrasar o estudante como levá-lo a não chegar a conquistar estágios mais elevados do raciocínio. Isto significa que o pensamento conceitual é uma conquista que depende do esforço individual, mas principalmente do contexto cultural que estamos inseridos.

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, uma vez que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. É por intermédio dessas mediações que os indivíduos mais maduros vão se apropriando pouco a pouco dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura (RIVIÉRE 1987).

O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, partindo da interação com outros indivíduos. Isto significa que um indivíduo criado num ambiente que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum contato com um ambiente letrado não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala, ou seja, a criança só aprenderá a falar se conviver com pessoas falantes (VYGOTSKY, 2010).

O papel da afetividade na educação é fundamental. Por isso, segundo Nunes (2009), não pode ser o de mero coadjuvante, mas deve ocupar o palco principal junto aos conteúdos e métodos pedagógicos que fazem parte do currículo oficial formal. Ressaltamos que a afetividade é importante para a aprendizagem. Portanto, deve ser entendida e estudada por todos os envolvidos na educação escolar, para inserir a afetividade como elemento integrador no processo de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir para melhorar as relações entre o professor-aluno na sala de aula.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DO- CENTE

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor, no exercício da minha auto-

ridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar do aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele (FREIRE, 2021, p. 138).

A afetividade tem sido uma temática bastante debatida, mas pouco empregada no âmbito escolar, mesmo sendo considerada de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que precisa estar presente nas relações entre estudantes e professores/as, considerando o contexto sociocultural de cada um/a. Portanto, a prática docente não pode ser vista apenas como uma profissão técnica, uma vez que estamos trabalhando diretamente com seres humanos e, muitas vezes, carentes até mesmo de afeto.

Silva afirma que:

Eles percebem quando nós amamos a turma. A nossa energia boa positiva, viva é irradiada por todos os poros e sai pelos nossos olhos amorosos. Certa vez alguém disse que era impossível esconder o amor onde ele está presente e fingir um amor que não existe. De certa forma, muito verdadeiro isso. Professor tem que amar trabalhar com gente! Amar seus alunos. (SILVA, 2014, p. 93).

É sabível que os métodos e as técnicas compõem a prática docente. No entanto, não pode ser o instrumento basilar desse processo, pois os/as docentes têm uma função que perpassa os instrumentos e técnicas de ensino, pois em cada um/a docente há atributos que humanizam suas ações com os/as estudantes. Segundo Christensen, “a motivação é o ingrediente catalisador de cada inovação de sucesso. O mesmo vale para o ensino.” (2012, p. 20). Logo, ensinar já é em si um ato de amor, pois se refere a uma ação interativa e, sobretudo, sem imposições.

Christensen ressalta que:

A questão que as escolas enfrentam atualmente é: o sistema de ensino projetado para processar grupos de estudantes de maneiras padronizadas em um modo de instrução monolítico pode ser adaptado para tratar das diferenças pelas quais os cérebros individuais processam o aprendizado? (CHRISTENSEN, 2012, p. 14).

A relação entre professor/a/ e estudantes precisa ser pautada no respeito e, sobretudo, na afetividade, pois ambos estão no mesmo processo e precisam construir pontes que contribuam positivamente, buscando compreender e serem compreendidos, respeitarem e serem respeitados, amarem e serem amados e construir laços de interação e liberdade. Depreendemos que o campo afetivo e a afetividade precisam estar atrelados à educação em decorrência da construção decorrentes dos processos que se constroem por intermédio da ação e interação que promovem uma aprendizagem significativa.

O amor, o respeito e a afetividade precisam estar presentes tanto nas ações, quanto nas práticas docentes. Isso não significa afirmar que os/as professores/as não tenham firmeza na sala de aula. Ao contrário, as ações são recíprocas e contribuem afetivamente para o processo de ensino e aprendizagem. É válido ressaltar que a imposição não pode permear as ações e as práticas dos/as docentes, pois se opõe à afetividade, amorosidade e liberdade e, conseqüentemente, não será uma prática positiva no âmbito das emoções.

Freire afirma que:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2021, p. 34).

Portanto, é válido ressaltar que a interação entre professores/as e estudantes é uma ação facilitadora para que haja uma afetividade entre os sujeitos envolvidos no processo, pois os/as estudantes não podem ser considerados/as meros receptores de conteúdos, mas seres providos de sentimentos e emoções e, por intermédio dessas ações interativas, os/as estudantes terão mais facilidade de desenvolver suas habilidades e transmiti-las de maneira clara e significativa na sala de aula.

Esta forma diferente de tratar a educação escolar, vendo o estudante numa nova perspectiva, como um ser completo, com sentimentos, desejos, inteligências, etc., se deu com a ruptura do paradigma cartesiano-tradicional e dando vez às concepções defendidas pelo construtivismo. A teoria construtivista parte da ideia que a escola torna acessível aos sujeitos aspectos da cultura que são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo. A educação é o

motor para o desenvolvimento global, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, da relação interpessoal e motora (COLL, 1999).

De acordo com Moreira,

O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. O ser humano tem a capacidade criativa de interpretar o mundo, não somente de responder a ele (MOREIRA, 2011, p. 15).

O construtivismo é uma teoria filosófica muito importante, porque objetiva desenvolver o cognitivo das crianças na ação e na participação. Segundo esta concepção, o indivíduo aprende de forma contínua e na educação se deve ter como principal foco o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

Piaget (1997) destaca que, no construtivismo, existem trocas constantes, interações contínuas, contribuições mútuas entre o sujeito e o mundo. O conhecimento não é repassado de indivíduo para o outro, mas acontece de forma integrada, com a sua participação.

É neste contexto que Piaget, afirma:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas (PIAGET, 1980, p. 8).

De acordo com Piaget (1976), o processo cognitivo se resume em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Afirma que a aprendizagem se refere à aquisição de uma resposta particular aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não, enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem responsável

pela formação dos conhecimentos.

O desenvolvimento, por sua vez, é um processo que se refere à totalidade das estruturas do conhecimento. A aprendizagem é promovida por situações que, por sua vez, são provocadas por um experimento psicológico ou por um professor, com respeito a algum ponto didático, ou por uma situação externa. O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como em função do desenvolvimento total. O desenvolvimento da inteligência constitui “[...] a condição prévia e necessária de todo ensino [...]” (PIAGET, 1976, p.44).

O paradigma construtivista despreza o ensino instrucionista e valoriza as formas de aprendizagens com a participação ativa dos sujeitos, deixando em segundo plano o ensino e valorizando a aprendizagem.

[...] A ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino, na construção de conhecimento e não na instrução. A aprendizagem resulta da relação sujeito- objeto, que, solidário entre si, formam um único todo. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. E o importante é a interação entre ambos (MORAES, 2006, p. 139).

Como defendido por Moraes, a aprendizagem é o foco principal, valorizando a construção e não a instrução e o repasse de informações. No construtivismo, o sujeito constrói conhecimento numa ação endógena do sujeito sobre o objeto, e o educando é participante ativo, interagindo com o objeto de estudo de maneira recíproca. Nessa direção, o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, usuário e ao estudante. Nesse contexto, a escola tem uma clientela específica, com necessidade diferenciada, que pensa, que interage, que possui conhecimentos de mundo e que precisa de um ambiente com uma nova dinâmica, que possibilite um intercâmbio entre o mundo globalizado e tecnológico e o mundo da escola com seus saberes científicos.

Considerando Piaget (1980), o homem ao nascer traz consigo bagagens hereditárias. Nesse momento, não consegue e nem tem operação de pensamentos e nem algum ato simbólico.

Portanto, tanto o objeto quanto o sujeito humano são projetos a serem construídos. Eles se constroem mutuamente na interação. O sujeito agindo sobre o objeto, assimilando-o, faz com que essa ação transforme o objeto, que, quando assimilado, é capaz de resistir aos instrumentos de assimilação de que o sujeito a dispõe. Por isso, o su-

jeito refaz ou constrói novos instrumentos tornando capaz de assimilar, transformando objetos cada vez mais complexos.

Piaget (1980) entende que, além do aspecto cognitivo, o desenvolvimento da inteligência também é influenciado pelo aspecto afetivo, o qual é responsável por tornar a atividade mental mais dinâmica e, também, para a seleção dos objetos ou eventos sobre os quais o sujeito age. Este aspecto influencia no desenvolvimento intelectual, possibilitando acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento.

A teoria da afetividade de Wallon surgiu para questionar o ensino tradicional com seu autoritarismo, falta de criatividade, com fortes características abstratas, com alunos passivos, despersonalizados. Todos estes atores sem levar em consideração o caráter afetivo, social e político da educação. Neste sentido, a escola possui sua função social que deve “refletir a realidade concreta na qual esse sujeito vive, atua e, muitas vezes, procura modificar” (LAKOMY, 2003, p. 60). A autora defende uma educação que garanta o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e integral do indivíduo. Portanto, “indivíduos autônomos, pensantes, ativos, capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada” (idem).

A educação, segundo Freire (2021, p. 96), não é uma ação neutra, nem apolítica, “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção além dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos”. A aprendizagem é um processo dinâmico, pois ela só se realiza através do envolvimento do educando. Sua característica mais importante é a atividade daquele que aprende. Não é, portanto, um processo de absorção passiva, pois envolve a participação total e global do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais. É um processo pessoal, intransferível, pois ninguém pode aprender pelo outro. A aprendizagem é um processo gradativo e ascendente que se realiza através de operações crescentemente complexas. Cada nova aprendizagem acresce novos elementos a experiência anterior.

De acordo com Vygotsky (1988), desde início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e são dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança.

Coll (1999) vem ressaltar que, na concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica se aproximar de tal forma do objeto ou conteúdo com a intenção de apreendê-lo, lembrando que não se trata de

uma aproximação vazia, a partir de nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumidamente, poderão dar conta da novidade. A concepção construtivista assume todo um conjunto de postulados em torno da consideração do ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o/a educando/a, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução das atividades, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões.

São vários os fatores que influenciam no processo de aprendizagem e conhecimento do aluno/a. Também são vários os autores que são importantes para a construção de uma base teórica que fundamente adequadamente nossa pesquisa, tendo em vista que desenvolveram teorias de desenvolvimento que têm sido muito importantes para conceituar o papel da afetividade no processo de desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional.

Segundo Wallon (2007), quando uma mãe abre os braços pra receber o filho que dá seus primeiros passos, expressa com este gesto a intenção de acolhê-lo, a reação da criança é ir em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar. Entendemos, assim, que toda pessoa é afetada por elementos externos (um olhar, um objeto que chama atenção ou mesmo uma informação) e elementos internos (medo, alegria, fome), e responde a eles. Nesse contexto, Henry Wallon conceitua a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Para ele, o termo ‘Afetividade’ se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Muito embora grandes estudiosos como Ausubel, Piaget, Vygotsky dentre outros já atribuíssem importância a afetividade no processo evolutivo, foi o educador francês Henry Wallon (1879-1962) que se aprofundou nessa temática, defendendo que a vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva que interagem entre si. No exemplo dado por ele, ao andar, o bebê desenvolve suas dimensões motora e cognitiva, com base em um estímulo afetivo. Um olhar represor da mãe poderia impedi-lo de aprender.

Wallon mostra que “a emoção é o primeiro e o mais forte vínculo que se estabelece entre o bebê e as pessoas do ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos com componente or-

gânicos” (2007, p.91). Para ele, a emoção corresponde a um estado da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa da natureza fisiológica e o conhecimento. Pode-se, então, dizer que as emoções têm a função de garantir as necessidades básicas, mas vão se transformando em movimentos expressivos em função das pessoas e do meio social. Assim o “outro” tem um papel fundamental na construção das formas da expressão emocional, das quais a criança vai se apropriando.

A afetividade apresenta um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas. De acordo com Dér (2004, p. 61), é um conceito que “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo que são os sentimentos e a paixão”. Dessa forma, a afetividade envolve as vivências e as formas de expressão mais complexas e humanas.

De acordo com Antunes (2008), o ser humano nasce imaturo, necessitando para sua sobrevivência a presença do outro. Necessidade esta que é traduzida como amor. Nesse contexto, o instinto de sobrevivência e a percepção da necessidade de proteção fazem com que pai e mãe apresentem o sentimento de amor pelo filho. E a reciprocidade desse amor do filho e dos genitores funde-se gerando a afetividade. Vale ressaltar que esse sentimento não é exclusivo somente entre pais e filhos, pois, no passado, os homens das cavernas aprenderam que a sobrevivência implica viver em grupo, onde um se preocupava com o outro. Assim, expandia-se a afetividade. Segundo Antunes,

A origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de

sua sobrevivência (ANTUNES, 2008, p.11).

Nesse contexto, podemos dizer que a afetividade tem início no âmbito familiar com o nascimento. Esses laços afetivos duram a vida toda, sendo transmitidos para o outro, e assim percebe-se que a afetividade tem grande importância nas relações interpessoais. Não esquecendo obviamente as relações entre professor e aluno que sempre foram e continuarão a ser motivo de preocupação das pessoas envolvidas com a educação.

A construção desse caminho de interação vai depender da atenção dos/as professores/as, buscando uma fundamentação teórica que respalde suas ações pedagógicas para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes por intermédio da interação e afetividade na sala de aula. Diante das grandes transformações desse mundo globalizado, faz-se necessário que os/as profissionais da educação sejam sensíveis e conscientes da realidade para lidar com as particularidades de cada um/a dos/as estudantes e agir com cuidado e habilidade emocional de acordo com o perfil deles/as.

Nóvoa (1992), nos seus estudos, traz reflexões sobre o ser professor, afirmando que a profissionalidade docente envolve algumas predisposições, tais como: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico e o trabalho em equipe. Destacamos a cultura profissional que, segundo o autor, relata que ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na sua profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, registrando as práticas, a reflexão do trabalho e o exercício da avaliação - elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Mediante o exposto, na escola, não tratamos apenas currículo das diferentes áreas de conhecimento, mas é um ambiente que deve se preocupar com o ser humano de forma holística, uma vez que, além de conhecimento sistematizados úteis para o mundo do trabalho e empregos, devemos ter a preocupação de contribuir na formação dos sujeitos para atuar na sociedade cheia de conflitos, desigualdades sociais, entre outros. Por isso, a importância de termos na escola um ambiente favorável a estes pressupostos e dentre eles estão: a afetividade, o amor, o respeito a profissão e aos estudantes.

Segundo Freire (2000, p. 68), “[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para

mudar, o que não me faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

O educador deve mediar a aprendizagem, envolvendo o educando de tal forma que ele se sinta sujeito na construção do conhecimento e protagonista de uma aprendizagem significativa, porque “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2021, p. 28).

Na verdade, Freire (2021) nos alerta que não podemos separar docência e efetividade, ou tratarmos a afetividade separada da cognoscibilidade. Devemos ter estes princípios bem claros na nossa prática docente para não permitir que ela interfira no cumprimento ético do dever de professor, tanto no exercício da minha autoridade e principalmente no momento de avaliação do estudante.

Segundo Almeida e Mahoney (2004), o professor deve criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo e vice-versa. Isso demonstra que vem ocorrendo uma grande transformação em relação à pedagogia tradicionalista, de modo que antes não havia espaço para o afeto. Todavia, hoje, nota-se uma pedagogia modificada e transformadora.

Neste contexto, a forma que o professor age na sala de aula está vinculada a sua forma de lidar com os sentimentos, emoções e afetos, como estes foram construídos na sua personalidade desde a infância, porque não podemos expressar e sermos afetuosos se não possuímos tais princípios implícitos no nosso “eu”.

Como tudo o que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo e a afetividade tem em sua base a emoção, e como a emoção é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode ‘ler’ seu aluno; o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo (ALMEIDA, 2004, p. 126).

A sala de aula não é um ambiente neutro, é um meio social muito importante pra a sociedade. Por isso, não podemos tratá-lo de qualquer jeito com descaso, inclusive por muitos professores inexperientes, recém-saídos da universidade, como diria, se achando o tal. Salientamos, também, que as próprias universidades não têm uma preparação adequada neste sentido. Então, o verdadeiro laboratório de aprendizagem para o educador é a sala de aula. Na teoria construtivista, a sala de aula

é entendida como: o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito e reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2002).

Os estágios de desenvolvimento da criança são importantes para todos os envolvidos na educação, desde os que constroem as leis básicas, teorias, bases curriculares, entre outros, mas principalmente os educadores, porque conhecendo-os nos possibilitam usá-los de formas certas e oportunas para incentivar e orientar as crianças nas suas aprendizagens.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte construtiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração. É resultado dela (ALMEIDA; MAHONEY, 2009, p.15).

Para Davis e Oliveira (1994), a afetividade é um dos fatores que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que o indivíduo aprenda através dos sentimentos, das emoções e das experiências que são trocadas através da interação com o outro. Dessa forma, a afetividade é imprescindível na vida das pessoas desde seu nascimento, fase em que tem início o desenvolvimento humano.

De acordo com Pino (1998), as experiências afetivas se referem às experiências subjetivas que

Revelam como cada indivíduo é afetado por acontecimentos da vida, ou seja, pelos significados e sentidos que tem para o sujeito. Ele afirma ainda que tais experiências repercutem

na subjetividade dos indivíduos e depende do “outro” o que torna a afetividade dependente da ação cultural. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (PINO, 1998, p. 130-131).

Freire (1997) diz que “o que se aprende é relativo ao corpo inteiro, ou seja, as emoções e desejos, por isto que a aprendizagem não é um processo isolado, mas está lado a lado com a cognição e a afetividade.” Percebe-se, assim, a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem através da relação que há entre professor/aluno, na criação de vínculos, no qual a afetividade está relacionada como um fator benéfico para o aluno.

Em sua teoria psicogenética, Wallon diz que o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser visto como tal, ou seja, seus domínios, cognitivos, afetivos e motor faz parte de um todo. Desta forma, o indivíduo não pode ser visto de forma fragmentada. Nesse sentido, podemos perceber a importância do papel da afetividade no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta num primeiro momento através do comportamento e posteriormente através das expressões.

O professor, no processo ensino-aprendizagem, é o elemento mais importante para o desenvolvimento da afetividade com o aluno/a. Isto porque o professor deve levar este a perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras. O aluno deve ser estimulado a sentir vontade de aprender. E o professor, por sua vez, deve ser esse mediador, despertando essa vontade no aluno. A afetividade na educação constitui um importante campo de conhecimento que deve ser explorado desde cedo, ou seja, desde as séries iniciais, pois, por meio dela, podemos compreender a razão do comportamento humano. Daí ser a afetividade uma grande aliada da aprendizagem.

Para que ocorra uma aprendizagem satisfatória, é necessário que a relação professor/aluno seja prazerosa, considerando que toda criança é um ser único em seu modo de pensar, agir e interagir. A afetividade está presente em todas as esferas da vida, no trabalho, no lazer e principalmente na escola, ambiente onde ocorre a aprendizagem mais específica do conhecimento das crianças. Por esse motivo, o ambiente escolar no processo ensino-aprendizagem deve oferecer ao educando a afetividade em todos os aspectos cognitivos, levando o indivíduo a sua

autorrealização e crescimento.

O tema afetividade ligado às práticas pedagógicas está sempre em evidência nos ambientes escolares, incentivando os professores a avançarem ou recuarem, e causando à desistência dos casos mais complexos. Porém, não devemos esquecer que a afetividade tem um papel relevante nos resultados que tanto professores quanto alunos almejam. Hoje, já se sabe que a afetividade é algo visceral, um sentimento, ou se tem, ou se não tem. Esta concepção, é fundamental quando pensarmos na integração cognitiva e afetividade, pois afirma que, ao contrário do que era proposto pela tradição intelectualista do ensino, a pedagogia inspirada na teoria walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como meta máxima e exclusiva da educação. Atribuindo ao contrário, uma meta maior do desenvolvimento do indivíduo, concluindo que a inteligência tem status de parte no todo constituído pelo indivíduo (GALVÃO, 2007, p. 98).

Concordamos com Galvão (2003), quando sinaliza que existe uma complexidade entre os vários campos que compõem a atividade psíquica. E, graças a concepção defendida por Wallon, foi possível romper com alguns antigos paradigmas aceitos no âmbito escolar. Por exemplo, a que diz que o bom desempenho intelectual depende de um estado afetivo saudável e que atribuía qualquer dificuldade de aprendizagem a família. Baseados no que foi apresentado, a família não é a única responsável pela dimensão afetiva do aluno. “[...] substituindo-a pela oposta de que o êxito no plano intelectual pode ter impacto muito positivo sobre a vida afetiva, invertendo a sequência normalmente esperada” (GALVÃO, 2003, p.83). Os Referenciais para Formação de Professores explicitam, dentre outros pontos importantes, os objetivos específicos de formação comum a todos os professores e assinala, com precisão, o aspecto afetivo:

A formação deverá preparar o professor, especificamente para o... desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; ... adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (BRASIL, 1999, p. 69).

