



A VOZ DOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

THE VOICE OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL ABOUT AFFECTIVITY IN THE TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICE

JULIANA BENDA¹

jubenda@gmail.com

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI²

vercelli.ligia@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o resultado de nossa dissertação de mestrado. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e como recurso procedimental foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com seis alunos, sendo dois que cursam o primeiro ano do Ensino Médio, dois que cursam o segundo ano e dois que cursam o terceiro. Conclui-se que a afetividade é fator primordial no processo de aprendizagem dos alunos adolescentes, uma vez que a postura do professor diante dos discentes pode facilitar o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade • Ensino Médio • Adolescentes • Professores • Prática Pedagógica

ABSTRACT

This article aims to present the result of our master's thesis. The methodology used was qualitative and as a procedural resource interviews were conducted with a semistructured script with six students, two of which are in the first year of high school, two in the second year and two in the third year. It is concluded that affectivity is a primary factor in the learning process of adolescent students, since the teacher's posture towards the students can facilitate the learning process.

Key words: Affectivity • High School • Adolescents • Teachers • Pedagogical Practice

1 Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove), professora de Sociologia da rede estadual de educação.

2 Doutora em Educação, professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove).



INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o resultado de nossa dissertação de mestrado que teve como temática "A afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio sob a ótica do discente".

A inquietação para pesquisar o tema afetividade surgiu logo no início de nossa carreira profissional em uma conversa informal que tivemos com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio em uma das aulas de Sociologia. Buscávamos uma resposta ao desinteresse dos discentes pelos estudos e, no desenrolar da conversa, eles chegaram ao tema da afetividade. Alguns alunos disseram que a maneira como os docentes atuam, a forma como conversam com eles, como chamam a atenção, reflete na maneira como os alunos se interessam ou não pelas aulas e, conseqüentemente, pela disciplina que os professores ministram e pelo vínculo que estabelecem com eles.

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

[...] entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características como características que vão se constituindo no processo [...] os modelos estarão

sendo transmitidos nas relações sociais, através dos meios de comunicação, na literatura e através das lições dadas pela Psicologia [...].

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

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

A adolescência é uma condição social dada e não uma fase naturalmente igual para todos os indivíduos, portanto, damos destaque a essa questão para poder pensar nas práticas pedagógicas em sala de aula com esse público específico, respeitando suas individualidades para uma melhor compreensão dos discentes, dissociando, dessa forma, o comportamento autoritário do professor justificado pelo fato de os adolescentes serem rebeldes por vocação. Deseja-se uma parceria entre docentes e discentes na busca pelo conhecimento.



AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: BREVE REVISÃO TEÓRICA

A dicotomia existente entre a afetividade e a cognição nos remete a Platão, uma vez que, na concepção platônica de filosofar, os sentidos devem ser reprimidos ou até mesmo suprimidos, para que o homem possa se libertar das paixões priorizando o pensamento, agindo dessa forma moralmente e racionalmente, tornando-se, dessa maneira, um homem virtuoso (PADOVANI e CASTAGNOLA, 1990, p. 119).

René Descartes, pai do racionalismo moderno, ao afirmar “penso, logo existo”, atribui valor ao conhecimento racional, desvalorizando o conhecimento sensível e, assim, os estados da alma eram vistos como irracionais. “O mundo dos sentimentos, das emoções, das paixões é desvalorizado por Descartes em campo prático, como a sensação o fora em campo teórico”. (PADOVANI e CASTAGNOLA, 1990, p. 291).

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

Longhi, Reategui, Bercht e Behar (s/d) apontam que a pesquisa científica moderna sobre a origem das emoções teve início em 1897, com Darwin. Ele partia do pressuposto de que as expressões de emoções

faciais são respostas emocionais que podem ser observadas em todos os membros de uma espécie que, associadas a outros comportamentos, determinariam a evolução da espécie, porém, segundo os autores, foram William James e Carl Lange que apresentaram, em 1884, a primeira teoria fisiológica da emoção. Eles afirmavam que a emoção era produzida pelo comportamento corporal desencadeado por eventos emocionais, tais como batimentos cardíacos, enrubescimento etc., e não o oposto.