Mediante ao exposto, a orientação oficial atribui ao professor outras responsabilidades, que, além da parte técnica inerente a profissão, precisa-se de outras competências que complementem a sua prática como citado nas orientações 'valores, princípios etc. Assim, é necessário assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo e entre elas a dimensão afetiva para direcionar suas ações.

1.3 DIMENSÕES AFETIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor/aluno, uma relação de pessoa para pessoa, evidentemente o afeto está presente. Várias pesquisas inclusive, bem como reflexões teóricas têm trazido para o cenário educacional a importância do aspecto afetivo. Mesmo assim, a dimensão afetiva vem sendo abordada de diferentes maneiras, até mesmo contraditórias, no sentido de se compreender o seu papel ao longo do desenvolvimento humano. Porém, é inegável que o fator afetivo é imprescindível para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois, por meio das relações afetivas, o aluno/a se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimento que ajudarão no seu desempenho escolar.

Apresentamos as reflexões feitas por Wallon (1980) sobre a prática pedagógica, centrando o olhar para a dimensão expressiva das interações, no que acontece no cotidiano da sala de aula. Vistas normalmente como disruptivas, podem ter um significado positivo e necessário na interação que se estabelece entre as crianças e não são atos deliberados contra a ordem estabelecida, pela sociedade e/ou pelo professor. Porém, se o professor tem um entendimento mais amplo, verá de forma diferente, um gesto, um olhar triste, uma inquietação etc. Esta atenção dispensada pelo professor, essa apuração do olhar, traz um refinamento no modo de compreender o movimento que deixa de ser visto como transgressão e potencial turbulência, passando a ser compreendido como dimensão fundamental da conduta humana da criança, e se faz muito presente como suporte do pensamento, da percepção e da sociabilidade (GALVÃO, 2003).

De acordo com Galvão (2003), o professor necessita se despojar do olhar da hipótese da indisciplina na sala de aula, ou seja, sempre que algo lhe sai da rotina, acaba por cegar-lhe para a diversidade de significados que podem ter as condutas das crianças, porque muitas vezes são atos normais, peculiares da própria fase, mas o professor fechado na

sua prática tradicional rotula e atribui uma conotação moral. Torna-se necessário que o professor, livre de concepção ultrapassada, veja novos modos de compreensão mais apropriados para cada situação específica e crie formas de estruturar a sua prática, cujos desajustes são, muitas vezes, a grande fonte de dificuldades.

Neste contexto,

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação (GALVÃO, 2003, p. 85).

O educador, consciente das manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo, pode facilitar e inspirar interessantes recursos e envolver os estudantes nas propostas pedagógicas na sala de aula. Certo de que a prática pedagógica é uma ação dinâmica que envolve professor x alunos x objeto de aprendizagem, o entusiasmo pelo conhecimento é percebido até no tom de voz, na forma de expressão, no diálogo amoroso entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O diálogo se torna instrumento fundamental na sala de aula, quando o educador vence as concepções da educação bancária, embasada no paradigma positivista no qual estudar é um ato isolado, com memorização, sem significados; anula o poder criador dos estudantes; estimula sua ingenuidade e o interesse dos opressores. Defendemos a educação libertadora pautada no diálogo, na qual estudar exige apropriação dos conteúdos com significados, procurando interação entre os conteúdos e entre eles e os aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento (FREIRE, 1987).

Atualmente, muito se fala em metodologias ativas, novos paradigmas e atribuímos estas mudanças a teoria construtivista que compreende o indivíduo de forma holística.

Uma totalidade integrada, indivisível que compreende o diálogo existente entre a mente e o próprio corpo, que constrói o conhecimento usando não apenas o seu lado racional, mas também as sensações e as emoções, vivendo um processo integrado que combina diferentes funções relacionadas com a lógica, com a sequência, bem como funções mais globais, que envolvem a intuição, a orientação espacial e as aptidões musicais (MORAES, 2006, p. 138).

Nessa perspectiva, o professor também é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo, passa a questionar, investigar, despertando para outros saberes, ampliando seu nível de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, sua forma de linguagem, expectativas e necessidades, seu estilo de escrita, seu contexto e cultura.

Para vislumbrar uma educação que atenda às exigências do mundo contemporâneo e do futuro desconhecido, torna-se necessário que a escola, além de trabalhar conhecimentos sistematizados, tenha um olhar diferenciado, prospectivo, como apresenta Freire.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” [...] (FREIRE, 2021, p. 121).

Nesta reflexão feita por Freire, mostra a necessidade de ver a escola não apenas como espaço de produção de conhecimento, mas sim de diálogo numa perspectiva de um encontro de interlocutores e de trocas de conhecimentos. A leitura de mundo dos estudantes para entendê-los melhor, e assim trabalhar os conteúdos científicos, partindo dos saberes do currículo comum para facilitar a compreensão deles. Freire (2021, p. 120), “no fundo o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância científica”.

Ressaltamos, ainda, que uma das funções essenciais da escola é desenvolver a criticidade no sentido de integrar os estudantes no contexto dos problemas locais e globais, para que eles compreendam

historicamente os fatos e reflitam sobre algumas questões, tais como: as desigualdades sociais, as questões econômicas, sustentabilidade, destruição do meio ambiente, pobreza etc.

De acordo com Gardner,

[...] o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao espectro particular de inteligências. As pessoas ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e, portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva (GARDNER, 1995, p. 16).

A escola deve cuidar e ampliar dimensões dos conteúdos dos componentes curriculares, incluindo o estimular das inteligências. A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner é uma alternativa de conceito de inteligências que permite um desempenho maior ou menor em qualquer área de atuação do indivíduo. Porém, ele destaca outros fatores essenciais para a aprendizagem, como a afetividade. Para ele, a emoção é o vínculo mais forte entre os indivíduos e o início da sociabilidade. O afeto é uma manifestação importante e necessária. Cuidar do aspecto afetivo em todo processo ensino-aprendizagem é construir o conhecimento (GARDNER, 2009). Ainda de acordo com o Professor de psicologia, a afetividade tem sido base teórica no desenvolvimento escolar. A relação entre a afetividade, e a aprendizagem, isto é, entre professor-aluno, é base para a construção do conhecimento e desenvolvimento da inteligência assim como para o processo de aprendizagem.

Freire (2021) também enfatiza que a afetividade não está excluída da cognoscibilidade, desde que ela não interfira no compromisso ético do dever de professor, na sua autoridade. “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo” (FREIRE 2021, p. 138).

De acordo com Cunha (2017), no decorrer da infância, a criança, à medida em que vai crescendo e além de alimentos saudáveis, um fator que favorece o desenvolvimento neuronal é a estimulação. Através do estímulo, a criança se desenvolve melhor e são produzidas reações e respostas que se traduzem em sinapses. Nesta concepção, a aprendizagem precede os estímulos das sinapses. Portanto, ensinar sig-

nifica produzir estímulos. A neurociência traz afirmações importantes, pois o cérebro humano possui uma intrincada rede de neurônios. Estes armazenam, interpretam e emitem respostas mediante aos estímulos, possui também a capacidade de promover modificações em suas conexões, possibilitando, assim, novas aprendizagens.

As emoções são importantes para a saúde psíquica, porque somos seres sociais e afetivos, destacando que o afetivo se sobressai, devido ao fato de que nos relacionamos uns com os outros, e que a nossa primeira forma de aprendizagem vem pelas relações sociais. Isso significa que podemos deixar de frequentar os ambientes sociais, mesmo assim, continuaremos a aprender pela convivência. Dando continuidade, existem no estudante emoções positivas e negativas que influenciam diretamente a aprendizagem. Quando o estudante possui a emoção positiva, e a escola não o atrai, ele pode se desinteressar, e será uma grande perda de tempo escolar; quando as emoções dominantes são negativas e se a escola não o atrai, ele se torna insatisfeito, se desliga e não participa de nada na sala de aula, destacando que, em seus pensamentos, buscará um lugar de refúgio, pois não se reconhece como membro deste lugar e, conseqüentemente, a aprendizagem não acontecerá (*idem*).

Considerando Cunha (2017), o estudante que traz consigo para a escola o estigma das dificuldades de aprendizagem parece um solo inoportuno para o aprendizado. Precisamos, neste caso, não rotular o estudante disto ou aquilo, porque ninguém nasce com a gênese do insucesso. O autor afirma que todo indivíduo na escola ou em qualquer lugar está sempre impelindo os processos químicos do corpo, a interação biológica entre os órgãos, as ininterruptas correntes elétricas que produzem as sinapses no cérebro, que descerram aprendizados. Porém, o que faz a diferença neste processo, terminando a qualidade do aprendizado, será o afeto. São as emoções que agem no nosso corpo e mente, ativando positivamente para aprendermos.

De acordo com Cunha (2017, p. 69),

A educação emocional não deve estar dissociada do currículo escolar, a fim de se tornar uma habilidade a mais para o aprendente, fazendo-o apto para exercer com desenvoltura os conhecimentos acadêmicos. Quais fatores levam ao insucesso, em determinadas situações, pessoas com grandes capacidades acadêmica, enquanto outras com pouca se saem surpreendentemente bem? Decerto,

as aptidões emocionais fazem a diferença.

Mediante ao exposto pelo autor, é possível levar o estudante a construir bons sentimentos. Ajudar o estudante ser feliz não significa retirá-lo dos problemas, percalços, que irão enfrentar no seu cotidiano, que, muitas vezes, transcendem a abrangência da escola, mas prepará-lo e conduzi-lo no caminho, fazendo-o acreditar na sua capacidade de se reinventar.

Em razão do conhecimento prévio do conteúdo, o professor possui o domínio da matéria que leciona e, portanto, sabe como promover o aprendizado dos alunos. Além disso, ama a sua profissão, destacando que o seu amor provoca amor na classe, como resultado neste processo de interação, acontece a fixação do que foi ensinado, isto é afetividade. Por isso, a prática docente requer mais dinâmica afetiva do/a professor/a com os/as alunos/as. Entendemos que mais desejo e prazer em ensinar como resposta à necessidade de mover-se, reinventar-se sempre buscando soluções às dificuldades da aprendizagem discente (CUNHA, 2017).

A educação, neste contexto, é desafiada a adequar o currículo, o método de ensino, a avaliação, mas os estudantes e os professores não devem ser elementos padronizados na educação. Mesmo quando a escola atende os estudantes especiais, o que faz a diferença nos resultados de aprendizagem são os estímulos afetivos. E, neste percurso, destaca-se sempre o desempenho de educadores que, mesmo com poucos recursos, se reinventam, criam, inovam e garantem o direito à educação de qualidade para todos.

Os conteúdos dos sentimentos são tão objetivos quanto os conteúdos da razão, porque, no físico, repousam as emoções que experimentamos, tornando os sentimentos mais reais do que aquilo que observamos no mundo exterior puramente do intelecto. Temos como exemplo, uma música tocada mecanicamente na qual o músico mostra toda a sua compreensão técnica da partitura ou pela emoção do seu coração musical. Quando toca pela leitura puramente racional, ele executa de forma eficaz e inteligível as notas musicais. Mas quando a música soa com a ajuda de suas emoções, ele pode transformar as notas musicais em sentimentos, as notas ganham vida própria, afetando e registrando nas nossas memórias facilmente (CUNHA, 2017).

A escola é um espaço importante de troca de um com o outro, promovendo o desenvolvimento do/a aluno/a. O professor é a referência, o modelo, é o exemplo a ser seguido. E, exatamente por causa dis-

so, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto será muito importante para o aluno, diz Chalita (2001).

Com relação ao professor,

O clima afetivo escolar de ajuda mútua que valoriza o aluno, respeita seu ponto de vista e estimula sem pressionar está nutrindo o desenvolvimento de sua autoestima e ensinando o prazer de aprender. Portanto, a relação afetiva do educador pode fazer o aluno/a se sentir valorizado (alimentação psicológica) ou diminuído (desnutrição psicológica); isso vai depender do estado do desenvolvimento de sua autoestima. A melhor escola é aquela que leva o indivíduo a descobrir por si próprio a alegria de ser e o entusiasmo em viver, pois não existe pessoas felizes sem a autoestima de querer-se bem (CHALITA, 2001, p. 153).

Nesse sentido, muitas vezes o professor é quem melhor pode ajudar o aluno/a a se desenvolver e descobrir qualidades, talentos e surpreender-se com as revelações, com a responsabilidade, com a disciplina e a felicidade, diz Celso Antunes (2008). A disciplina aumenta a autoestima do aluno e quanto maior sua autoestima, mas se tornará disciplinado.

Segundo Almeida (2005), a escola tem papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo do aluno, estabelecendo a relação com o outro para o desenvolvimento da aprendizagem. Não esqueçamos, porém, que, no desenvolvimento do aluno, a família tem importante papel, assim como a escola. Cada uma, a seu tempo e modo, dá sua contribuição. A responsabilidade da escola tem início quando termina a da família, e vice-versa. Nesse contexto, a função da família e da escola nunca termina. Isto porque o professor exerce um papel importante no desenvolvimento afetivo do aluno, pois estão presente no processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos de sua escolarização.

Para Galvão (1999), a afetividade funciona como um recurso de motivação na aprendizagem do aluno, e assim contribui no desenvolvimento das emoções que fica evidente na sala de aula. Este recurso, citado pelo autor, tanto funciona de forma positiva quanto negativa, porque, quando não são construídos os vínculos afetivos na sala de aula, ela se torna um ambiente austero, de difícil de convivência e aprendizagem.

O professor deve despertar a curiosidade do aluno, visto que o gosto pelo aprender não surge de maneira espontânea. Nessa direção, Freire afirma que

[...], o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar.” Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2021, p. 83-84).

O professor consciente da importância da afetividade na construção do conhecimento dos seus alunos deve motivá-los para a ação. Ação esta que possibilita a construção do conhecimento em sala de aula para a formação de uma nova sociedade, baseada na justiça, na fraternidade, no respeito, no amor e na solidariedade.

De acordo com Freire (2021), devemos destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é preciso que professor seja frio, distante, severo, para ser considerado o melhor e que seja focado no trato com o conteúdo apenas, porque, no ato de ensinar, estão implícitas as relações humanas e dentre elas a afetividade. Segundo o autor, é falso também tomar como inconciliáveis seriedades docente e alegria, com se uma fosse inimiga da outra. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 2021, p. 139).

A prática educativa crítica, defendida por Freire (2021), é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia dos educadores e estudantes. Destaque-se que a educação não pode ser entendida como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos necessitassem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Porém, esta prática educativa não pode faltar como o rigor dos saberes sistematizados, necessários ao mundo do trabalho e vida em sociedade.

A afetividade, quando demonstrada em sala de aula, resulta em experiências positivas, trazendo benefícios para a aprendizagem do aluno. Nessa direção, a segurança e confiança depositada no professor são fundamentais para a construção do processo de aprendizagem. O professor também tem a necessidade de ser aceito e respeitado. Diante

disso, a necessidade de afeto do aluno e do professor se entrelaça numa relação recíproca que evolui durante o ano letivo, mas, ao longo desse período, as necessidades afetivas se modificam e se tornam cognitivas.

O professor é peça mestra no processo de educar verdadeiramente, devendo ser encarado como um elemento essencial. Quanto maior e mais rica for sua história de vida profissional, maiores serão as probabilidades de desempenhar uma prática democrática afetiva para uma educação positiva. Assim, é imprescindível que a educação promova a aprendizagem dos aspectos afetivos e também dos aspectos cognitivos como um meio de potencializar o desenvolvimento holístico do ser humano. Interessa saber que vem se tornando cada vez mais evidente a necessidade de se contemplar uma formação afetiva, pautada nos princípios de solidariedade, carinho, amizade, tolerância, espírito de grupo e confiança, como formas de potencializar a formação do aluno.

O/A professor/a é o guardião da sua sala de aula, na qual até os seus movimentos rotineiros devem ser adequados e gentis, porque os/as estudantes observam sempre a sua postura. Isto independe da modalidade de ensino, e contempla desde a Educação Infantil até a universidade. De acordo com Moraes (2006), existem muitos ambientes escolares que provocam mais desordem que ordem. Isto faz com que os aprendentes prefiram ficar na rua e deixar de aprender do que enfrentar uma sala de aula que não tem nada a ver com seus objetivos e aspirações de vida.

Cientes que existem muitas dificuldades na aprendizagem que vão desde as estruturas precárias de muitas escolas, metodologias ultrapassadas, falta de estrutura das famílias até a falta de aptidões do/da professor/a, temos que entender que nem todos aqueles que exercem a profissão de professor/a possuem vocação para tal ofício. Acrescente-se que muitos casos são por falta de opção, de condições financeiras para cursar outras áreas.

Parafraseando Cunha (2017, p. 82),

O termo dificuldades de aprendizagem pode ser aplicado ao universo docente, em decorrência dos vários problemas estruturais que existem. Mas, quando amamos, podemos fazer da escola de paredes descascadas, pintura velha, carteiras quebradas, pessoal mal remunerado, até sem água, luz e material didático um ambiente fomentador de conhecimento e vida, contra todas as possibilidades.

Dando continuidade às discussões, o que o/a aluno/a almeja na escola é um pulsar de vida. Não importa se a escola é rural e/ou urbana, desde que ela seja um espaço de expressão e seu momento de experiências. Quando se sentem livres, acolhidos, aceitos na escola, as descobertas virão. Isto não significa que o aprendiz irá gostar de todas as disciplinas, mas a educação dar-se-á por meio de trocas. Ensinante e aprendiz ensinam e aprendem no processo de autoria onde ninguém detém o saber.

De acordo com Vygotsky (1976), a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, na qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Dessa forma, podemos dizer que a construção do conhecimento se dá a partir da troca de informações de forma coletiva. E, nesse contexto, está o professor, considerando e respeitando o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual.

A relação do professor com o aluno deve ser muito instigante, sempre aberta ao diálogo e a troca, criando uma atmosfera de igualdade, que permita que esta relação professor-aluno extrapole os limites do ensino-aprendizagem. Isto porque a função da escola e do professor vai muito além da teoria. É preciso preparar o aluno para exercer a cidadania de forma atuante e autônoma, para que este interaja e possa transformar o ambiente no qual está inserido. Por isso, educar e ensinar é impossível se não há na prática amor no que se faz e afeto com os envolvidos. Tanto que, Saltini (2008, p. 92), diz que “a educação é uma arte. Não é uma mera profissão ser educador. Manipulamos a educação com as duas mãos, a do afeto e das leis das regras”. Nesse sentido, para ser um bom educador é preciso ter comprometimento com a aprendizagem do aluno.

O educador precisa estar em constante aprendizado, precisa mediar sua aula de forma construtiva, participativa, afetiva, e evidenciar a educação pautada na valorização da experiência e na realidade do aluno, proporcionando a ele oportunidades de construção de novos conhecimentos. Para Piaget, o afeto é essencial para o funcionamento da inteligência,

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não poderia raciocinar, inclusive em

matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão (PIAGET, 1976, p. 16).

Percebe-se claramente através da fala do autor que, sem afeto, não há interesse, esforço e motivação pela aprendizagem. Estes aspectos são importantes para a aprendizagem, porque, quando algo interessa, ativa as estruturas cognitivas que impulsionam a vontade e a curiosidade, facilitando a aprendizagem do aprendiz.

O afeto, segundo Piaget (1976), pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das estruturas cognitivas. O afeto acelera o desenvolvimento das estruturas, no caso de interesse e necessidade, e retarda quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. Para ele, o desenvolvimento intelectual do ser humano atinge dois lados: o afetivo e o cognitivo, e é impossível desvincular a afetividade da cognição. Exemplo disso é quando aprendemos algo novo com uma pessoa inspiradora. Desenvolvemos, então, uma relação de afeto e admiração que nos mantém mais atentos e envolvidos, até mesmo na vida adulta. Dessa forma, a afetividade desempenha um papel fundamental nas relações sociais e na construção do conhecimento.

As dimensões afetivas na relação professor e aluno ocorrem em decorrência de interações sucessivas e são a partir dessas relações que ambos adquirem novas formas de pensar e agir, e daí surgem novos conhecimentos. Vygotsky (1994), diante dessa dinâmica, trabalha numa visão voltada essencialmente para a importância das interações sociais, dando a ideia de que a aprendizagem ocorre a partir de intensa relação social entre os indivíduos. Percebe-se, então, a importância do outro no processo de construção do conhecimento, na constituição de si próprio e sua maneira de pensar e agir no meio social.

Para Leite e Tassoni (2000), as conquistas intelectuais são incorporadas a efetividade, dando um caráter extremamente cognitivo. Destacando que, quando são associadas, a efetividade e a inteligência levam o estudante a um novo nível de evolução.

[...] a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também é marcada pela afetividade em todos os

seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (LEITE; TASSONI, 2000, p. 11).

Em consonância com os autores referenciados, existem características essenciais no comportamento do/da professor/a, como:

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente a relação professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeitos e objetos. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE; TASSONI, p. 11).

Mediante o exposto, ser professor/a exige, além do conhecimento específico/parte teórica, uma formação humana, ética, holística, inerentes à profissão e, dentre elas, encontram-se as questões afetivas de respeito, solidariedade, humildade, autoconhecimento de si mesmo. Na profissão de magistério, pesam muito as relações afetivas construídas na sala de aula, pois são estas relações que colocam em evidência o sucesso ou o insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Tassoni (2005), no âmbito familiar estão caracterizados os primeiros vínculos afetivos que se inicia entre os indivíduos. É a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos primeiros anos de vida, observa-se a relação pai-mãe-filho. Esse vínculo afetivo entre a criança e o adulto estabelece sustentação à etapa inicial do processo de aprendizagem. E, no decorrer do desenvolvimento, segundo Fernández,

Os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figu-

ra do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem na época escolar. Para aprender necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47-52).

Considerando as interações sociais nesse contexto, todo processo de ensino e aprendizagem está impregnado de afetividade, especificamente na relação entre alunos, professores e conteúdo escolar.

As interações sociais fazem parte do cotidiano, são engrenagens fundamentais no desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo. Portanto, a afetividade na relação professor-aluno envolve interesse e interações, pois a educação é uma das peças mais importantes e fundamentais que agregam valores na vida humana. Ter consciência da relevância desse afeto é urgente e necessário, visto que a educação pressupõe uma ação interativa, que envolve a ambos (professor-aluno) em toda sua complexidade. Conforme diz Gadotti,

[...] o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na condição de detentor do saber, deve antes colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida (GADOTTI, 1999, p. 02).

Na relação ensino-aprendizagem em sala de aula, a afetividade vem a ser um fator relevante de interação do docente, pessoa e profissional, com a pessoa do aluno em sala de aula. Desta forma, a afetividade é um fator importante no relacionamento entre professor e aluno. E o ambiente de aprendizagem caracteriza que a docência envolve o professor em sua totalidade. Sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com a sociedade e sua transformação.

Ao abordar o relacionamento entre professor e aluno, Gauthier (1998) ressalta a importância de que nesta relação fique bem clara a razão primeira da presença de professor e aluno na sala de aula: que é a prática educativa, traduzida em ensino e em aprendizagens cognitivas e afetivas, estimulando-se ao mesmo tempo, uma formação que possibili-

te ao aluno “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Ser professor não é tarefa fácil, requer amor e habilidade, pois professor não é aquele que simplesmente transmite conhecimento, mas aquele que cria possibilidades para sua produção ou para sua construção, diria o grande mestre Paulo Freire. Nessa tarefa, trabalhar a afetividade é proporcionar ao aluno a percepção de valores como: liberdade, honestidade, fidelidade, responsabilidade, compreensão, amizade, crítica construtiva, dentre tantos outros aspectos fundamentais para o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Santos, Junqueira e Silva (2016, p.75):

Concebem a aprendizagem como um processo que envolve vários aspectos que se evidenciam durante a aquisição do conhecimento. O saber contribui para as interações dos diversos contextos da vida dos indivíduos e isso significa que o processo de ensino/aprendizagem tem forte relação com os outros indivíduos que darão ao objeto um sentido afetivo e dessa relação ocorre a internalização.

Os autores trazem considerações sobre as interfaces que existem no processo de ensino e aprendizagem que facilitam e /ou dificultam a construção de conhecimento, lembrando que existem “n” fatores envolvidos para a construção de uma aprendizagem com sentido, que são: os conhecimentos prévios, o meio social, a autoestima e os afetos. O educador, neste contexto, precisa utilizá-los de forma positiva com competência técnica e metodologia condizente nas diversas situações para mediar a aprendizagem, de modo a transformar a escola num ambiente prazeroso, afetuoso, facilitador para que os estímulos sejam ativados no cérebro dos aprendizes.

1.4 O IMPACTO DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o profes-

sor e o aprendizado (ANTUNES, 2007, p.12).

1.4.1 O Estudante visto como objeto no processo de ensino-aprendizagem

Como já apresentado no texto, a afetividade pode influenciar na aprendizagem dos estudantes de forma positiva e/ou negativa. Neste tópico, vamos centrar nosso olhar nos jovens que se encontram na adolescência, que é um período de vida mais complexo, porque muitos não tiveram um crescimento emocional adequado e, por isso, são mais arredios e têm dificuldade de conviver nos grupos sociais, incluindo a escola.

Consideramos importantíssimo que a criança desde pequena tenha um bom crescimento emocional. Isto implica ser cuidado/educado com amor e afeto: dos pais, e familiares, das pessoas que trabalham na escola, professores/as, ou seja, dos grupos sociais aos quais estão inseridos, porque a maioria dos jovens que apresentam agressividade não se integram ao grupo, tiveram a falta e/ou o acesso destes substantivos abstratos citados acima. Maldonado (1994) enfatiza nos seus estudos que o medo e a desconfiança são fatores que dificultam o relacionamento interpessoal, destacando que o amor pode estar escondido sob camadas de mágoa, medo, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva.

A escola, neste contexto, precisa estar alicerçada numa nova visão pedagógica que conceba que o fracasso do estudante é também o fracasso do professor e, conseqüentemente, da escola. Refletir sempre o que está interferindo no processo de ensino-aprendizagem, será a forma de abordar os conteúdos, o currículo? Na indisciplina dos estudantes? Na prática pedagógica? Nas concepções que o professor/a tem de educação? Nas relações entre o/a professor/a e o/a estudante/ na afetividade?

Sabemos que foi parcialmente superado o paradigma tradicional que mantinha o estudante como objeto no processo de ensino-aprendizagem e o/a professor/a como o detentor do saber. Foram estas concepções que prejudicaram muito as relações professor-aluno. Outro fator bastante citado nas pesquisas é que, para manter a ordem na sala de aula, os professores usavam de ameaças, colocando faltas, diminuição de pontos, expulsão das aulas etc. Mediante o exposto, como pedir ao estudante que gostasse do professor/a e/ou das aulas ministradas por ele/ela? Era uma forma de ensino embasado no paradigma fabril, no

qual todos obedeciam, sentavam-se enfileirados e sem expressar opiniões e desejos. A escola, no modelo fabril, estava baseada num ciclo de racionalidade, sincronização e relativa estabilidade, governada pela burocracia industrial, e foi se tornando insuficiente. É válido lembrar que, na Era Contemporânea, “o kit de sobrevivência requer outras habilidades obrigatórias, como autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver as mudanças, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente” (FINO, 2011, p.104).

A educação, embasada no paradigma tradicional, negligenciou o desenvolvimento humano e reproduziu um grande contingente de estudantes passivos. No Brasil, este paradigma promoveu um grande atraso cultural e contribuiu para muitos jovens e adultos analfabetos. Freire defende “uma educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico, educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização” (FREIRE, 1983, p. 66).

Como afirma Moraes,

O paradigma tradicional parte do pressuposto que o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador do mundo, e o currículo é estabelecido antecipadamente, de modo linear, seqüencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rígidos e estruturados, sem levar em conta a ação do sujeito, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas (MORAES, 2006, p.146).

Mediante o exposto, o estudante não participava no processo de ensino, pois esse paradigma educacional pregava que aprendíamos melhor de forma passiva, ouvindo o/a professor/a que tinha um perfil autoritário de dono do saber, com uma metodologia de aulas expositivas e exercícios repetitivos.

Neste contexto, o estudante que saísse desta redoma era visto como indisciplinado, rebelde. E, em prol desta ordem, o professor mantinha uma relação impessoal com os aprendentes. O/A professor/a não é apenas responsável por ensinar conteúdos, mas é ser responsável por ajudar o aluno a aprender. E isso é o que muda e dificulta todo o processo, pois, se não acontece a aprendizagem, o fracasso é do/a aluno/a e do/a professor/a. Assim, são necessárias reflexões relacionadas a este

fracasso que envolve: os conhecimentos teóricos do/a professor/a, as metodologias utilizadas na sala de aula, suas concepções de educação, entre outras. E, como já defendido neste trabalho, a forma de relacionamento entre os envolvidos – “a afetividade”.

Nessa concepção,

[...] como aceitar uma educação que vê o mundo como algo externo ao indivíduo, distante, uma realidade a ser manipulada e submetida aos caprichos do homem? Como conviver com uma escola burocrática, hierárquica, rígida, estruturada e organizada por especialidades ou funções, com visão fragmentada do conhecimento e, conseqüentemente, da prática pedagógica, com sistemas rígidos de controle, dissociada do mundo e da vida? (MORAES, 2006, p. 136).

Mediante o exposto, a educação tradicional, que tratava o conhecimento como algo estático, sem relações com o que acontece fora do ambiente escolar, contemplava o currículo como manual de instrução. Porém, com a evolução científica e tecnológica, todas estas ideias precisaram ser revistas, superadas, modificadas para atender aos anseios da era contemporânea na qual o conhecimento passou a ser uma grande riqueza incontestável.

A prática tradicional era fundamentada no paradigma antidialógico, no qual “aprendizagem” era um ato isolado, com memorização, sem significados, que anulava o poder criador dos alunos, estimulando a sua ingenuidade e o interesse dos opressores. Por isso, foi necessário que esta visão fosse superada, dando vez à educação libertadora, embasada no diálogo na qual “aprendizagem” exige apropriação dos conteúdos com significados, possibilitando interação entre os conteúdos e, entre eles, os aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento (FREIRE, 1987).

Freire afirma que, a concepção bancária, como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não proporciona formação crítica e a autonomia dos educandos. Pelo contrário, mantém a cultura do silêncio imposta pela sociedade dominante (FREIRE, 1987). A prática pedagógica tradicional impossibilitou a cidadania. Não existia interação entre o professor e os estudantes; não era permitida a participação dos sujeitos na construção da aprendizagem significativa. Nessa concepção, Freire afirma que “o desrespeito à leitura de mundo

do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2021, p. 120).

Constatamos que esta forma de educação foi um grande atraso para a sociedade brasileira, porque quem era que almejava estar num ambiente escolar com estas características citadas? Um ambiente hostil, pesado, de repressão etc. A prática tradicional contribuiu para evasão, muita reprovação, um quadro amplo de analfabetos. Para recuperar tal atraso, foram necessárias décadas de estudos, para perceber que a educação escolar precisava se envolver nas questões sociais, conhecer as comunidades que atendem, mostrar a importância da educação como meio de intervenção no mundo contemporâneo, com grandes desigualdades sociais e percas de valores humanos.

Outro fator para refletirmos é a questão da autoestima como ponto importante para que o indivíduo aprenda, porque, enquanto na educação tradicional o professor era indiferente e reprimia, nas concepções construtivistas, o professor incentiva, acolhe, tem afeto pelos seus alunos. É um processo de ensino com diálogo, parceria, no qual todos são importantes. Os estudantes devem se sentir respeitados e valorizados para aumentar a sua autoestima. Interessa saber que existem dois tipos de autoestima: quando positiva, a pessoa apresenta uma boa imagem de si mesmo, acredita que os outros gostam dele e sente confiante. Porém, quando é negativa, a pessoa se acha incapaz, não acredita em si mesma e não sabe fazer nada direito. Neste sentido, a autoestima interfere no processo de ensino-aprendizagem (SILVEIRA, 2010). De acordo com Silveira (2010), quando relacionamos a autoestima ao ambiente escolar,

torna-se importante observar que o professor é a pessoa que está mais próxima a criança e/ou jovem. Por isso, é fundamental “a figura do professor” na construção da autoestima, tanto a positiva como a negativa. Por isso, é essencial que ele, no seu acompanhamento escolar diário, tenha atenção especial aos estudantes, acreditando nas suas capacidades e competências para que eles se desenvolvam de forma segura e acreditem nas suas habilidades.

Segundo Freire,

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa

pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2002, p. 73).

Nesta concepção, a forma do professor agir, sua metodologia compromete tanto a aprendizagem como a vida dos estudantes. Por isso, defendemos o paradigma construtivista, porque vê o sujeito na sua complexidade, com habilidades e dificuldades. Ressaltamos que a interação entre o/a professor/a e o/a aluno/a só ocorre de forma positiva quando existe confiança e diálogo, proporcionando um ambiente de aprendizagem harmonioso e saudável.

1.4.2 Educação como forma de intervenção no mundo/Construtivista

Uma educação escolar que promova o desenvolvimento humano com interação, com diálogo, respeito, amor etc. é fundamental para que o/a educador/a e os estudantes saibam que devem ter uma postura dialógica, aberta, curiosa e indagadora.

Como destaca Freire,

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar com ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2021, p. 111).

Assim, recorremos a Freire (2021), para demonstrar a importância de termos compromisso e seriedade com a nossa profissão de educador: “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2021, p.63). É através da ação do professor que o aluno perpassa o saber ingênuo do seu cotidiano para o saber estruturado que é o saber científico. O autor nos lembra que: “é que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2021, p.63).

Para Moraes (2006), a educação contribui,

[...] para o resgate do ser humano, com base em uma visão sistêmica, ecológica, interativa, indeterminada. O aluno passará a ser visto como aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e emoções.

Nesta concepção, os princípios subjacentes a essa teoria poderão também colaborar para a busca e descoberta de novas formas de pensar e compreender o mundo, de valorizar as questões pedagógicas, de construir uma nova visão circular e sistemas mais adequados de avaliação.

Com a evolução na teoria construtivista, entendemos que a aprendizagem é o foco principal, valorizando a construção de conhecimento com a participação do sujeito e não mais o repasse de informações. No construtivismo, o sujeito constrói o conhecimento numa ação endógena do sujeito sobre o objeto sem desenvolvendo de forma autônoma e significativa.

O construtivismo contribui como teoria fundamental para embasar a prática pedagógica, como afirma Coll (1999), dentre outras,

[...] assume todo conjunto de postulados em torno da consideração do ensino como um processo conjunto compartilhado, no qual o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões (COLL, 1999, p. 22).

Diante ao exposto pelo autor, na teoria construtivista, a aprendizagem acontece de forma individual, com a intermediação do professor que atua como mediador, buscando situações oportunas que desequilibrem o aprendiz e o despertem para evoluir na sua aprendizagem. Destaca-se, ainda, a importância da interação aluno x professor x conhecimento, cientes de que o aluno avança mais na compreensão dos conceitos quando auxiliado pelo professor.

De acordo com Piaget (1997, p. 61), “o conhecimento não pode

ser uma cópia, visto que é sempre uma relação entre o objeto e o sujeito”. Esse postulado destaca a importância de proporcionar a construção do conhecimento, a partir de situações práticas do cotidiano, uma vez que ele ocorre a partir do nascimento e, ao longo do tempo, vai sendo ampliado e modificado gradativamente.

Moreira (2011, p. 15) afirma que

O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. O ser humano tem a capacidade criativa de interpretar o mundo, não somente de responder a ele.

O autor destaca que o construtivismo é uma teoria filosófica muito importante, porque objetiva desenvolver o cognitivo do estudante na ação, na participação. Nessa concepção, aprendemos de forma contínua, e os conhecimentos anteriores são importantes para esta construção e o/a professor/a, tendo como princípio fundamental que na educação o foco deve ser o desenvolvimento cognitivo das pessoas.

Sendo assim,

[...] A ênfase deverá estar na aprendizagem e não no ensino, na construção de conhecimento e não na instrução. A aprendizagem resulta da relação sujeito- objeto, que, solidário entre si, formam um único todo. As ações do sujeito sobre o objeto e deste sobre aquele são recíprocas. E o importante é a interação entre ambos (MORAES, 2006, p. 139).

Além de promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, possibilitando que eles adquiram conhecimentos científicos e tecnológicos, a escola precisa oferecer uma educação holística, global, buscando reconstruir a visão de que o universo é uma totalidade integrada na qual tudo encontra-se conectado. Nessa visão, a escola precisa desenvolver nos sujeitos o sentido da integração e a responsabilidade consigo mesmos, com os demais e com o planeta em todas suas dimensões (BEHRENS, 1999).

As atividades educacionais não devem considerar apenas o cog-

nitivo, mas também o afetivo, pois o investimento nesse aspecto favorece as relações interpessoais e, portanto, o conhecimento. Rogers (2009) contribuiu nesse aspecto, oferecendo recursos para analisar a questão da afetividade e sua função no processo ensino-aprendizagem. Ao trazer a discussão da afetividade nas relações interpessoais para dentro da sala de aula, ele abriu uma porta para novas buscas e novos trabalhos dentro dessa temática.

Como afirma Freire (1992, p. 192),

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

Nesta concepção, o ensino com pesquisa é fundamental e dá sentido à aprendizagem, porque desperta no educando curiosidade, interesse, necessidade de buscar respostas com a mediação de professor que assume a posição de um contínuo investigador. A escola foca da pesquisa trabalha a partir de pesquisa de campo e, depois de coletar os dados, é feito um desdobramento para incluir os conteúdos das diversas áreas de conhecimento.

O respeito aos saberes dos estudantes é necessário para que a construção do conhecimento tenha significado. Portanto, o/a educador/a necessita conhecer as comunidades que escola atende para facilitar a prática pedagógica, pois é através do diálogo com o estudante que a escola fica a par dos anseios, sonhos, problemas etc. Por isso que o diálogo é defendido por Freire e significa uma troca saberes entre sujeitos cognoscentes.

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com os educandos, sobretudo os das classes populares, chegar a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão

de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002, p. 16).

De acordo com Freire, devemos aproveitar a experiência que os estudantes têm quando chegam à escola. Não somente o/a educador/a, mas também a própria escola como instituição tem a missão de formar seres criativos, éticos, dinâmicos, entre outros. Freire dá exemplos de situações que poderiam ser utilizadas no ambiente de sala de aula. Como exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos, os baixos salários, os lixões e os riscos que oferecem à saúde, entre outros. Os/as educadores/as progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que eles e elas comecem também práticas democráticas com relação aos conteúdos, que não podem ser autoritários hoje para ser democratas amanhã. (FREIRE, 2011).

Dentre as concepções defendidas pelo o construtivismo, temos a sala de aula como um ambiente harmonioso para facilitar a aprendizagem, como afirma Antunes (2007):

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (ANTUNES, 2007, p. 12).

Neste entendimento, existe uma relação favorável, com inteiracção entre os envolvidos. Isto fortalece os vínculos afetivos e dá ao estudante confiança, prazer em estar no grupo, aprender juntos, certos de que esta dinâmica de sala promove avanços significativos relacionados às questões cognitivas.

A afetividade humana é uma questão cultural. Por isso, não expressamos a afetividade apenas com toque ou contato corporal, mesmo sabendo que são importantes nas relações aluno/professor. Antunes (2003) afirma que é necessário que o professor/a aja de tal forma a atingir positivamente o aluno, de modo que ele também se torne sensível.

Uma das funções da escola é ajudar a criança a se autoconhecer, pois assim ela se sentirá apoiada em bases sólidas sobre as quais construirá sua vida, bem como identificará o que precisa

ser mudado e agirá em prol desta mudança. Logo, é fundamental que a afetividade esteja presente no ambiente escolar de maneira positiva (ANTUNES, 2007 p. 21).

A escola deve ser um ambiente que proporcione além dos conhecimentos sistematizados, saberes importantes para vivermos em sociedade. Por isso, Antunes chama atenção dos envolvidos na educação que precisamos ajudar o estudante a se autoconhecer, com segurança, responsabilidade, para que ele tenha autonomia e confiança em si mesmo. Para tanto, a escola é um ambiente de referência no qual a criança/o jovem precisa aprender a lidar com os problemas do cotidiano com calma, respeito, diálogo, entre outros, para que construamos um mundo de Paz e tranquilidade.