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

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

Os sentimentos e as emoções, segundo Damásio, possuem um continuum funcional e são sentidos através da consciência. “[...] a trama de nossa mente e de nosso comportamento é tecida ao redor de ciclos sucessivos de emoções seguidas por sentimentos que se tornam conhecidos



e geram novas emoções, numa polifonia continua...” (DAMÁSIO, 2000, p. 64 *apud*: ARAÚJO, 2003, p 154). Damásio articula corpo e mente em uma perspectiva, sendo o funcionamento neurológico do cérebro e bioquímico da mente o que ele chama de consciência. Nesse sentido, a consciência permite que as emoções sejam sentidas e conhecidas através dos sentimentos permeando, dessa forma, os processos de pensamento, ou seja, o funcionamento cognitivo humano (DAMÁSIO *apud* ARAÚJO, 2003, p. 154).

A METODOLOGIA

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

Para a análise das entrevistas, fez-se uso da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos, oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade do entrevistado. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1977, p. 19).

A pesquisa foi realizada na Escola “Maurício de Souza”¹. Ela fica localizada no bairro Vila Nilo, pertencente à subprefeitura

Tucuruvi/Jaçanã. O critério de escolha da referida escola deu-se por conveniência, uma vez que a pesquisadora leciona nessa unidade de ensino e, portanto, tem livre acesso aos discentes, docentes, equipe gestora, funcionários e dependências da escola. Analisamos, a seguir, o que dizem os adolescentes no que se refere à afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio.

COM A PALAVRA, OS DISCENTES

Por meio das entrevistas realizadas com os discentes elencamos três categorias para análise dos dados levantados: postura positiva e negativa dos docentes diante dos alunos, educação bancária e motivação por parte dos docentes e dos discentes.

Como postura positiva, os adolescentes apontaram a importância do diálogo entre professor/alunos, explicação dos conteúdos disciplinares de uma forma que eles compreendam, interação com eles e ajudá-los a sanar suas dúvidas e dificuldades; já como postura negativa, consideram o descaso do docente em relação às necessidades dos discentes, tais como não responder as suas dúvidas, não se importar se os discentes estão fazendo ou não as atividades propostas, utilização de uma linguagem que os alunos não compreendem, responder de forma ríspida aos estudantes, não lhes dando voz e não atendendo às suas necessidades, além de os professores não buscarem conhecer suas realidades.

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

[...] “O conhecimento sobre aquela matéria porque você começa a achar divertido também quando o professor te passa uma alegria ou algo assim ele não fica sempre com aquela cara fechada, você sente mais



vontade de fazer aquilo que ele está propondo [...] comecei a gostar (de história), pela forma como o professor explicava [...] Se eu perguntava um milhão de vezes, um milhão de vezes seria respondido”.

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

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

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

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

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

[...] advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da

educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos (FREIRE, 2003, p. 69).

Assim, o educador deve buscar aproximar os conteúdos disciplinares das experiências de vida dos discentes. Segundo Leite e Tassoni (2002, p. 43), o professor deveria estar atento ao ponto de vista dos alunos.

O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno (p. 43).

Uma aluna traz, como um aspecto positivo, o docente sentar ao lado dela e explicar a matéria. Sua fala remete a Vygotsky, quando ele aponta a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, o professor deve partir daquilo que o aluno já sabe, mas sempre instigando-o a buscar mais, pois, para ele, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, quando os estudantes relatam que alguns professores repetem a explicação e/ou ensinam de maneira que eles entendem é porque eles saíram do nível proximal e/ou potencial e atingiram o nível real. Oliveira (1992) salienta que, para Vygotsky, a aprendizagem promove processos internos de desenvolvimento que ocorrem quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Os alunos também apontam que se relacionam melhor com os professores que



entendem seus problemas pessoais, portanto, são aqueles que conversam com eles e interagem não apenas nos momentos das atividades pedagógicas, mas também em conversas informais sobre suas vidas. São aqueles que se propõem ao diálogo buscando compreender as especificidades de cada aluno. Para que o aprendizado se desenvolva na sala de aula o principal instrumento utilizado é a linguagem.