O processo de aprendizagem não é fácil nem para o/a professor/a e nem para o /a aluno/a, porque se trata de um querer que deveria ser próprio do ser humano, mas infelizmente muitas questões culturais, dificuldades familiares, desvalorização da educação e do/a professor/a, fazem com que ensinar seja um ato difícil de muita conquista, incentivo, motivação para despertar no estudante o querer aprender, gostar de estar na escola. Aprender não é fácil, uma vez que o indivíduo precisa estar preparado para receber o aprendizado. Portanto, precisamos ter um ambiente propício marcado pela afetividade, cercado de vivências prazerosas e de relações positivas para viabilizar o aprendizado (ANTUNES, 2007).

O processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer em um ambiente estimulante, em que o/a aluno/a se motive a aprender, na medida em que se sinta bem no ambiente escolar. Neste cenário, o/a professor/a passa a mediar a construção de aprendizagem, integrando os saberes culturais aos saberes científicos, tendo o/a aluno/a como protagonista nesta construção.

De acordo com Nunes (2009), a pobreza afetiva prejudica o sujeito, principalmente o jovem por ser mais impulsivo e gostar de ariscar-se mais, sem refletir sobre as consequências de seus atos. Por isso, a importância de ter boas referências para filtrar as informações que lhe chegam no seu cotidiano. O/A professor/a é uma referência para os seus aprendizes, porque, além de repassar conteúdos, é visto como um amigo, conselheiro, mediador. Ou seja, abrem horizontes, mostrando que a educação é uma fonte de possibilidades, que é importante aprendermos tanto para o mercado de trabalho como para a vida.

Falar do fracasso da educação é reconhecer a falta de afeto no ambiente escolar, na sala de aula, proporcionando o tecnicismo arbitrário e a aferição do valor do conhecimento mais pelo seu individualismo. Como afirma Cunha,

Na educação, a escola é quem melhor pode promover a vida, de vivência plena, experimentação sem desperdício, expressando o valor da coletividade na individualidade de cada um, participando do cotidiano e produzindo conhecimento por meio do afeto (CUNHA, 2017).

Mediante o exposto, a educação escolar tem um grande poder na vida das pessoas, porque através dela podemos conhecer o mundo, outras culturas, outras formas de vida. O autor Cunha compara a escola como uma árvore que necessita ser alimentada, pois ela nos oferece abrigo, alimento, nos protege do sol etc.

Para a criança crescer se desenvolver, é preciso alimento saudável e estimulação. Neste contexto, a escola é fundamental, porque, quanto mais estimulada a criança, mais são produzidas reações e respostas que se traduzem em sinapses. A escola é um ambiente privilegiado para a socialização, no qual as relações afetivas possuem substancial valor. Logo, o/a professor/a que não considerar os aspectos sociais e humanos nas suas atribuições corre o risco de não ser bem-sucedido na profissão (CUNHA, 2017).

É no respeito às diferenças das crianças e na condução adequada de formas de tratamento a todos com igualdade, amor e afeto que o aluno terá sucesso na aprendizagem. Portanto, o sucesso da aprendizagem se caracteriza como resultado da afetividade por parte do professor. Considerando que é de grande importância que o professor tenha consciência que ele e seus alunos estão em lados opostos, ele não deve sobrepor sua hierarquia e seu conhecimento, para que possa haver uma boa convivência entre ambos.

Nesse contexto, Ferreiro (1986, p. 12) defende que, para que haja essa relação harmônica, “uma boa estruturação é essencial na carreira do docente. A dinâmica de grupos e os debates constituem-se em eixos norteadores na resolução de problemas, já que se tratam de ferramentas que aproximam educador e educando”.

O/A estudante que chega à escola com o estigma das dificuldades de aprendizagem, pode parecer o solo importuno para a aprendizagem. Todas as suas tentativas anteriores fracassaram, porém ninguém nasce

com a gênese do insucesso, levando em consideração que na maioria das vezes a escola o tratou como um ser qualquer sem sentimentos e emoções, indiretamente o excluiu do processo de aprendizagem, rotulando-o como incapaz. Porém, baseado nos estudos, o que faz a diferença da escola A para a escola B é o afeto.

Considerando Cunha (2017, p. 67),

No entanto, o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivência das experiências que amamos é que determinará a qualidade de vida. Por esta razão, todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes.

De acordo com as concepções apresentadas por Cunha (2017, p. 67), precisamos indagar o que é mais importante: “ensinar ou semear no educando o desejo de aprender.” O autor traz grandes reflexões a respeito da profissão de professor/a como as que citaremos. Portanto, sempre teremos estudantes dispersos, desinteressados, desmotivados, abatidos, inquietos, especiais, agressivos, com déficits de aprendizagem e continuaremos a tê-los nas salas de aulas. Então, o que de melhor podemos fazer é amá-los.

Cunha (2017, p.70) afirma que “as emoções são trabalháveis; ferramentas imprescindíveis para o aprendizado e indispensáveis para a racionalidade”. Segundo ele, é através delas que percebemos melhor os mecanismos das dimensões pessoais indispensáveis para vivermos em sociedade, como a tolerância, a compaixão, o compartilhamento etc., que estão fora do escopo racional.

Existem fatores emocionais e afetivos que influenciam dois importantes elementos da aprendizagem que são: a atenção e interação. Estes fatores podem ser tanto a causa como a consequência dos problemas, interferindo na capacidade de concentração e no comportamento. O estudante perde o interesse pelas aulas, começa a ficar irritado, intratável e às vezes agressivo, destacando que o afeto não é ainda muito considerado na prática pedagógica, mas quando acontece um problema de dificuldade de aprendizagem, em grande parte dos casos, estão relacionados na falta de afeto (CUNHA, 2017).

Concordamos com Cunha (2017) que o estudante, antes de ser

objeto do ensino do professor, necessita se sentir amado por ele. Antes de se sentir elemento de uma classe, necessita ser acolhido por ela. “o afeto deverá ser a primeira matéria a ser ministrada e a paciência a sua guardiã.” (CUNHA, 2017, p.74). Evidencia-se, portanto, que o estudante com dificuldades de aprendizagem não pode ser discriminado, nem pela falta e nem pelo acesso de atenção. Nesta concepção, as relações naturais de integração humana na sala de aula servirão de ponte para o desenvolvimento e também para o acadêmico.

Se almejamos diminuir os impactos causados pela falta de afetividade na sala de aula, torna-se evidente que precisamos ter uma nova postura de educador/a, porque os mecanismos da inteligência não são dicotomizados da emoção. Ao contrário, são ratificados por ela, gerando atenção, conhecimento e memória, três coisas indissociáveis do saber. Como afirma Demásio (2006), os sentimentos são tão cognitivos como qualquer percepção.

Nas escolas brasileiras, existem muitos problemas de relacionamento na sala de aula como: rebeldia, grosseiras, falta de interação com os colegas, crianças tristes e perdidas. As causas percebidas são familiares, de abandono dos pais e elas absorvem as cargas emocionais como se fosse suas. Cunha (2017) retrata que, na educação, estamos sempre num processo de construção e reconstrução, e isso é mais percebido nas dificuldades de aprendizagem. Porém, o autor reafirma que não importa o tempo que precisamos levar semeando, a afetividade sempre será vista como uma semente que dará frutos em maior ou em menor quantidade, à medida que afetarmos nossos estudantes pelo amor e pelo prazer de educar.

Para Silva:

O trabalho do professor ocorre a partir da relação com seus alunos, portanto, tem como objeto os seres humanos, envolve relações humanas, desse modo, inevitavelmente o componente emocional se manifesta. Sendo assim, a interação professor e aluno não pode ser considerada menos importante, constituindo-se no próprio núcleo de 34 trabalho (SILVA, 2015, p. 90)

Nesse sentido, ao compreender o aluno, pensar suas dificuldades e limitações, emoções e alegrias, o professor está desenvolvendo a afetividade em sua prática pedagógica e que esta forma diferente de agir facilita a aprendizagem dos envolvidos.

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1987, p.34). Destacamos a importância do diálogo no processo de ensino- aprendizagem, não separando quem aprende de quem ensina, certos de que se trata de uma interação entre os/as professores/as e os/as alunos/as. Para tanto, devemos ter uma prática pedagógica orientada por estes princípios. Neste contexto, à educação problematizadora rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, e realiza-se como prática da liberdade, superando o paradigma cartesiano/tradicional.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 RELEVÂNCIA DA PESQUISA QUALITATIVA

As estratégias metodológicas utilizadas nesta pesquisa foram mistas, com a utilização dos métodos quantitativos e qualitativos. Foi necessário adotar esta abordagem, uma vez que preferimos usar métodos mensuráveis como tabelas e gráficos. Pope e Mays (1995, p.42) afirmam que:

os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e a ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. pode-se distinguir o qualitativo do quantitativo. Mas não será correto dizer que guardam relação de oposição.

Nessa abordagem, os dados se tornam mais visíveis e de fácil compreensão. Também enfatizamos que a pesquisa-ação trata de uma ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa e oportuniza novas perspectivas de observações.

De acordo com Zanella (2009), a pesquisa quantitativa se ocupa com a representação numérica, utilizando medição objetiva e quantificação, verificando nela também a presença de dados estatísticos. Na coleta de dados, tem por finalidade medir as relações entre variáveis. Logo, retrata os resultados, quantifica-os, transformando-os em dados estatísticos.

A pesquisa qualitativa é considerada a mais apropriada para os propósitos investigativos que envolveram a obtenção, descrição e a interpretação de dados adquiridos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, apresentando tanto o processo quanto o produto. Quando se tem a intensão deste tipo de pesquisa, deve ter também como principal fundamento a crença que existe uma relação dinâmica, entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito, ente objetividade e a subjetividade.

Lira ressalva que:

A pesquisa qualitativa é sempre descritiva, pois

as informações que forem obtidas não são qualificadas necessariamente, mas interpretadas. Nesse ato de interpretar, o autor atribui significados aos fenômenos observados e coletados em campo, apoiando-se em teóricos que já estudaram a temática (LIRA, 2014, p. 26).

Por intermédio dessa metodologia, almejamos uma compreensão profícua da temática estudada, sua importância e complexidade, analisando a realidade e buscando fatos novos para futuras pesquisas, pois sabemos que a afetividade se trata de um sentimento que faz parte das relações humanas e faz-se necessário que esse afeto permeie as ações e as práticas pedagógicas dos/as docentes, buscando uma efetiva aprendizagem fundamentada numa perspectiva afetiva. Diante do exposto, buscamos confirmar os embasamentos teóricos e a prática que enveredamos por intermédio da pesquisa de campo, que se deu de maneira presencial, considerando as relações entre professores/as e estudantes que contemplam a conquista da consciência efetiva da afetividade, pois a relação entre as práticas educacionais e a afetividade confere um olhar sensível dos/as professores/as.

As pesquisas de inspiração qualitativa apresentam uma verdadeira garimpagem de ações, realizações e sentidos e estão, acima de tudo, interessadas com o vivido impregnado da cultura daqueles que os instituem, sendo importante o acesso ao campo de pesquisa, para as observações sistemáticas. É essencial a disponibilidade dos sujeitos envolvidos, deixando-se serem observadas e participar ativamente da pesquisa.

De acordo como Macedo (2010), para se ter um olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas, com as utopias e esperanças, com a desordem e o conflito, com a precariedade e a pretensão, com as incertezas e os imprevistos. Baseados nessas concepções, acreditamos que a realidade é sempre mais complexa que as teorias e que não cabem num só conceito. É interessante frisar que se ter um olhar qualitativo é não estranhar as sutilezas paradoxais da cotidianidade. O autor afirma que “a pesquisa qualitativa necessita de usuários igualmente qualificados para torná-la válida e reconhecida em sua utilidade individual social e ecológica”.

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e diferenciada contribuição para o avanço do conhecimento em educação, permitindo compreender melhor os processos escolares de aprendizagem, de relações; os processos institucionais e culturais de socialização e so-

ciabilidade; o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações; as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. Todo esse conjunto de possibilidades para estudos dos problemas educacionais ampliou o universo epistemológico da discussão deles, permitindo um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, levando-os ao reconhecimento da relação próxima entre os investigadores e os sujeitos investigados, criando um compromisso maior com as necessidades e as possibilidades de melhorias socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas (ANDRÉ; GATTI, 2008).

André e Gatti (2008) destacam quatro pontos importantes do método qualitativo:

1. A incorporação, entre os pesquisadores em educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro sociopsicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos;
2. A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensional.
3. A retomada do foco sobre os autores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos;
4. A consciência de que a subjetividade intervé no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (ANDRÉ; GATTI, 2008, p.9).

Além desses aspectos mais específicos, é possível acrescentar uma nova conotação com as abordagens qualitativas: a) a compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na educação brasileira que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques; b) compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas; c) discussão sobre diversidade e equidade; d)

destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários (ANDRÉ; GATTI, p. 9).

Macedo (2010) afirma que “a pesquisa qualitativa necessita de usuários igualmente qualificados para torná-la válida e reconhecida em sua utilidade individual social e ecológica”. Não adianta fazermos pesquisa qualitativa sem utilizarmos seus achados em prol de mudanças e transformações no ambiente pesquisado.

A abordagem qualitativa quebra a hegemonia das formas tradicionais de se praticar pesquisa, não mais buscando dar explicações fora do contexto de vida dos seres humanos, mas considerando a historicidade, as marcas que trazemos da nossa cultura, a formação social da qual fazemos parte, os aspectos afetivos e ideológicos (SOUSA, 2000). O investigador qualitativo deve ter “a consciência dos efeitos do seu envolvimento na investigação. Não deve esquecer que pertence ao ambiente, que é simultaneamente autor e parte do objeto estudado” (SOUSA, 2000, p. 38-39).

Nesse contexto, os autores Bogdan e Biklen (1994) relatam que conduzir uma investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que um contrato. Os sujeitos têm uma relação dialógica com o pesquisador, podem dar sugestões e tomar decisões constantes relativamente a sua participação. Devemos ir ao campo não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele.

Segundo Bogdan e Biklen (1994): a investigação qualitativa possui cinco características:

1 - Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal - é essencial a presença efetiva do pesquisador, desprendendo grandes quantidades de tempo no campo pesquisado;

2 - A investigação é descritiva quando os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não em quantidades numéricas. Os resultados escritos contêm citações feitas com base nos dados e que esses dados são transcritos das entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos entre outros;

3 - Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, a ênfase no processo tem sido particularmente útil nessa abordagem, valorizam-se as estratégias e o modo como às expectativas se traduzem nas atividades, nos proce-

dimentos e nas interações diárias;

4 - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Neste caso, recolhem-se os dados ou as provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. Ao contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando;

5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa – os investigadores qualitativos estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas, ou seja, esses pesquisadores estão preocupados em compreender os fenômenos nas perspectivas dos participantes. Ao apreender as perspectivas dos participantes, esse tipo de investigação faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.

Neste contexto, Godoy (1995, p. 62), descreve as características fundamentais que precisam constar na pesquisa qualitativa:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;

2. O caráter descritivo;

3. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;

4. Enfoque indutivo.

A pesquisa realizada seguiu estas características, visto que foi um trabalho com observações diretas na fonte (escola) e na sala de aula, visando entender de perto o objeto pesquisado para que as interpretações e análises fossem fidedignas para apresentar os resultados encontrados.

Ludke e André, afirmam que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem um contato direto com os sujeitos pesquisados, os dados são coletados pessoalmente, sendo também um instrumento na investigação; utiliza a observação participante como um dos principais recursos para acompanhar o dia a dia do ambiente pesquisado.

Para Richardson (2013), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o mundo subjetivo. Complementando esta concepção, Bardin (2016) defende que a abordagem qualitativa “recorre a indicadores não frequentiais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.”

Mínayo (2010) destaca que o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe, constrói-se num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, devido ao fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por esse passado e é com tais determinações que constroem seu futuro numa dialética constante, entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

Mínayo (2010) conceitua o método qualitativo como “[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (MINAYO, 2010, p. 57). Esse método, por meio do seu fundamento teórico, permite desvelar os processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos durante a investigação.

Na pesquisa qualitativa, não existem uma preocupação direta com os dados quantitativos, trata-se de uma abordagem que tem como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o subjetivo.

De acordo com Oliveira,

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objetivo de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que faz necessário para a

obtenção de informações (OLIVEIRA, 2008, p. 60).

Na concepção defendida pela autora, na pesquisa qualitativa, temos um direcionamento bem específico, uma vez que, não nos interessa quantificar, porque a utilização de dados estatísticos são apenas para tornar mais claros e precisos os fatos. Observamos para conhecer, entender e descrever de forma detalhada o fenômeno estudado. Na presente pesquisa, os dados foram coletados através de observações participantes, entrevistas, pesquisa documental (Projeto Político Pedagógico), dentre outros.

Nesse sentido,

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que foram elaborados. Quais as consequências históricas e os movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Os autores enfatizam a importância do pesquisador no campo escolhido para o estudo, porque é esta convivência, que possibilita ver de perto os fenômenos que acontecem, para, no momento de análise, ser capaz de descrevê-los de forma legítima. Na pesquisa em questão, os estudantes foram acompanhados por um período de 3 meses. A coleta dos dados foi realizada com a participação direta da pesquisadora, com visitas à escola e às salas de aula para observar os sujeitos envolvidos (estudantes do 6º ao 9º ano). As observações foram registradas na intenção de compreender os propósitos de investigação do estudo, com análise de documentos, registros escritos e fotográficos.

Como na pesquisa qualitativa, o investigador participou do estudo junto ao grupo social, numa ação coletiva, visando conhecer para

descrever e buscar possíveis soluções para o problema em questão, abordamos a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p.14).

Mediante o exposto, constatamos que a pesquisa-ação requer o compromisso do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, a fim de procurar coletivamente alternativas para resolver problemas que são inerentes aquele ambiente pesquisado. A própria investigação constitui uma forma de ação, podendo servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas ativamente em face de uma questão particular.

2.2 AS TÉCNICAS UTILIZADAS PARA A COLETA DOS DADOS

Na investigação qualitativa, os dados são analisados de forma indutiva. Isso significa que não temos hipóteses construídas previamente, pois as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos tomam formas e vão se agrupando, e os instrumentos devem ser definidos de acordo com o objeto de estudo. No presente estudo, utilizamos as seguintes técnicas: a observação participante, entrevista semiestruturada, o diário de campo, documentos oficiais, fotografia, entre outros.

Os instrumentos que foram utilizados para coleta dos dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas e o diário de campo.

2.2.1 *Observação participante*

A observação requer alguns cuidados, porque a presença do observador poderá acarretar alterações no ambiente pesquisado, que poderão modificar os resultados. Sabemos que a observação participante requer tempo e permanência, às vezes, longa no campo; esses fatores

exigem do pesquisador habilidades e conquista dos membros do grupo estudado. Ressaltamos que uma pesquisa observacional, para ser considerada como tendo um valor científico, deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos observados. Neste sentido, a qualidade dos dados observados depende em grande parte da maior ou menor habilidade do observador, como também da sua capacidade de observar (GATTI, 2012).

Considerando Gil (1999), a observação apresenta vantagens e limitações: as vantagens

- a observação possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos, propicia a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais e permite obter dados não contemplados em questionários e entrevistas. Quanto às limitações – a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, os acontecimentos podem ocorrer simultaneamente, dificultando a coleta dos dados, fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador e algumas informações podem não ser acessíveis ao mesmo.

Ressalta-se, também, que

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las “desde dentro”. É somente por esse procedimento, diz-se, que a descrição dos fenômenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores e não, como na sondagem por meio de questionários, da ótica dos pesquisadores (LAPASSADE, 2005, p. 81).

Diante do exposto pelo autor, entendemos que, na observação participante, o pesquisador estará presente e passará a fazer parte do grupo pesquisado, para compreender de dentro os fenômenos que irão acontecendo no percurso da pesquisa de campo. Estando e convivendo no campo de estudo, ele terá mais oportunidade de estudar e analisar a cultura, os valores, os problemas vividos, entre outros.

Segundo Lapassade (2005, p. 69) a observação participante se trata de um período longo e essencial para o pesquisador acompanhar de dentro o objeto de estudo.

Neste contexto,

[...] é a técnica fundamental da investigação etnográfica [...]. Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (LAPAS-SADE, 2005, p. 69).

Nesse entendimento, o observador participante deve se esforçar para adquirir um conhecimento de membro. Entender os acontecimentos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no campo. Outro fator importante diz respeito à negociação de acesso ao campo e, nesse momento, muitas questões práticas emergem, desde as simples até conduzir as negociações mais específicas.

De acordo com Pérez Gómez (2001, p. 73), na observação participante é comum: “ir um pouco além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, descobrir a descontinuidade entre palavras e fatos, indagar os pensamentos e as teorias implícitas e detectar o reflexo na prática das representações subjetivas”. Nesse entendimento, é indispensável a permanência do pesquisador no campo, para observar e participar de forma direta ou não, da vida de uma determinada comunidade, objetivando conhecer a conduta, hábitos, concepções, expectativas, entre outros.

Recorremos a Oliveira (2008, p. 81):

Na observação participante, o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador (a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações.

Na observação participante, o pesquisador se torna um membro do grupo, no qual interage, mantendo uma relação direta com o grupo pesquisado. Assim, quanto maior for a integração com os sujeitos, mais fácil será a compreensão dos conhecimentos empíricos e sistematizados, mantendo um diálogo constante. Essa participação pode ser mais intensa, quando o pesquisador é parte integrante do grupo estudado, isto é, quando ele se identifica com o grupo por exercer uma atividade semelhante ao cotidiano de vida dos envolvidos

2.2.2 *Entrevista semiestruturada*

Nesse contexto, neste tipo de pesquisa há uma maior flexibilidade quando usamos a entrevista, porque o investigador está presente na hora para conduzir a mesma. Esta ação facilita a obtenção das respostas adequadas e condizente com os objetivos do estudo, sendo necessário formular com precisão suas perguntas e para obter as respostas imediatas. Neste contexto, a entrevista é entendida como um diálogo dirigido em que depende também dos conhecimentos teóricos do entrevistador. É imprescindível a permanência do pesquisador no campo investigado, observando, participando de forma direta ou indiretamente no dia a dia dos envolvidos, objetivando conhecer os pormenores, as formas de agir comuns e incomuns, os hábitos, dentre outros aspectos.

A relação intersubjetiva do entrevistador e do entrevistado é vista como uma característica central da entrevista qualitativa, por permitir a negociação de visões da realidade, resultantes da dinâmica social em que os participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca (MINAYO, 2010).

Segundo Oliveira (2008), a entrevista é vista como o método fundamental de coleta de dados em diversas áreas, inclusive no campo da educação. A entrevista semiestruturada, realizada com os/as professores/as que lecionam nos anos finais, tratou-se na verdade de uma conversa dirigida com perguntas flexíveis, organizadas no intuito de buscar as respostas certas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. As informações contidas nas respostas dadas foram vistas de forma positiva, visando perceber em quais aspectos a afetividade pode contribuir e/ou interferir no processo de aprendizagem dos estudantes do 9º ano, bem como se as interações entre professor x alunos x objeto de conhecimento acontecem de forma dialógica dando sentido as aprendizagens.

Considerando Gil (2007), existem diversas técnicas para coletas

de dados na pesquisa-ação, mas, até os dias atuais, a mais utilizada é a entrevista, pela facilidade de aplicá-la, podendo ser coletiva ou individual. Também podemos utilizar o questionário, quando o universo pesquisado possui um número grande de participantes. As outras técnicas que podem ser aplicadas são: a observação participante, a história de vida, a análise de conteúdo e o sociodrama. Por se tratar de tipo de pesquisa diferente do modelo clássico de investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, adota preferencialmente procedimentos flexíveis. É um processo longo. Por isso, o objeto de estudo pode ser redefinido, implicando mudanças ou substituição de uma técnica por outra.

A segunda técnica utilizada foi a entrevista etnográfica, que, de acordo com Lapassade (2005), pode ser entendida como uma técnica no interior da qual existe troca que não é, como conversação de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. Portanto, esse tipo de entrevista coloca face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e dissimétricos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si.

Para Gil (2007), na pesquisa há uma maior flexibilidade quando usamos a entrevista, porque é através dela que o entrevistador, ao oposto do que acontece no questionário, precisa estar presente na hora para conduzir a mesma, de forma condizente com os objetivos do estudo, formulando com precisão suas perguntas e obtendo respostas imediatas. Entendemos como um diálogo dirigido em que depende também dos conhecimentos teóricos do entrevistador.

Nesse contexto, “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.33-34). Assim, a entrevista possibilita ao investigador obter as informações desejadas de forma rápida e formal, visto que essa técnica é um diálogo dirigido no qual o etnógrafo, conhecendo o assunto, é capaz de conduzir as perguntas para atingir os objetivos predeterminados.

Na investigação qualitativa, na concepção de Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas [...]

[...] podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em

todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Diante do exposto pelos autores supracitados, a entrevista é utilizada para recolher os dados descritivos da pesquisa qualitativa, com uma finalidade específica, que é fornecer ao investigador informações sobre a pessoa investigada; é uma conversa dirigida, que deve ter uma linguagem do próprio sujeito e, através do diálogo, serão coletadas as informações que possibilitarão ao investigador, desenvolver subjetivamente uma ideia sobre o entrevistado e interpretar os aspectos do seu mundo.

Segundo Macedo (2010), na visão da etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados, no sentido positivista do termo, assumindo um poderoso recurso para captar representações, numa perspectiva em que os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopsquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem o descreve. Uma característica marcante da entrevista é que os sujeitos pesquisados podem ser entrevistados mais de uma vez, no intuito não só obter mais informações, mas também apreender as variações de uma situação estudada.

Para Macedo (2010), a entrevista de inspiração etnográfica, entendida como um recurso fecundo para a etnopesquisa, pode ser um encontro social construtivo de realidades, porque fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo, definidor de significados, e é um dos recursos quase indispensáveis para a apreensão – de forma indexal - do significado social pelos etnopsquisadores.

Neste contexto:

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador,

de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2010).

Trata-se de uma conversação dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si, pois esta última é mantida pelo próprio prazer de estabelecer contato, sem ter o objetivo final de trocar informações, diminuir as incertezas acerca do que o interlocutor diz e, na primeira, o pesquisador busca obter informações.

Entrevista semiestruturada: Combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010).

Para que a entrevista seja adequadamente desenvolvida, a premissa inicial é que o entrevistado seja preparado antecipadamente. Para que os informantes não sejam tomados de surpresa, o pesquisador precisa ser habilidoso na condução da entrevista (GIL, 2008). Existem muitas modalidades de entrevistas, e cada uma delas exige habilidade, cuidado e postura do entrevistador durante sua execução. Algumas considerações práticas precisam ser levadas em conta no processo de interação entre entrevistador e entrevistado. A primeira trata-se da apresentação do pesquisador. Nesse primeiro momento, o entrevistador apresenta-se e fornece-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem, explicando a finalidade de sua visita e qual o tema de sua pesquisa (SZIMANSKI, 2011). Sobretudo, em caso de comunidades ou grupos, a presença de um mediador é fundamental para a evolução do primeiro contato. Minayo (2010) alerta para a importância da informação sobre a representatividade do mediador para os futuros participantes da pesquisa, uma vez que ele tanto pode abrir como fechar portas. É fundamental que, desde o momento inicial, se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia para que o entrevistado se sinta livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão. À medida que estas questões preliminares tenham sido suficientes para a criação de uma atmosfera favorável, o entrevistador passará a abordar o tema central da entrevista (GIL, 2008). Esse “aquecimento” visa quebrar o e criar um clima mais descontraído de conversa (MINAYO, 2010). Outros aspectos importantes são os seguintes: a exposição clara dos objetivos da pesquisa, porque são eles que vão definir quem entrevistar; o conteúdo das entrevistas; o número de pessoas entrevistadas; os números de entrevistas com cada informante e, finalmente,

o tipo de entrevista apropriado para cada caso (SILVA et. al.,

2006).

Considerando Gil (2007), encontramos diversas técnicas para coletas de dados na pesquisa-ação, mas até os dias atuais a mais utilizada é a entrevista, pela facilidade de aplicá-la que pode ser coletiva ou individual, também podemos utilizar o questionário, quando o universo pesquisado possui um número grande de participantes. As outras técnicas que podem ser aplicadas são: a observação participante, a história de vida, a análise de conteúdo e o sociodrama. Por se tratar de tipo de pesquisa diferente do modelo clássico de investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização, adota preferencialmente procedimentos flexíveis. É um processo longo. Por isso, o objeto de estudo pode ser redefinido, implicando mudanças ou substituição de uma técnica por outra.

2.2.3 *O diário de campo*

O diário de campo é outra técnica utilizada na pesquisa qualitativa também conhecido como diário etnográfico, diário de viagem, entre outros. É construído ao longo da elaboração de um estudo, no qual o pesquisador faz suas anotações, visando não perder detalhes importantes no campo pesquisado.

Para Souza,

O objetivo maior do Diário Etnográfico [...] é permitir a quem o escreve o acompanhamento das próprias ações e as implicações no meio em que atua. Ou a identificação, em outros autores, tanto do mapa da cultura do escritor como do grupo social ao qual pertence. Assim, fornecerá à autora ou ao autor (professor, estudante, político, pesquisador, entre outros) um perfil de sua própria atuação ou do seu fazer pedagógico (SOUZA, 2006, p. 45).

O autor supracitado nos esclarece como utilizar o diário etnográfico de forma positiva, como um dispositivo que facilita o acompanhamento total das nossas ações, no sentido de não perder os detalhes, pois, ao registrar os acontecimentos, vamos percebendo as implicações que a presença do pesquisador tem no meio pesquisado, a interação entre o professor e os alunos, a metodologia empregada, em quais teóricos está fundamentada sua prática pedagógica, entre outros.

No diário etnográfico/campo, devemos escrever e anotar fatos marcantes, tais como: descobertas, fatos significativos, eventos, reuniões, problemas enfrentados etc., e também contar coisas rotineiras, ações e detalhes que vemos diariamente sem levar em conta o significado para o objeto de estudo (SOUZA, 2006). O autor referenciado relata que os métodos etnográficos, incluindo a técnica do diário etnográfico, nascem com a etnografia, com a etnologia e a antropologia enquanto formas específicas de estudos da cultura e de suas implicações na vida dos povos, dos grupos humanos e dos indivíduos.

De acordo com Souza (2006), o diário etnográfico/campo revela os códigos culturais de cada um de seus autores, permitindo que nós, pesquisadores, tomemos consciência de nós mesmos, das nossas ações e da cultura do meio pesquisado. Esses códigos facilitam as trocas sociais e também as dificultam. Também revelam a pluralidade dos grupos que podem ser de professores, afrodescendentes, indígenas, entre outros. A dimensão histórica está sempre presente no trabalho do pesquisador, que se torna mais produtivo quando os investigadores participantes têm conhecimento sobre o objeto de estudo. Ou seja, os objetos de estudo são sempre processos sociais que precisam ser conhecidos no seu conteúdo histórico e social.

De acordo com Macedo (2010), o etnopsiquisador, ao construir o seu diário de campo, reafirma definitivamente seu papel de ator/autor e entra, por consequência, numa elaboração e numa construção do sujeito e do objeto, passando por um trabalho de elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real. Ao elaborar o seu diário, o pesquisador se constitui como um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se, dialetiza-se e aceita a lógica da inconclusão que qualquer teoria coerente do sujeito precisa exercitar. Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados.

Quando utilizado nas pesquisas qualitativas, o diário de campo, segundo Borba (1997), torna-se uma prática regular de escrita de um texto nosso, tendo como objetivo maior desenvolver a competência da escrita e de articulação dos nossos espaços de reflexão, um dispositivo que colocamos as nossas relações, ajudando assim a compreendê-las em profundidade.

Na presente pesquisa, o diário de campo foi utilizado para anotar os detalhes no cotidiano da Escola Municipal Dr. Benjamin Azevedo em Vicência-PE-Brasil, com os estudantes dos anos finais. Como pesquisador qualitativo, embasado nos autores referenciados, levamos em

consideração a relação da parte “sala de aula” com o todo “escola”, para estudarmos os fenômenos que ocorriam na perspectiva dos sujeitos. Valorizamos, para tanto, a observação participante e as anotações feitas no diário de campo, para detalharmos todos os acontecimentos ocorridos na sala de aula, como também no espaço escolar.

Considerando Sousa (2011), tal como o etnógrafo, precisamos recolher dados múltiplos e variados, que permitam a sua triangulação desde os registros de observação, até as entrevistas, artefatos, documentos, observando os procedimentos éticos fundamentais. Podemos começar simplesmente com bloco de notas em branco e registrar tudo o que fomos observando. A autora destaca como devemos explicar como foram construídas as categorias de análise que configuraram o significado aos dados, recorrendo a extratos de diálogos, narrativas, entre outras.

A triangulação representa um confronto plural de fontes, métodos, informações, recursos, entre outros.

Nesse contexto,

[...] oferece a possibilidade a todos os participantes de relativizar suas próprias concepções, admitir a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas, enriquecer e ampliar o âmbito da representação subjetiva e constituir mais criticamente seu pensamento e sua ação (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 74).

A triangulação de metodologias e de dados torna o plano de investigação mais consistente, porque a combinação das várias metodologias possibilitou-nos uma diversidade de recolha de dados, facilitando o aprofundamento dos fenômenos estudados.

De acordo com Fraenkel e Wallen (1996), existem uns procedimentos a serem seguidos para garantir a validade e a fidedignidade das informações: usar vários instrumentos de coleta de dados e fazer a triangulação para checar a validade das informações; gravar os pronunciamentos dos sujeitos pesquisados durante as observações e as entrevistas, para analisar as respostas, comparando-as com as anotações e registros gravados; verificar possíveis divergências nas informações relacionadas as mesmas coisas, entre outras.

Nas ciências sociais, o termo triangulação adquire um significado de aplicação de diferentes metodologias na análise de uma mesma realidade social (MOREIRA, 2007). Para o autor, esta estratégia não é nova, remontando as origens da própria investigação social.

De acordo com Denzin (1989), há quatro tipos diferentes de triangulação:

1. Triangulação das fontes de dados – reporta-se a recolha de dados por recurso a

diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, o autor propõe que se estude o fenômeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – assumindo a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes;

2. Triangulações de investigadores – os investigadores recolhem dados sobre um determinado fenômeno e comparam os resultados. Trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e resultados da pesquisa;

3. Triangulação teórica – são utilizadas diferentes teorias para interpretar os dados de um estudo;

4. Triangulação metodológica – utilizam-se múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Distinguindo os dois subtipos: a triangulação intramétodo, que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões, e a triangulação intermétodos, em que se utilizam diferentes métodos relativamente ao mesmo objeto de estudo (DENZIN, 1989).

A triangulação de metodologias e de dados torna o plano de investigação mais “sólido”, visto que, combinando metodologias diversas, permite uma diversidade de recolha de dados no aprofundamento dos fenômenos em estudo (PATTON, 1990).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO *LÓCUS* E SUJEITO DA PESQUISA

A escola atende um quantitativo de 215 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e contém 32 profissionais: 12 professores, 01 professora da sala AEE, 01 Diretora, 01 Vice-diretora, 01 Planejadora Escolar, 01 Coordenadora Pedagógica, 03 professores que atendem na sala de leitura, 02 Técnico em Alimentação, 05 Serviços Gerais, 01 Auxiliar Administrativo, 01 porteiro e 03 auxiliares da educação especial.

A estrutura física é composta por 07 (sete) salas de aulas, sala de leitura, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de professor, Diretoria, Secretaria, almoxarifados, cozinha, refeitório, dispensa de merenda, banheiro feminino e masculino para alunos, ba-

nheiro adaptados para alunos especiais, banheiro para os funcionários e pátio.

A Escola Benjamin Azevedo é uma escola do campo, que adotou a Pedagogia de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS, na qual trabalha-se com temáticas/problemáticas específicas com pesquisa de campo com os estudantes, famílias e comunidade para, a partir dos conhecimentos prévios/culturais, introduzir os saberes científicos das diferentes áreas do currículo, ou seja, para dar sentido à aprendizagem. A escola atende 217 estudantes que são provenientes de três Assentamentos dos Sem-terra, que são: Barrinha, Morojozinho e Campina Verde e os estudantes da localidade da Usina Barra. Salientando que a escola era particular da própria Usina Barra e, depois, quando a usina veio à falência, passou a fazer parte da rede Municipal de ensino da Prefeitura de Vicência. Trata-se de uma escola de grande porte, muito bem estruturada com um ambiente amplo, arejado, e possui uma pequena horta que é utilizada para alinhar conhecimentos teóricos e práticas nas disciplinas ciências e matemática. Destaque-se que as verduras produzidas são usadas na merenda escolar.

Os profissionais que trabalham na escola são comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes e a maioria também são pessoas que já estudaram na escola e outros continuam morando no campo, o que enriquece a sua prática pedagógica e o entrosamento com os estudantes.

Figura 01. Escola Benjamin Azevêdo, Vivência - PE.



Fonte: A autora (2022).

CAPÍTULO III: A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Realizamos a análise dos dados à luz do marco teórico, entendido como um momento essencial, porque, enquanto estamos fazendo-a, essa ação nos proporciona maior compreensão dos materiais coletados. Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, não fomos a campo com hipóteses predeterminadas. Nessa direção, fomos projetando o processo investigativo, à medida que prosseguia a investigação, numa constante reflexão crítica entre os fenômenos observados no campo e o processo analítico e interpretativo.

Considerando Macedo (2010), uma das primeiras tarefas na análise dos dados de uma etnopesquisa é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo pesquisado. Destacando que todo o processo da análise foi orientado pelo o referencial teórico e os objetivos da pesquisa com o propósito de apresentar e divulgar os resultados.

Como afirmam Bogdan e Biklen, a análise de dados,

[...] é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a divisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Diante do exposto, a tarefa de análise e interpretação dos dados, tornando compreensíveis os materiais recolhidos, no primeiro momento parece ser monumental e complexa, principalmente para os iniciantes, pois surgem medos, ansiedades, incertezas e dúvidas, muitas vezes questionamos “Será que recolhemos os dados suficientes?” Também ficamos preocupados em concluí-la, mas os autores nos alertam que apesar de complicada é possível e se torna mais fácil se dividirmos em várias fases, encarando como uma série de decisões e tarefas. Assim,

a análise dos dados se transforma em uma tarefa necessária, agradável para a construção de conhecimentos significativos.

O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo bem detalhadas, precisas e extensivas. Elas são compostas de duas fases: a primeira descritiva, em que o investigador capta imagem, palavras, pessoas, ações e conversas observadas, e outra reflexiva, que se refere a parte em que o investigador apreende do seu ponto de vista, suas preocupações e reflexões. Portanto, as notas de campo são tanto descritivas quanto interpretativas. Nos estudos de observação participante, todos os dados são considerados notas de campo. Por ser descritiva, os dados da investigação qualitativa podem assumir diversos formatos, especificamente “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Para Minayo (1998), as teorias podem ser analíticas e empíricas: as analíticas são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas e balizadas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Destacando que elas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. Por sua vez, as empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo ou a partir do trabalho de campo. Essas teorias têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Os autores Ludke e André (1988), bem como Bogdan e Biklen (1994) expressam a concepção de que as análises dos dados se desenvolvem durante todo o processo da investigação qualitativa, uma vez que se desenvolvem segundo um movimento cíclico, sucessivo e interativo, verificando-se a recolha dos dados, sua análise e a nova recolha, alternando a compreensão dos fenômenos investigados com a profundidade necessária. Destaca-se, também, que a efetivação e permanência do investigador no terreno por um longo período de tempo permite substituir ou adicionar novos dados, procurar respostas para as dúvidas, que foram surgindo naturalmente, emergindo durante o processo.

Nesse contexto:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. [...]

“a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta dos dados” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 45).

Sabemos que a primeira ação do pesquisador é organizar seu material coletado, consciente que as metodologias de análises estão implicadas por nossas concepções epistemológicas, significando que, desde o momento da coleta dos dados, já definimos o tipo de análise, porque desde os procedimentos iniciais da pesquisa, já estamos analisando os dados.

De acordo com Sabirón (2006):

La investigación etnográfica en el ámbito científico - social, y, en particular, de la educación, de los grupos, instituciones y organizaciones escolares o del conjunto de los fenómenos educativos en cuanto constructos complejos, debería considerar las siguientes fases progresivas:

I- La Fase Descriptiva: la investigación se inicia con una primeira fase- etnográfica, en sentido estricto-en la que el investigador aporta una descripción de fenómeno sócio- educativo en estudio. El proceso de investigación etnográfica, en esta primeira fase descriptiva, no solo no evita los sesgos, sino que refiere en ellos la credibilidad, ahondando en la densidad hasta penetrar en la subjetividad.