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

A relação entre docentes e discentes se dá efetivamente por meio da linguagem, e esta foi trazida na fala de duas alunas como necessária para o entendimento da explicação do professor. Quando a linguagem utilizada pelo educador não é entendida, quando este utilizam palavras desnecessárias, os educandos perdem o interesse pelo aprendizado porque não conseguem compreender o que está sendo ensinado. Alves (2012, p. 124-125) cita o cuidado que o docente deve ter ao utilizar a linguagem: “[...] O que significa a observação cuidadosa do conteúdo da linguagem, do uso didático desse conteúdo para o fomento do desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas, portanto, como ferramenta de humanização via ato educativo escolar”.

Já quando ocorre o oposto, os alunos se sentem motivados a aprender. E esse significado atribuído às palavras deve partir daquelas já conhecidas pelos alunos, como ressalta Freire (1996), no tocante ao

pensar certo.

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

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

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



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

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

Logo, se não houver uma comunicação verdadeira, tampouco haverá aprendizagem. No que se refere à educação bancária, são apontadas as seguintes falas:

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

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

..

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

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não

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

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

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

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

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores e os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as



aulas expositivas como formas educacionais de conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos. (FREIRE, 1986, p. 21)

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

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

Os adolescentes esperam que o professor dê uma aula que os coloque diante das situações do cotidiano e que esteja ao lado deles. Entendemos que estar ao lado significa sanar as dúvidas para que eles possam apreender e relacionar os conhecimentos com outros já aprendidos. Nesse sentido, Redin e Zitzoski (2010, p. 329) ressaltam que:

A educação problematizadora destina-se a emancipar o ser humano e, por isso, deve ser revolucionária. Ela se volta para o oprimido que, para se libertar, precisa ser estimulado para perguntar. Tal exercício,

porém, não pode se limitar a um “jogo intelectualista”; para que a revolução efetivamente aconteça, é preciso descobrir a relação dinâmica, forte, viva entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a realidade, entre a pergunta e a ação [...] a problematização deve atingir a realidade concreta em que os indivíduos vivem, torná-los conscientes de sua realidade e motivá-los para lutar pela transformação do contexto que os oprime [...].

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

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

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

Podemos notar que, por mais que o docente tente manter os alunos como



depositários dos conteúdos curriculares, estes, por intermédio de suas observações das relações na sociedade, tendem a questionar o comportamento do professor, caso este não lhes mostre o significado do que está sendo ensinado.

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

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

"[...] Os alunos que não têm vontade de aprender acabam atrapalhando, porque desrespeitam, xingam, tem preconceito com o professor, isso desanima o professor ... e a gente está com um problema em casa e acaba prejudicando na escola, é bom saber que o professor se importa com o que está acontecendo com você. Faz você ter mais ânimo sabe? ... dá ânimo sim para todas as matérias, para continuar, para não desistir, para seguir em frente....."

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

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

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

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

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

Freire (1986, p. 15) diz que "[...] A motivação faz parte da ação. É um momento



da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar”.

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

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

A motivação deve estar presente na realização das atividades propostas pelo docente, porém, muitas vezes, estes realizam as atividades sem entender o porquê de as estarem fazendo, ou seja, não estão aprendendo nada porque não há motivação para isso. “Sem a aprendizagem na escola, que depende de motivação, praticamente não há futuro para ninguém” (BZUNECK, 2009, p. 13, *apud* AVELAR, 2015, p.6).

A motivação é considerada como fator determinante no contexto escolar, pois o maior interesse é o de aprender, entretanto a motivação não depende só do aluno, mas também do contexto em que ele está inserido tendo em vista que situações ambientais influenciam de forma significativa no processo de motivação [...] o papel do professor em classe, mais do que remediar, é o de prevenir ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e, além disso,

desenvolver e manter a motivação positiva da classe em um todo. Nesse sentido, é importante que os professores tenham consciência de que podem influenciar na motivação dos alunos e que a motivação dos alunos é influenciada pela dos professores”. (BZUNECK, 2009, p. 13 *apud* AVELAR, 2015, p. 8).