II - La Fase Interpretativa: sobre a base de una rigurosa, por densa, descripción, los protagonistas del proceso, investigadores e investigadores, haciendo uso de cuantos referentes explícitos consideren oportunos, analizan, interpretan y comprenden, el fenómeno.

III - La Fase Evolutiva: Las dos primeras fases, descripción e interpretación, se someten a uno segundo filtro, el de la evaluación del diseño, de proyecto del proceso y del producto de la investigación seguido y obtenido hasta el momento. Nesta fase pretende replicar no el “experimento” sino la planificación, los procesos y los produtos habidos y seguidos a lo largo de la investigación, en distintos momentos: la

corrección del diseño, el rigor del proyecto, la adecuación de los procesos, y, en consecuencia, la pertinencia de los productos;

IV - La Fase Crítica: asegurada com la evaluación el rigor en el proceso y, en consecuencia, la credibilidad de la información producida, a la vez que garantizada la pertinencia de los saberes construídos porque responden a los actores de fenómeno, cabe iniciar el proceso crítico que podrá repercutir, de una parte, en la acción, en la práctica y en su hipotética y consiguiente mejora; y outra, en el pensamiento, al generar nueva teoría emergente, reificada de la realidad social.

V - La Fase Generativa: cierra el círculo porque, a la vez que amplía el el “saber global”, enriquece, en términos epistemológicos, el el “saber local”. Teoriza y repercute en la práctica a la vez que repercute en la práctica y teorial (SABIRÓN, 2006, p. 252-255).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular se baseia em notas de campo bem detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo. As notas de campo compõem-se de duas partes: a primeira descritiva, em que o investigador capta imagem, palavras, pessoas, ações e conversas observadas; a segunda reflexiva, que se refere a parte em que o investigador apreende do seu ponto de vista, suas preocupações e reflexões.

A análise qualitativa é considerada menos formal do que a análise quantitativa, pois, nesta última, seus passos podem ser definidos de maneira mais simples. De acordo com Gil (2005, p. 133), “[...] pesquisa qualitativa, depende de muitos fatores, como: a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Concluída a primeira etapa, é preciso definir os processos como uma sequência de atividades, que envolvem redução dos dados coletados, a categorização, a interpretação e a redação final.

Vianna (2007) relata que a tarefa na análise qualitativa demanda grandes esforços e se deve inferir uma explicação teórica para os aspectos pesquisados, evitando-se, por conseguinte, uma visão racionalista,

que em princípio parte de teoria preestabelecida, que busca verificar em que medida os elementos encontrados se ajustam a teoria aprioristicamente estabelecida. Destacamos que, na observação, é interessante para a análise estabelecer uma relação entre a teoria e os dados, sem engessar os dados pela teoria, porque a observação, no contexto da pesquisa, visa, no caso, gerar novos conhecimentos e não confirmar, necessariamente, teorias. Bogdan e Biklen (1994) chamam atenção para alguns cuidados que devemos ter no momento das análises, ressaltando como os momentos vivenciados nos quais se abre mão das anotações devem ser transformados em relatos ampliados, e recomenda-se que a distância temporal entre a observação e o relato ampliado não supere 48 horas, destacando que tais relatos, que tomam ao menos o triplo do tempo da observação para serem feitos, englobam tanto aspectos descritivos quanto reflexivos e comentários pessoais, ou seja, o maior número de detalhes possível sobre as atividades e situações observadas, incluindo as sensações atribuídas ao vivido.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que à medida que vamos lendo os dados, percebe-se a repetição de algumas palavras, frases, padrões de comportamento, as formas como os sujeitos pensam os acontecimentos. Assim, vai se formando um sistema de codificação envolvendo vários passos: percorrer os dados buscando regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados, escrever palavras e frases que representem os mesmos tópicos e padrões. Sabemos que essas palavras e/ou frases são chamadas categorias de codificação.

Os autores nos chamam atenção para quando criarmos as categorias preliminares de codificação, darmos abreviaturas ou números e depois ler novamente os dados por inteiro, atribuindo abreviaturas ou números das categorias de codificação às unidades de dados. À medida que a leitura é feita, destacam-se as unidades de dados como partes das notas de campo e das transcrições de entrevistas, podendo ser frases ou uma sequência de parágrafos. As categorias de codificação podem ser modificadas, podendo ser desenvolver novas categorias, e as categorias anteriores podem ser abandonadas durante este processo.

Esse longo processo, que vai desde o da definição das categorias, que na maioria das vezes implica constantes ida e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria, pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico, ressaltando que as primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem a versão final que é mais completa e satisfatória. As categorias vão sendo criadas à medida que surgem as respostas, para

depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas.

Explicando melhor, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com a teoria que dá sustentabilidade ao estudo empírico (FRANCO, 2003).

Para Gil (2007), a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Para isso, precisamos construir um conjunto de categorias descritivas, que, por sua vez, devem ser definidas no referencial teórico da pesquisa. Trata-se de um momento importante no qual devemos ler e reler todo o material obtido até que tenhamos o domínio total do mesmo, para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico, destacando que as análises não se restrinjam ao material explícito, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo alguns aspectos silenciados.

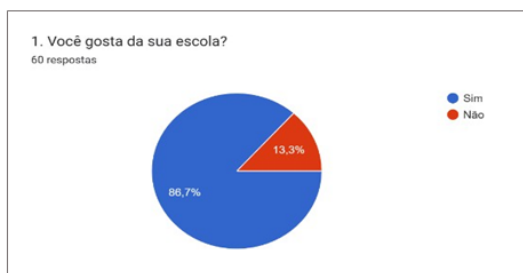
A categorização dos dados possibilita sua descrição. Contudo, até nas pesquisas descritivas, é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto. Portanto, é necessário se fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito. Essas ações exigem constantes retomadas de campo e ao campo e a literatura e até a coleta de dados adicionais (GIL, 2007).

Devemos agir com prudência no momento de análise das entrevistas. Pode-se proceder a uma análise clássica, com quadro categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas. E, num segundo momento, precisamos completá-la, com outra técnica de decifração - e de arroteamento - entrevista por entrevista. “Propomos então os dois níveis da análise, em duas fases sucessivas ou imbricadas, em que uma enriquece a outra. Este processo parece pesado, mas, com um pouco de prática, não é, e aumenta a produtividade da informação final” (BARDIN, 2011, p. 94-95).

3.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

Na primeira questão, perguntava-se: “você gosta de sua escola?”. Foram analisados 60 estudantes. Pode parecer uma pergunta desnecessária, mas, para a pesquisa em questão, é importante, porque quando eles se identificam com a escola e com os professores, passam a ver a escola com um outro olhar, passam a ser um parceiros dela.

Gráfico 01 - Resultado da primeira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE.

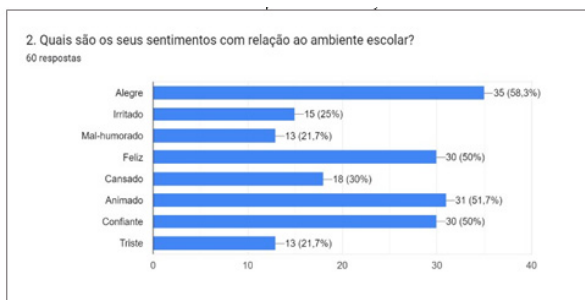


Fonte: A autora (2022).

De acordo com Wallon (2010) somos afetados pelo meio social. Daí a importância do/a estudante gostar do ambiente escolar, criar vínculos com as pessoas que ele convive. Salientando que o/a professor/a também é afetado pelo meio, pelas interações, pela emoção, paixão. Porém, o adulto tem maiores recursos para reagir de forma equilibrada, controlada, para, assim, colaborar na solução de possíveis conflitos na sala de aula, entendendo que a qualidade da relação, e consequentemente da aprendizagem, se dá a partir disto, uma relação que envolve afetividade e respeito entre os envolvidos.

Na segunda questão, abordamos quais os seus sentimentos com relação ao ambiente escolar.

Gráfico 02 - Resultado da segunda questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

É preciso compreender que uma dificuldade de aprendizagem se constitui, também, numa dificuldade na prática pedagógica, na forma de ensino, na concepção de ensino-aprendizagem, nas teorias que fundamentam a referida prática, no manejo na sala de aula. “quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo de ensino-aprendizagem e portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor” (MAHONEY;ALMEIDA, 2004, p. 26).

Para Freire (2002, p.52), é importante termos uma prática pedagógica diferenciada, sabendo que: “antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano”.

Na terceira questão, “se você se relaciona bem com os colegas de turma e demais membros da sua unidade escolar”.

Gráfico 03 - Resultado da terceira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE

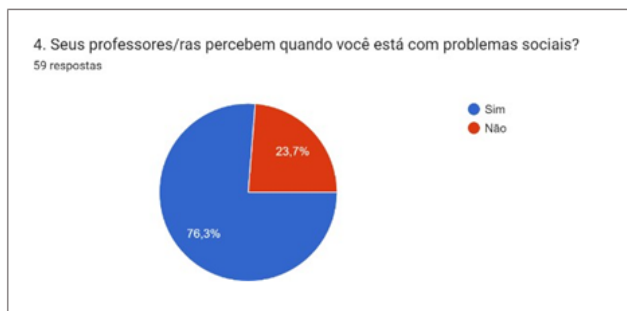


Fonte: A autora (2022).

Considerando Freire (2002, p. 52), “[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala e enquanto ouve”. Mediante a teoria da inovação pedagógica, o professor deve ser um parceiro no processo de ensino-aprendizagem, envolver os/as estudantes, na construção de conhecimentos, ajudando a descortinar a nova sociedade tecnológica e globalizada. Todavia, para enfrentá-la, precisamos ser pessoas mais hábeis e capazes com diferentes habilidades para superar os obstáculos que surgirão no cotidiano.

Na quarta questão, queríamos saber se os professores/as percebiam quando os estudantes estavam com alguns problemas pessoais.

Gráfico 04 - Resultado da quarta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

O/A professor/a, antes de avaliar o/a estudante, antes diagnosticar como não apto para a aprendizagem, rotulando disto ou daquilo, precisa conhecer o seu contexto social, suas dificuldades estruturais, familiares, dentre outras. “o mediador, facilitador, para que haja um excelente aprendizado é necessário que o aluno não seja forçado a fazer nada, mas que aja por si só, por seus esforços, pois na relação precisa existir respeito mútuo”. (SANTOS, 2009, p.123).

Na quinta questão, “se os estudantes se relacionavam bem com seus professores/as”, tivemos como respostas:

Gráfico 05 - Resultado da quinta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

Para Wallon (2010), é necessário o/a professor/a ter conhecimento sobre a afetividade e sua importância no ensino-aprendizagem, considerando que a emoção é um dos aspectos mais importantes no processo de aprendizagem. Por isso, tanto o comportamento dos/as estudantes como do/a professor/a influencia a dinâmica da sala de aula. Quando o/a professor/a se coloca de forma positiva, resolvendo os conflitos, esta ação reflete nas relações do/a aluno/a com o aprendizado e na relação com os outros colegas de classe.

Na sexta questão, queríamos saber se existe uma relação de respeito e afetividade na sala de aula entre professor (a) x estudantes. Ficou comprovado que, sim, para a presente pesquisa, estes dados apresentados foram cruciais, mostrando que existia parceria, diálogo, respeito entre os envolvidos.

Gráfico 06 - Resultado da sexta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE

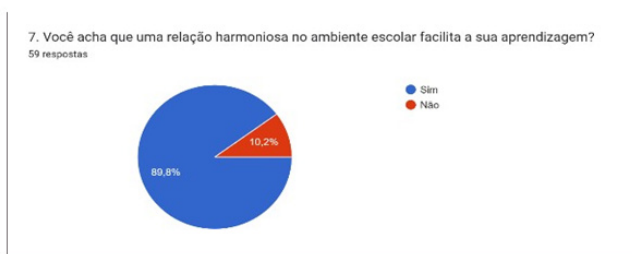


Fonte: A autora (2022).

Conforme Freire, “a priorização da relação dialógica no ensino é que permite o respeito à cultura do aluno, a valorização do conhecimento do educando, é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras” (FREIRE, 2002, p. 82).

Na sétima questão, “você acha que uma relação harmoniosa no ambiente escolar facilita a sua aprendizagem?”.

Gráfico 07 - Resultado da sétima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE

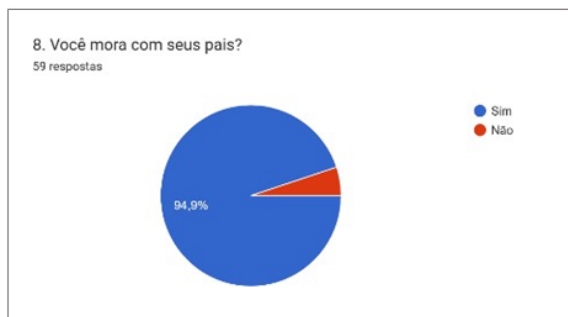


Fonte: A autora (2022).

Analisando as respostas, 89,8% acham que a relação harmoniosa no ambiente escolar facilita a sua aprendizagem. Wallon (2010) destacou um tipo específico de manifestações afetiva para estudar de forma mais definida – as emoções, visto que têm um papel preponderante no desenvolvimento do indivíduo. E destaca que é através das emoções que a criança demonstra seus desejos e suas vontades, explicando que as emoções são as primeiras manifestações afetivas presentes na criança. Por isso, é um fator fundamental de sua interação com o meio social que está inserido. “As emoções, que são a exteriorização da afetividade ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade” (WALLON, 2010, p. 124).

Na oitava questão, perguntamos se o estudante mora com seus pais,

Gráfico 08 - Resultado da oitava questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

E, como demonstrado no gráfico, 94,9 % dos estudantes moravam com seus pais. Isto é muito positivo, porque mostra o compromisso e o cuidado com seus filhos, porque existem casos que se tem conhecimento de famílias atendidas pela escola, em que a mulher assumiu todas as obrigações sozinha, precisa trabalhar fora como doméstica e deixa os filhos a semana toda em casa, os maiores tomando conta dos menores. Existe também a questão da alienação parental, em que o homem e/ou a mulher denigre a imagem do outro, e os filhos ficam inseguros, tristes, entre outros, dificultando o trabalho do/a professor/a se posicionar, mas se procura chegar mais perto possível e ajudá-lo. Inclusive a escola conseguiu este ano atendimento de psicólogos e assistentes sociais para ver estes casos citados.

Bordignon (2008) nos chama atenção para momentos específicos em que a criança, o jovem se encontra, e que podemos utilizá-los como espaço de aprendizagem, incentivando o seu desenvolvimento cognitivo de forma integral, através de brincadeiras, atividades lúdicas, entre outros. Isto, conscientes que os sentimentos interferem na aprendizagem do indivíduo. O conhecimento humano pode ser adquirido no meio social em que se vive. Por isso, a importância atribuída à família, como primeiro ambiente social de aprendizagem para a criança. É neste ambiente que aprendemos as primeiras noções de higiene, os costumes, da cultura circundante que irão fazer parte do comportamento durante toda a vida.

Na nona questão, foi questionado se existe uma boa relação familiar com amor, carinho, compreensão na sua casa.

Gráfico 09 - Resultado da nona questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE

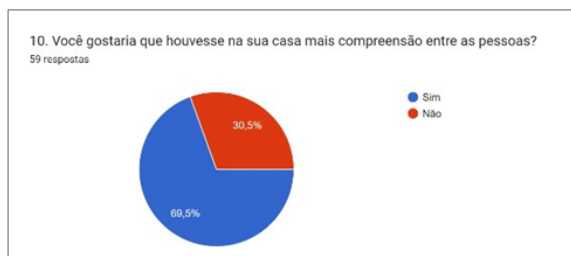


Fonte: A autora (2022).

Demonstramos que realmente a maioria, 96,6 % dos estudantes, conta com seus pais, isto já visto nas respostas anteriores, sendo fundamental a atenção e a colaboração dos pais para o bom desempenho dos filhos. Para Souza (*in* Silva 2011, p. 4), “a família é a base para o desenvolvimento de um indivíduo, pois que as primeiras interações se dão no meio familiar, [...]”. E, de acordo com Cunha (2017), à escola, não cabe apenas o papel da transmissão do currículo formal nem o de ser um produto da demanda de mercado, pois a escola, assim como a família, envolve a infância, a juventude e, em muitos casos, a fase adulta do indivíduo.

Na **décima questão**, perguntamos se o estudante gostaria que houvesse na sua casa mais compreensão entre as pessoas.

Gráfico 10 - Resultado da décima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE

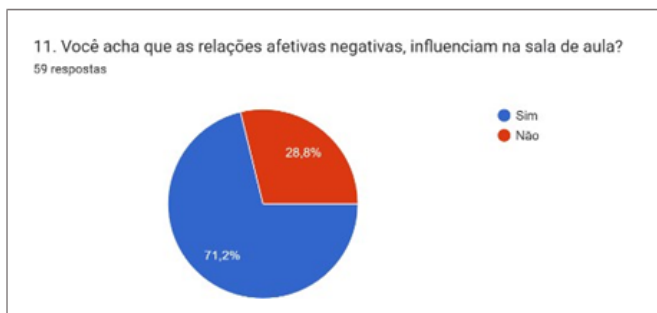


Fonte: A autora (2022).

Analisando os dados apresentados no gráfico, mostra-se que essa é uma concepção que precisa evoluir, isto é um fato cultural “os pais não terem um bom diálogo com seus filhos”. Às vezes, a criança e/ou o jovem buscam esta compreensão na escola como os pares e com os seus professores.

Na **décima primeira questão**, foi questionado se o estudante acha que as relações afetivas negativas influenciam na sala de aula.

Gráfico 11 - Resultado da décima primeira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

Analisando estes dados apresentados no gráfico, observa-se que a afetividade é uma temática pouco abordada na sala de aula, pela palavra em si. A maioria dos estudantes considera que a efetividade negativa influencia na sala de aula e isto foi visível neste ano letivo 2022, porque os estudantes não têm família, apoio em casa, foram estes que apresentavam problemas de comportamento, agressividade, insegurança etc. A escola, por sua vez, procurou fazer a sua parte, intervindo de várias formas, atendimento individual, buscando ajuda da família e de outros profissionais que pudessem dar um apoio maior aos estudantes.

De acordo com Freire (2002), uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, dos fatos e a sua comunicabilidade. Destaca-se ser imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando, ao invés de amaciá-la ou domesticá-la. Dando continuidade, foi realizada uma atividade escrita envolvendo também sinônimos e antônimos. Dessa forma, abordavam-se os conteúdos de forma interdisciplinar para priorizar o tempo e va-

lorizando os conhecimentos prévios dos estudantes.

Na **questão décima segunda**, perguntamos se o estudante consegue separar seus sentimentos de alegria/tristeza, frustrações para que eles não interfiram na sua aprendizagem e nas suas relações com os colegas. Lembrando que estamos num ano atípico no qual saímos de uma Pandemia e tivemos alguns casos de estudantes com depressão, ansiedade etc. Eles afirmam que estes sentimentos interferem na sua aprendizagem. Muitos deles passaram quase 2 anos sem comunicação, porque não tinham internet e nem celulares para se comunicar entre si e com a escola.

Gráfico 12 - Resultado da décima segunda questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

Saviani e Galvão (2021, p. 42) confirmam esses apontamentos quando discutem as atividades pedagógicas não presenciais, comparando os estudantes, a forma de aplicação do ensino e os conteúdos escolhidos para serem desenvolvidos. Os autores afirmam que, “no ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo”.

3.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1º) Como você avalia seu trabalho nesta escola?

Tivemos as respostas dos 10 professores que lecionam nos anos finais. Todos os entrevistados responderam, que se autoavaliando

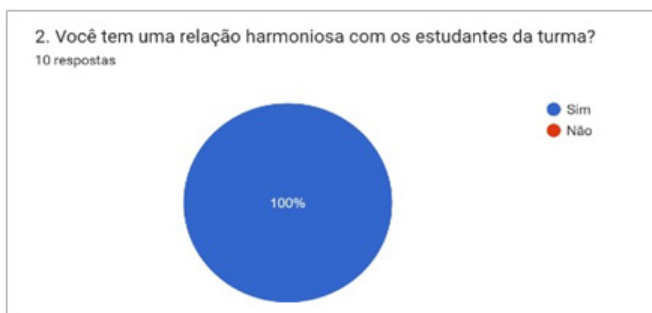
“realizam um bom trabalho na escola pesquisada”. Confirmando com Freire (2021, p. 117),

[...] é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto de alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança. Persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

2º) Você tem uma relação harmoniosa com os estudantes desta turma?

Dos 10 professores pesquisados, todos têm uma relação harmoniosa com os alunos, totalizando 100 estudantes no turno da tarde. Destes, alguns dos estudantes da Escola Dr. Benjamin Azevedo, como já comentado nas análises anteriores, apresentam algumas dificuldades de aprendizagem e no comportamento, mas todos da escola buscam não excluir e não os discriminar, agindo com respeito e disciplina necessária para ajudá-los sem atrapalhar a dinâmica da turma e da escola.

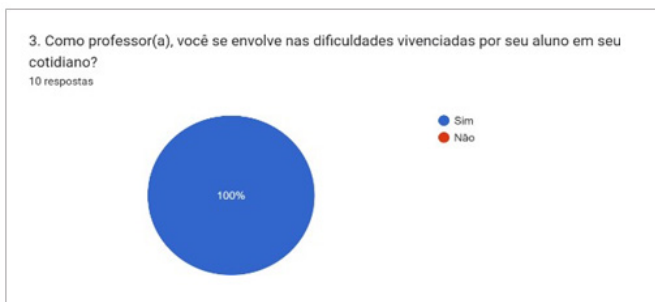
Gráfico 13 - Resultado da décima terceira questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

3º) Como professor (a), você se envolve nas dificuldades vivenciadas por seu aluno em seu cotidiano? Como isso ocorre?

Gráfico 14 - Resultado da décima quarta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

Analisando as respostas dadas pelos 10 professores, todos procuram conhecer seus estudantes, através de diálogos, dinâmicas, observações para poder ajudá-los quando é preciso. Isto é uma prática comum no ambiente escolar pesquisado, porque a escola atende às comunidades circunvizinhas e a maioria das pessoas se conhecem, passaram por dificuldades e lutas sociais juntos. Saliente-se que a maioria das comunidades fazem parte do movimento Sem Terra. De acordo com Antunes (2007), aprender não é fácil, uma vez que o indivíduo precisa estar preparado para receber o aprendizado. Portanto, precisamos ter um ambiente propício marcado pela afetividade, cercado de vivências prazerosas e de relações positivas para viabilizar o aprendizado.

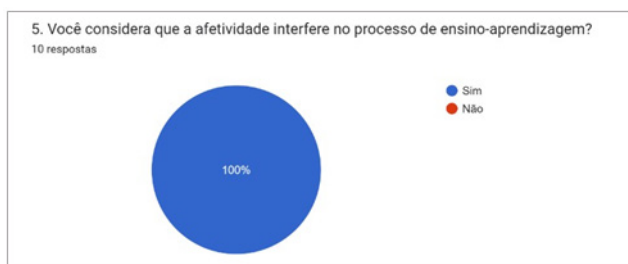
4º) Quais as maiores dificuldades que você encontra no processo de ensino-aprendizagem?

Analisando as respostas dadas, dos 10 professores, 8 professores enfatizaram a falta de apoio dos pais na educação dos filhos; 2 professores citaram a falta de interesse dos estudantes, e este é um problema cultural no Brasil. A maioria das pessoas não valoriza a educação escolar, não veem a educação como o principal meio de intervenção no mundo, na sociedade; a falta de uma boa estrutura familiar. Então, percebe-se

bem que os problemas familiares refletem na aprendizagem. De acordo com Cunha (2017), devemos desta situação fazer a operação reversa, cuidar dos estudantes com amor, afetividade e eles, por sua vez, levarão esta prática para a sua família.

5º) Você considera que a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem?

Gráfico 15 - Resultado da décima quinta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



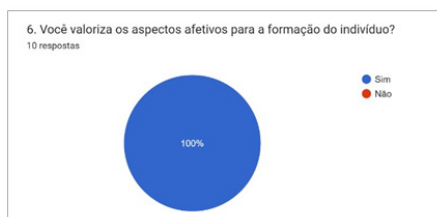
Fonte: A autora (2022).

Analisando as respostas dos 10 professores, todos concordam que afetividade interfere no processo de ensino e aprendizagem e citam as suas justificativas. Destacando a fala do professor E: “[...], a afetividade desenvolve um papel determinante no processo de aprendizagem”, bem como do professor F: “A afetividade é essencial no desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo, contribuindo com sua produtividade”. Nesta perspectiva, Cunha (2017, p. 70) enfatiza que: “as emoções são trabalháveis; ferramentas imprescindíveis para o aprendizado e indispensáveis para a racionalidade”.

6º) Você valoriza os aspectos afetivos para a formação do indivíduo?

Respostas: Todos os 10 pesquisados responderam sim, e isto é bastante significativo para a pesquisa, porque mostra a importância de abordar na escola temáticas desta natureza, em que os sentimentos são considerados como base para o desenvolvimento humano.

Gráfico 16 - Resultado da décima sexta questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



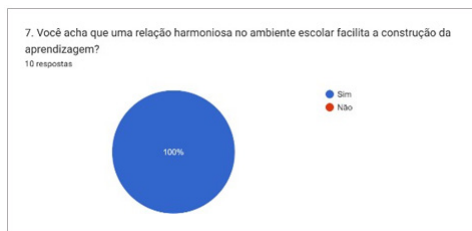
Fonte: A autora (2022).

Segundo Freire (2021, p. 96), a educação não é uma ação neutra, nem apolítica, “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção além dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos”. A aprendizagem é um processo dinâmico, pois ela só se realiza através do envolvimento do educando.

7º) Você acha que uma relação harmoniosa no ambiente escolar facilita a aprendizagem?

Analisando as respostas dos 10 professores, todos responderam sim, e justificaram suas respostas como citadas acima. Destaque-se a fala do professor D: “[...] a interação entre alunos, professor, e entre os próprios alunos, será melhor e facilitará a aprendizagem”, bem como do professor F: “um ambiente harmonioso fornece condições para a construção da aprendizagem”.

Gráfico 17 - Resultado da décima sétima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

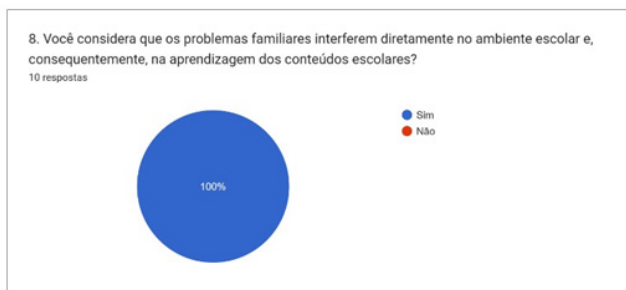
Confirmando com Freire (2000, p. 68), “[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não me faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Antunes (2007) afirma que é necessário que o professor/a aja de tal forma a atingir positivamente o aluno, de modo que ele também se torne sensível. Destaque-se que uma das funções da escola é ajudar o estudante a se autoconhecer, e que é necessária a presença da afetividade de forma positiva.

8º) Você considera que os problemas familiares interferem diretamente no ambiente escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos conteúdos escolares?

Analisando as respostas dadas pelos professores, todos os pesquisados responderam sim, e apresentaram suas justificativas. Destaque-se a fala do professor F: “não ter o apoio dos familiares no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, acarreta vários problemas: intelectual, emocional e na convivência com os outros”, e do professor G: “a escola tem que estar junto com a família para solucionar e mostrar que os pais estão presentes”.

Gráfico 18 - Resultado da décima oitava questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



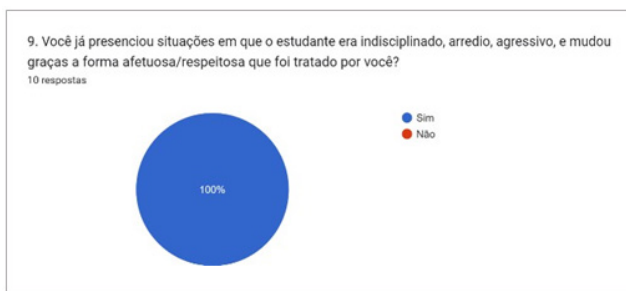
Fonte: A autora (2022).

Trazemos as considerações de Almeida (2005), segundo a qual a escola tem papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo do aluno, estabelecendo a relação com o outro para o desenvolvimento da aprendizagem. Não esqueçamos, porém, que, no desenvolvimento do aluno, a família tem importante papel, assim como a escola. Cada uma, a seu tempo e modo, dá sua contribuição.

9º) Você já presenciou situações em que o estudante era indisciplinado, arreado, agressivo, e mudou graças a forma afetuosa/respeitosa que foi tratado por você?

Analisando as respostas dadas pelos 10 professores, todos já passaram por situações difíceis com os estudantes como indisciplina, agressões verbais aos colegas e professores e aos funcionários da escola. Os porquês apresentados por eles foram bastante significativos, mostrando que é possível por parte do estudante a mudança e integração ao grupo. Por isso, é tão importante trabalhar não apenas o currículo oficial das disciplinas, mas abordar temáticas que estão implícitas e que fazem parte do currículo oculto e/ou os temas transversais, tais como: afetividade, ética, educação ambiental etc. Destaque-se a fala do professor D: “[...] aceitar a ajuda oferecida pela escola, por mim, pois não adianta os professores, a escola querer se o aluno não está disposto a mudar”; e a do professor F: “[...] foi ofertado a ele o que ele não tinha no seio familiar, amor, carinho, atenção.

Gráfico 19 - Resultado da décima nona questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

Freire (2021) nos alerta que não podemos separar docência e efetividade, ou tratarmos a afetividade separada da cognoscibilidade. Devemos ter estes princípios bem claros na nossa prática docente, para não permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor, tanto no exercício da minha autoridade e principalmente no momento de avaliação do estudante.

10º) É legítimo considerar que a relação dialógica/afetiva pode contribuir para uma melhor aprendizagem dos estudantes?

Analisando as respostas dadas pelos 10 professores, todos os pesquisados responderam sim, e apresentaram suas justificativas, apenas 1 não justificou. Destaque-se a fala do professor D: “[...], conseguimos compreender melhor as necessidades do educando”, e do professor E: “é através do diálogo que se pode conhecer o aluno e suas dificuldades e a partir daí planejar as intervenções”. Consideramos pertinentes as falas, pois mostram que os professores desta escola têm um diferencial na sua prática pedagógica, tanto na forma de trabalhar o currículo a partir de uma problemática com pesquisa nas famílias e nas comunidades, quanto no tratamento humanizado. Com relação às diferenças comuns, como também com os estudantes com deficiências, estes têm uma sala de Atendimento Educacional Especializado. Ressaltamos os fatos citados pelos professores de estudantes com problemas de socialização que se integraram, foram conquistados pelos profissionais da escola. Destaque-se, ainda, que houve casos de estudantes com deficiências que não se adaptavam nas escolas e hoje estão frequentando normalmente com avanços significativos.

Gráfico 20 - Resultado da vigésima questão do questionário aplicado aos alunos da Escola Benjamin Azevêdo, Vicência – PE



Fonte: A autora (2022).

Segundo Almeida e Mahoney (2004), o professor deve criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo e vice-versa. Isso demonstra que vem ocorrendo uma grande transformação em relação à pedagogia tradicionalista, de modo que antes não havia espaço para o afeto.

Freire (2021) nos alerta que não podemos separar docência e efetividade, ou tratarmos a afetividade separada da cognoscibilidade. Devemos ter estes princípios bem claros na nossa prática docente, para não permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor, tanto no exercício da minha autoridade e principalmente no momento de avaliação do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa apresentada, concluímos a relevância que deve ter o conhecimento científico para elucidar fatos da realidade, sem o qual não se conseguiria entender e interpretar, utilizando apenas os conhecimentos do senso comum, certos de que não existem verdades absolutas. Por isso, é necessário sempre continuar estudando e apresentando novas descobertas.

A educação escolar, vista sob a ótica do paradigma tradicional, era indiferente às questões de sentimentos, emoção etc., porque defendia a concepção de educação como um produto, dando ênfase no resultado alcançado, sem se preocupar com o processo de ensino e aprendizagem, a transmissão de ideias selecionadas logicamente para chegar ao produto final. Para Fernandes (1999), a educação deve proporcionar aos educandos conhecimentos úteis com funcionalidade para a vida nos diferentes contextos; deve ser entendida como uma prática intencional de ensino-aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma, numa perspectiva interdisciplinar.

A escola deve ser um ambiente que proporcione, além dos conhecimentos sistematizados, saberes importantes para vivermos em sociedade. Por isso, Antunes chama atenção dos envolvidos na educação, para que possamos ajudar o estudante a se autoconhecer, com segurança, responsabilidade, para que o mesmo tenha autonomia e confiança em si mesmo. Para tanto, a escola é um ambiente de referência, no qual a criança/o jovem precisa aprender a lidar com os problemas do coti-

diano, com calma, respeito, diálogo, entre outros, para que construamos um mundo de paz e tranquilidade.

Com a evolução tecnológica e com a globalização, este modelo de behaviorista não conseguiu se sustentar e foi dando vez a outras teorias, as quais foram sendo revistas e ampliadas pelos estudiosos, até chegar na “Teoria Construtivista”. Esta por sua vez, além de tratar das questões específicas do conhecimento sistematizado, abre espaço para outras questões que são inerentes ao ser humano, visto de forma integrada e holista. O construtivismo é uma teoria filosófica muito importante, pois ela objetiva desenvolver o cognitivo das crianças na ação e participação. Segundo essa ideia, aprendemos de forma contínua, tendo consciência que na educação, deve-se ter como principal foco o desenvolvimento cognitivo das pessoas.

Neste novo cenário, a escola começa a trabalhar o currículo comum, exigido pelas normativas e leis brasileiras como: Plano Nacional de Educação- PNE, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Currículo de Pernambuco, entre outras. Mas também aborda no seu cotidiano às questões inerentes à aprendizagem, o meio social, conhecimentos culturais, ver o indivíduo como um todo integrado, com sentimentos, emoções, ou seja, a missão da escola é preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, mas principalmente para vida em sociedade. Daí a necessidade de pesquisas que vislumbrem e despertem os profissionais da educação, e principalmente o/a professor/a, para conhecer estas tendências e utilizá-las como facilitadoras na sua sala de aula.

Retomando Dantas (1992), a afetividade não é vista apenas como uma das dimensões da pessoa, é entendida também como uma fase do desenvolvimento. O ser humano saiu da sua vida orgânica, um ser afetivo. Portanto, desde o início da vida, a afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, sendo que a afetividade predomina a inteligência. Ao longo da vida, elas alternam preponderâncias, e a afetividade refluí para dar espaço à intensa atividade cognitiva, assim que a maturação põe em ação o equipamento sensorio-motor necessário à exploração da realidade. A história da construção da pessoa, será constituída por uma sucessão pendular de momentos dominados pelo afetivo ou cognitivo, não de forma paralela, mas integrados.

Constatamos que o objetivo geral foi alcançado, objetivo este que foi investigar se a presença e/ou a ausência dos vínculos afetivo e dialógico, entre estudantes e os/as professores/as nos anos finais do Ensino Fundamental, contribuíam de forma positiva para a aprendizagem. Com a pesquisa de campo e as análises das entrevistas, podemos

afirmar que sim.

Apresentamos as conclusões após o estudo teórico e empírico com relação aos objetivos específicos, que orientaram a pesquisa, mostrando se foram ou não alcançados.

1. Analisar se/e como acontece vínculo afetivo e dialógico na prática docente, ressaltando sua contribuição na interação entre os sujeitos da pesquisa. Tivemos como resposta que, na Escola Municipal Dr. Benjamin Azevedo, existe, sim, vínculo afetivo bastante forte entre os estudantes, professores e os demais, apresentando como resultado um clima de amizade e respeito na sala de aula;

2. Fundamentar por intermédio de conceitos básicos, que embasem essa prática afetiva e dialógica entre professores/as e estudantes, a pesquisa se fundamentou em teóricos de renome como Wallon, Antunes, Almeida, Cunha, entre outros;

3. Enfatizar a relevância de vínculos afetivo e dialógico, bem como suas peculiaridades e contribuições no processo de ensino e aprendizagem, durante todo levantamento teórico. Durante o período da escrita, houve uma preocupação para que o texto atendesse a proposta expressa pelos objetivos, objetivando um texto coeso e significativo;

4. Refletir sobre a afetividade na relação entre professor e aluno e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem. Este foi um dos objetivos mais importantes para a pesquisa, porque estava ligado ao objetivo geral dela, e constatamos que sim. Nos relatos das pessoas pesquisadas, os laços entre os/as estudantes e os/as professores/as se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, professor e o aprendizado (ANTUNES, 2007, p.12).

Cunha (2017) afirma que a escola é um ambiente privilegiado para a socialização, no qual as relações afetivas possuem substancial valor. O professor/a que não considerar os aspectos sociais e humanos nas suas atribuições corre o risco de não ser bem-sucedido na profissão.

A pesquisa poderia ser ampliada e incluir todas as modalidades de ensino atendidas na escola, que vão da Educação Infantil anos iniciais até os anos finais, bem como envolver todos os demais funcionários dela.

A contribuição da pesquisa foi bastante positiva para os profissionais envolvidos no estudo, porque às vezes realizamos ações sem avaliá-las. Para os estudantes também, pois, passaram a observar melhor sua escola, bem como lidar com as pessoas à sua volta, diminuindo

o *bullying*, as palavras agressivas e desnecessárias, percebendo que todos têm sua importância, que aumentaram sua autoestima, entre outros. Para a pesquisadora, serviu para refletir sua vida como professora e se autoavaliar, como também constatar suas hipóteses/pré-conceitos apresentados nos objetivos específicos e na parte pessoal, melhorando suas realizações com familiares e amigos.

Na verdade, Freire (2021) nos alerta que não podemos separar docência e afetividade, ou tratarmos a afetividade separada da cognoscibilidade. Devemos ter estes princípios bem claros na nossa prática docente, para não permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor, tanto no exercício da minha autoridade, como também no momento de avaliação do estudante.

Para a comunidade científica, servirá como reflexão que a escola é mais do que um ambiente de repasse de conteúdos, seguindo uma grade curricular, mas também um ambiente de trocas de experiências, saberes do cotidiano, saberes implícitos, sentimentos, amorosidade, pois é um lugar que lida com pessoas.

Esta pesquisa notoriamente nos mostrou que o simples fato de abordar o tema: afetividade, de maneira mais aberta entre os professores e/ou estudantes, foi o suficiente para que as relações entre eles tenham sido influenciadas de maneira positiva, estreitando suas relações e, conseqüentemente, acarretando benefícios cognitivos mais eficazes.

É importante salientar que, ao se sentirem confortáveis e acolhidos no ambiente escolar, os estudantes apresentam mais determinação e interesse. Além de que as mudanças comportamentais, assim como os conhecimentos adquiridos, são fundamentais para que as relações de afetividade sejam disseminadas em todos os âmbitos de sua vida.

Mediante o exposto, este tema é de grande relevância para o sucesso de todo aprendizado. Portanto, nos estimulará a expandi-lo para a comunidade científica, para a qual servirá como um meio de promover melhorias, como o ensino aprendizagem, de maneira mais globalizada, dando ênfase não somente aos estudantes dos anos finais, como também as demais modalidades de ensino, vindo a servir significativamente no processo de transformação de toda comunidade escolar.

A comunidade científica deve analisar este tema sob diversos olhares, visto que, para que seja realmente eficaz e possa contribuir de maneira positiva, deve ser estudado com cautela, para que não seja aplicado de maneira superficial, sem o devido cuidado, a fim de evitar inconvenientes, pois quando falamos em relações humanas, não podemos ter um padrão.

Por estas razões, devido à sua grande relevância, este tema deve ser tratado de maneira mais aprofundada, a fim de identificar os diversos questionamentos e situações que possam surgir na sua aplicabilidade, tais como a forma com a qual a afetividade deve ser inserida no decorrer das fases de conhecimento de cada aluno, visto que existem muitas maneiras de introduzi-la nas relações escolares, não esquecendo que o estágio de aprendizagem do estudante deve ser analisado de maneira peculiar para que haja eficácia.

Sendo assim, ampliar o estudo para que seja identificada a serventia da afetividade em cada etapa escolar é de suma importância, visto que este trabalho pontuou a importância da afetividade nas relações escolares. Entretanto, sua aplicabilidade depende de estudos e pesquisas que possam identificar circunstâncias mais específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. **Revista da Psicologia da Educação**, n. 20-2005. Acesso em maio de 2022.