E complementa:

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

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

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

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

Segundo os alunos, a motivação pode ocorrer se o professor proporcionar



vivência educativa em outros ambientes além da sala de aula, em locais formais, como a sala de vídeo, o laboratório de ciências e a sala de informática, ou em espaços informais como museus e passeios culturais.

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

Neste estudo foi possível perceber que a afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem. Quanto a isso, Tassoni (2008) afirma que:

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

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

Uller (2006, p. 189) também afirma que [...] “os professores que se sentem realizados em sua profissão e estão motivados e influenciados por um sentimento, emoção ou afeto acabam por contagiar o seu entorno, no caso, os seus alunos em sala de aula”.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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



externas, proporcionando-lhes conhecer novos lugares.

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

Dentre os aspectos negativos da postura dos educadores, estão a “braveza”, a “ignorância” e “a cara fechada”, vistas pelos discentes como formas de impor a autoridade em sala de aula. Observou-se, igualmente, que as posturas docentes de descaso com o discente, de lecionar de acordo com a educação bancária, são ações que desmotivam os alunos, já que estes não conseguem entender o porquê de estarem fazendo aquelas atividades de “copia e responde” ou “lê e resume”.

As aulas deveriam ser discutidas de modo que levem os alunos à reflexão e não que ajam de acordo com o que já está dado, com o que já está posto, sem utilizar a criatividade pedagógica e sem despertar a criticidade no educando. Como cita Freire (1996, p. 12), “[...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Embora documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica e Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tragam como um dos objetivos do Ensino Médio o

preparo para o mercado de trabalho, os estudantes disseram não conseguir relacionar o que aprendem na escola com o seu futuro profissional. Apenas um aluno disse gostar de determinadas disciplinas porque acredita que elas serão importantes em sua carreira.

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

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

Destacou-se, ainda, que a prática pedagógica do docente propicia a motivação dos alunos em aprender. Porém, os discentes também afirmaram que eles são responsáveis por sua própria aprendizagem, já que não depende somente de o professor querer ensinar, mas de eles mesmos também terem interesse em aprender. Conclui-se, com este trabalho, que a afetividade é fator primordial no processo de aprendizagem dos alunos adolescentes, uma vez que a postura do professor diante dos discentes pode facilitar o processo de aprendizagem.

NOTAS

¹ Nome fictício



REFERÊNCIAS

- AGUIAR**, W. M. J.; **BOCK**, A. M. B.; **OZELLA**, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: **BOCK**, A. M. B.; **GONÇALVES**, M. da G. M.; **FURTADO**, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES**, S. M.. **Freire e Vygotsky: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- ARAÚJO**, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. *In*: **ARANTES**, V. A. (Org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.
- AVELAR**, A. C. A motivação do aluno no contexto escolar. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – **SIPE**. v.3. 2015, p. 71-90.
- BARDIN**, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977 e 2006.
- BOCK**, A. M. M. B.; **FURTADO**, O.; **TEIXEIRA**, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BOCK**, A. M. M. B.. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v.11 n.1 Janeiro/Junho 2007, p. 63-76.
- CERIZARA**, A. B. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 2001.
- FREIRE**, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; **SHOR**, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Conscientização**. São Paulo, Cortez, 1979.
- JACINTO**, L. T.; **HOBOLD**, M. de S. Trabalho docente: desafios e perspectivas na relação professor-aluno no ensino médio. **Educação & Linguagem**, v.15, n.25. jan-jun 2012.
- LEITE**, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- _____. & **TASSONI**, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. *In*: **AZZI**, R. G. e **SADALLA**, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LONGUI**, M. T.; **REATEGUI**, E. B.; **BERCHT**, M.; **BEHAR**, P. A. Um estudo sobre os Fenômenos Afetivos e Cognitivos em Interfaces para Softwares Educativos. **Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, s/d.
- LÜDKE**, M.; **ANDRÉ**, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- OLIVEIRA**, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 81, p. 67-69, 1992.



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

PADOVANI, U.; CASTAGNOLA, L. **História da Filosofia.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

REDIN, D. R. S.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

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