_____. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas. Ed. Papirus. 2010.

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **A Afetividade na Escola**, Coleção Afeto e Limites. Londrina, Maxiprint Gráfica e Editora, 2006, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2011.

_____. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 2016.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**.

Curitiba: Champagnat, 1999.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORBA, S. **Multirreferencialidade na formação do professor- pesquisador**. Maceió. PSE, 1997.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 15. ed. São Paulo: Gente, 2001.

CHRISTENSEN, C. M. **Inovação na sala de aula: como a disruptiva muda a forma de aprender**. Tradução: Rodrigo Sardenberg. ed. atual. e ampl. Porto Alegre: Bookman, 2012.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak. 2017.

DANTAS, H. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon**. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2. ed. rev. **São Paulo: Cortez**, 1994.

DÉR, L.C.S. **A contribuição da pessoa: a dimensão afetiva**. São Paulo: Loyola, 2004.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FINO, C. N. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento**. In: FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira -

CIE-Uma, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1997.

_____. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2021.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GALVÃO, I. A criança, esta pessoa abrangente. **Revista Criança**. São Paulo: Ministério da Educação. p 3-7, dez. 1999.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1980. 2003.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LIBER Livro Editora, 2012.

GAUTHIER, C. (Org). **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Penso, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 12-36.

GOMES DA COSTA, A. C. **A presença da pedagogia**. São Paulo: Global, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In: Revista de Administração de Empresa*. v. 2, mar/abr. São Paulo, 1995.

LAKOMY, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

LAPASSADE, G. **As Microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Ed. Liber, 2005.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL.AAfetividadena>>

[saladeaula.pdf](#)> Acesso em: 16 set. 2022.

LIRA, B. C. **O passo a passo do trabalho científico**. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: aborda-
gens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986, 1988. (*Temas Básicos de Edu-
cação e Ensino*).

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa – formação**.
Brasília: DF, Líber Livro. 2006, 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs). **Henri Wallon: Psicolo-
gia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MALDONADO, M. T. Aprendizagem e Afetividade. **Revista de Edu-
cação AEC**, v.23, n.91, p. 37-44, 1994.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**.
29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Técnicas de pesquisas: entrevista como técnica privile-
giada de comunicação. *In: Desafio do conhecimento: pesquisa quali-
dade em saúde*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, M. C. **O Paradigma Emergente**. 12. ed. Campinas, São
Paulo: Editora Papirus, 2006.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU,
2011.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em
saúde**. 5 ed. São Paulo: Huritec–Abrasco, 1998.

MORAN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Bra-
sil, 2010.

NÓVOA, A. (Org.) Formação de professores e profissão docente. *In:*
NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publi-
cações Dom Quixote, 1992.

NUNES, V. **O papel das emoções na Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky-aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. “Vygotsky e o processo de formação de conceitos”.
In: LA TAILLE, I. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERÉZ GÓMEZ, A. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro, Forense, 1973.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

_____. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. Tradução Maria da Glória Seber. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 1980.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1998.

POPE; MAYS, N. *Reaching the parts Other methods Cannot reach: ao introduction to qualitative methods in health and health servisse researds*. *In: British Medical Journal*, n. 311, 1995, p.42-45.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Metodologia da pesquisa-ação**. Módulo I-Princípios da política e administração pública aplicados à gestão escolar. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2013.

RIVIÉRE, A. **El sujeto de la psicología cognitiva**. Madrid: Alianza, 1987.

SABIRÓN, F. S. **Método de investigación etnográfica en ciencias sociales**. España: Mira editores, 2006.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade, 2021, p. 36-49, ANDES – SN.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SILVA, S. **50 atitudes do professor de sucesso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. A. C.; FORTUNATO, I. Jogos na formação inicial de professores de física: mapeando a produção bibliográfica nacional. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 4, p. 56-63, 2016.

_____. G. R. F. et al. Entrevista como Técnica de pesquisa qualitativa. *Online Braz. J. Nurs*, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.objnursing.uff.br//index.php/nursing/article/view/382/88>> Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVEIRA, L. R. P. A **Importância da Afetividade na relação Professor-Aluno para a construção de uma Aprendizagem Significativa**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Polo de Gravataí. Porto Alegre, 2010.

SOUSA, J. M. **O Professor como Pessoa**. A dimensão Pessoal na Formação de Professores. 1. ed. Porto - Portugal: Asa Edições, 2000.

SOUZA, J. F. “O diário etnográfico: um instrumento de pesquisa edu-

cacional para a formação da educadora e do educador. (PEDAGOGIA, ETNOGRAFIA, ETNOLOGIA, ANTROPOLOGIA)”. In: SOUZA, A. L. F.; SOUZA, J. F.; CARVALHO, R. T. (Orgs.). **Saberes em Construção na Escola da Zona da Mata Pernambucana: Projeto Educação PROMATA**. Recife: NUPEP, 2006. (Cap. 3, p. 43-67).

SZYMANSK, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. 1. ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.2008.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANELLA, C. **Metodologia de estudo de pesquisa em administração**. Fascículo de Metodologia Científica, UFSC/MEC/CAPES/PNAP, Florianópolis, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS/AS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL DR. BENJAMIN AZEVEDO

ESCOLA MUNICIPAL DR. BENJAMIN AZEVEDO

Estudante: _____

Ano: _____

MODELO DE ENTREVISTA

1) Você gosta de sua escola?

() Sim

() Não

2) Quais são os seus sentimentos com relação ao ambiente escolar?

() Alegre

() Irritado

() Mal humorado

() Feliz

() Cansado

() Animado

() Confiante

() Triste

3) Você se relaciona bem com colegas de turma e demais membros da sua unidade escolar?

() Sim

() Não

Por quê?

4) Seus professores/as percebem quando você está com problemas pessoais?

() Sim

() Não

5) Você se relaciona bem com seus professores/as?

() Sim

() Não

Por quê?

6) Existe uma relação de respeito e afetividade na sala de aula, entre professor (a) x estudantes?

Por quê?

7) Você acha que uma relação harmoniosa no ambiente escolar facilita a sua aprendizagem?

Por quê?

8) Você mora com seus pais?

() Sim

() Não

Por quê?

9) Existe uma boa relação familiar com amor, carinho, compreensão na sua casa?

() Sim

() Não

10) Você gostaria que houvesse na sua casa mais compreensão entre as pessoas?

() Sim

() Não

Por quê?

11) Você acha que as relações afetivas negativas, influenciam na sala de aula?

() Sim

() Não

12) Você consegue separar seus sentimentos de alegria/tristeza, frustrações para que os mesmos não interfiram na sua aprendizagem e nas suas relações com os colegas?

() Sim

() Não

Por quê?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES /AS DA ESCOLA MUNICIPAL DR. BENJAMIN AZEVEDO

ESCOLA MUNICIPAL DR. BENJAMIN AZEVEDO

ENTREVISTA COM O (A) PROFESSOR (A)

Ano(s) que atua em 2022: _____

Formação: _____

Tempo no magistério: _____

1º) Como você avalia seu trabalho nesta turma?

2º) Você tem uma relação harmoniosa com os estudantes desta turma?

3º) Como professor (a), você se envolve nas dificuldades vivenciadas por seu aluno em seu cotidiano? Como isso ocorre?

4º) Quais as maiores dificuldades que você encontra no processo de ensino-aprendizagem?

5º) Você considera que a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem?

() Sim

() Não

Por quê?

6º) Você valoriza os aspectos afetivos para a formação do indivíduo?

() Sim

() Não

7º) Você acha que uma relação harmoniosa no ambiente escolar facilita a construção da aprendizagem?

() Sim

() Não

Por quê?

8º) Você considera que os problemas familiares interferem diretamente no ambiente escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos conteúdos escolares?

() Sim

() Não

Por quê?

9º) Você já presenciou situações em que o estudante era indisciplinado, arreado, agressivo, e mudou graças a forma afetuosa/respeitosa que foi tratado por você?

() Sim

() Não

Por quê?

10º) É legítimo considerar que a relação dialógica/afetiva pode contribuir para uma melhor aprendizagem dos estudantes?

() Sim

() Não

Por quê?

APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO DIÁRIO DE CAMPO

PRIMEIRA OBSERVAÇÃO

No primeiro momento, a pesquisadora visitou a Escola Dr. Benjamin Azevedo, localizada no Município de Vicência-PE, com o intuito de apresentar o projeto a diretora, professores, e coordenadora pedagógica. Salientando a importância da pesquisa, pediu permissão para acompanhar as atividades da escola por um período de 3 meses. Os mesmos foram muito atenciosos e se colocaram à disposição para o que fosse necessário. A pesquisadora também visitou as turmas do 6º ao 9º ano para explicar a sua presença a partir daquele momento. A instituição supracitada é uma escola de Educação do Campo, por isso, possui algumas diretrizes específicas, como: horário, atendimento individualizado, visita às comunidades, entre outras. As práticas escolares são direcionadas por uma “Pedagogia de Desenvolvimento Sustentável (PEADS)”, a qual trabalha com temáticas específicas, com pesquisa de campo, para direcionar o trabalho por bimestre-unidade de ensino. Os professores têm uma prática pedagógica com questionamentos, diálogo, baseados na ação-reflexão-ação.

SEGUNDA-FEIRA - 5 DE SETEMBRO DE 2022

A pesquisadora observa a área externa da escola, e a forma de organização das atividades diárias. Neste momento, estão abordando a temática: **Educação e Trânsito, juntos Salvamos Vidas**, que também foi o tema do “Desfile cívico”. Para o mesmo, os professores estavam organizando os estudantes para a apresentação com um poema escrito por uma estudante do 6º ano, uma peça teatral, retratando um acidente de trânsito por desrespeito às normas e como destaque a construção de um ônibus escolar para apresentar à legislação. Nesta tarde, através de conversas com os estudantes, fiquei sabendo de um fato acontecido com um deles do 7º ano, que havia sido expulso de algumas escolas, era um adolescente com um comportamento bastante agressivo e complicado. Chegando na Benjamin, nas primeiras semanas começou a tratar mal os colegas de sala e os professores. Quando isto acontecia, tiravam ele da sala e buscavam conversar para entender seu comportamento e suas ações. Graças a estas intervenções, o aluno se integrou ao grupo e está bem nas suas notas, superou a agressividade e é um contribuinte

nas atividades desportivas da escola.

TERÇA-FEIRA - 13 DE SETEMBRO DE 2022

A observação foi na turma do 9º ano, composto de 19 estudantes, dentre eles, 1 Autista. Todos moram nas comunidades circunvizinhas, são pessoas assíduas, participam das atividades realizadas pelos professores na sala de aula e também nas atividades gerais da escola, tem 4 que são membros do “Grêmio Estudantil” e são bem comprometidos com as ações de melhoria do ambiente escolar. Existem alguns que já trabalham para ajudar no sustento da família, trabalham também no sítio onde vivem, na agricultura para subsistência e vendem na feira das cidades próximas: Vicência, Aliança e Nazaré da Mata.

Na aula de Língua Portuguesa, a professora reforça a importância da leitura para a compreensão de todas as atividades desempenhadas pelos estudantes, incentivando-os a ler com mais frequência os textos, para alcançarem o nível de leitores fluentes. Porque a leitura é a base também para as outras disciplinas e que em breve teriam as avaliações externas, que era extensa e precisaria de mais desenvoltura na leitura. Depois desta conversa, trouxe uma atividade, que partia sempre de um texto para em seguida responder às questões. Foi observado que alguns estudantes não gostavam de ler em voz alta e tinham problemas para interpretar os textos.

QUARTA-FEIRA - 14 DE SETEMBRO DE 2022

Continuamos a observação com o 9º ano, nesta aula a professora aplicava um simulado de Língua Portuguesa, com a seguinte dinâmica: 10 questões com os descritores de leitura e escrita, e que os estudantes deveriam responder sem ajuda do professor. Esta atividade objetivava identificar os descritores de maior dificuldade, para a partir desta diagnose preparar as intervenções e os aulões para sanar as tais dificuldades dos estudantes. Enfatizamos que os educandos são interessados e existia entre os envolvidos um clima harmonioso, sentiam alegria em participarem da aula, da atividade do momento. Era nítido que existia parceria entre eles.

QUINTA-FEIRA – 15 DE SETEMBRO DE 2022

Dando sequência, a professora entregou um simulado, respondido por eles na aula anterior, para ser observado e discutido em grupo de 2 estudantes. Em seguida, foi feita uma roda de conversa, em que eles falavam suas respostas e dúvidas. Alguns foram até a lousa, expondo suas ideias e quando fechavam, a professora apresentava a alternativa verdadeira, no intuito de fechar as discussões e passar para a próxima questão. Neste momento, havia discursão pertinente, respeito e trocas de experiências entre eles.

QUARTA-FEIRA - 21 DE SETEMBRO DE 2022.

Neste dia, a observação foi no 6º ano. Esta turma é composta por 23 estudantes, é uma turma ativa, assídua e a maioria participa das atividades de sala. Porém, por conta da Pandemia do Covid-19, com quase 2 anos sem aula presencial, existem alguns estudantes com problemas de comportamento e/ou de aprendizagem. A escola com seus professores organizou aulas de reforço dentro da sala de aula, e também aulas de leitura e escrita com outros educadores fora dela. Com relação a indisciplina, foi organizado palestras, atendimento individual, conversação e busca de outros profissionais para atender os pais e as famílias. A professora neste dia, trabalhou um poema sobre a invenção do Abraço, seguida de uma atividade escrita com interpretação etc.

QUARTA-FEIRA – 28 DE SETEMBRO DE 2022

Foi feita a observação na sala do 8ºano. Trata-se de uma turma com 29 estudantes de comunidades carentes, todos são interessados e participativos. Esta turma apresenta uma história muito interessante, de um jovem que possui uma deficiência e que antes não queria participar da escola, vivia em casa isolado, mas graças a forma de trabalho da escola e dos seus profissionais que trabalham com carinho e atenção, o jovem atualmente não perde um só dia de aula. Além deste fato, temos outro, de 2 jovens altamente agressivos e desrespeitadores com os professores, colegas de sala, etc. Também precisaram de um cuidado diferenciado, com respeito, disciplina e limites, mostrando que eles precisam mudar, porque quando passa do seu limite prejudica o

outro estudante, retirando o direito de aprender. Consideramos que no final do ano eles conseguiram avançar, tanto nas notas como também no comportamento.

TERÇA-FEIRA - 4 DE OUTUBRO DE 2022

Neste período, os professores realizaram um simulado com todas as disciplinas e turmas. Para esta atividade, elaboravam suas avaliações e enviavam para a secretaria da escola, para serem impressos e/ou xerocados e entregues em um bloco. Observei à distância, que em cada sala de aula ficava um professor/a, orientando para a realização do mesmo.

SEXTA-FEIRA – 7 DE OUTUBRO DE 2022 FINAL DO III BIMESTRE

A observação foi realizada com todas as turmas dos anos finais, porque neste dia, foi a culminância da temática sobre: “O Trânsito”. A culminância é um grande momento em que cada turma apresenta uma atividade exitosa, realizada por eles e trazem para socializar com os demais das outras turmas. Houve apresentação de poemas, crônicas, gráficos da pesquisa de campo, peças teatrais, entrevistas com uma pessoa representando cada comunidade, construção de diversos automóveis com material recicláveis, etc. Considero que foi um momento de trocas de experiências entre os estudantes, aprendizagem e confraternização de todos, pois se integram no processo de ensino-aprendizagem e sentem desejo em aprender.

SEGUNDA-FEIRA – 10 DE OUTUBRO DE 2022 INÍCIO DO IV BIMESTRE

Chegou a vez do 7º ano! É uma turma composta por 30 educandos das comunidades próximas. Neste dia, a escola estava numa nova temática: “**Vicência e sua historicidade**”. Esta turma, em especial, não apresenta alunos com problemas de comportamento. São assíduos, interessados e participam das atividades propostas. Neste dia, a professora de Arte realizou uma entrevista com uma funcionária, que mora na

comunidade do Movimento “Sem Terra”, no intuito de conhecer como se deu a invasão, o que cultivavam, entre outros. Foi um momento positivo, porque muitos deles sentem vergonha do lugar que vivem.

TERÇA-FEIRA - 18 DE OUTUBRO DE 2022.

Nesta observação, tive a oportunidade de participar de uma palestra organizada pela professora de história Flávia, que contou com a participação da professora Kaysa, com o tema: **Conhecer para valorizar a sua história**. Esta atividade relatava a formação das comunidades e em especial a “Usina Barra”, onde se localiza a Escola Dr. Benjamin Azevedo. A comunidade citada, era realmente uma grande usina de moagem de cana de açúcar que foi desativada, deixando os moradores e trabalhadores todos desempregados. Para sobreviverem, tiveram que ir em busca de outras usinas e trabalhos rurais. Neste período houve o fechamento da escola, que após alguns anos foi reaberta e passou a fazer parte da rede Municipal de Vicência.

QUARTA-FEIRA - 19 DE OUTUBRO DE 2022.

Dando continuidade a atividade do dia: 18/10, após a palestra os professores levaram os alunos para sala, e lá construíram diferentes atividades como: textos escritos, poesias e maquetes das comunidades.

TERÇA-FEIRA - 25 DE OUTUBRO DE 2022.

Durante esta aula, a professora de Língua Portuguesa, trabalhou uma dissertação argumentativa com o 9ºano, onde foi solicitado anteriormente que os estudantes dissertassem sobre um assunto que fosse do seu interesse, sendo que o texto tivesse introdução, desenvolvimento, não esquecessem de utilizar as citações, argumentos no quarto parágrafo e possíveis conclusões no último. Dando sequência, ela distribuiu um exercício xerocado, para que fizessem a leitura do texto, respondendo em seguida. Logo após, foi feita a socialização das questões e conteúdos abordados na atividade que iniciava com o texto “Corrida espacial”. Consideramos que a professora é uma excelente profissional, possui uma prática pedagógica inovadora, trabalha de forma compar-

tilhada com o envolvimento da turma. Existe uma boa comunicação e respeito entre os envolvidos.

TERÇA-FEIRA/QUARTA-FEIRA - 08 e 09 DE NOVEMBRO DE 2022

Entrevista realizada com os/as professores/as (7 pessoas), a maioria deles tem, entre 25 a 35 anos de idade. São todos graduados na sua respectiva área de atuação e a maioria possui pós-graduação. Todos têm experiências com os “Princípios da Pedagogia do Desenvolvimento Sustentável-PEADS”. Trabalham os conteúdos do currículo comum, a partir da pesquisa de campo, realizada com as famílias das localidades que compõem a Escola Dr. Benjamin Azevedo. A entrevista foi gravada e transcrita as respostas, que foram apresentadas no capítulo das análises de dados.

SEGUNDA-FEIRA/TERÇA-FEIRA – 14 e 15 DE NOVEMBRO DE 2022

Foram aplicados os questionários nas turmas do 6º ao 9º ano, com a ajuda dos professores que estavam dando aula nos dois primeiros horários. A aplicação se deu da seguinte forma: a pesquisadora passou nas salas, conversando com os estudantes, explicou a importância deste momento para a pesquisa e pediu que fossem sinceros nas suas respostas. Caso não quisesse se identificar, não seria necessário colocar o nome e transcorreu tudo a contento. Tratou-se de um questionário. Por ser em torno de 60 pessoas, não daria para ser gravada e transcrita, podendo agir assim também na pesquisa qualitativa, quando temos um número mais expressivo de participantes.



EDITORA
ANTROPUS

RESSIGNIFICANDO OS VÍNCULOS **AFETIVOS** E **DIALÓGICOS**

Para o Desenvolvimento Integral do Sujeito, Contribuindo para a
Aprendizagem dos Estudantes nos Anos Finais do Ensino
Fundamental

Nesta obra instigante, mergulhe em uma reflexão profunda sobre a importância dos vínculos afetivos e do diálogo no contexto educacional dos anos finais do Ensino Fundamental. O autor, com maestria, conduz os leitores por uma exploração rica e perspicaz sobre como a construção de relações significativas entre educadores e estudantes pode transformar não apenas o ambiente escolar, mas também promover o desenvolvimento integral do sujeito. Por meio de narrativas envolventes e análises fundamentadas, o livro apresenta estratégias práticas e insights valiosos para educadores, pais e todos os interessados em potencializar a aprendizagem dos jovens, ressignificando o papel dos vínculos afetivos e dialógicos no processo educacional. Uma leitura indispensável para quem busca compreender e aprimorar a experiência educativa, promovendo um ambiente de aprendizagem enriquecedor e propício ao desenvolvimento pleno dos estudantes.