



1290003855

TCC/UNICAMP
Am13a
1290003855/FE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

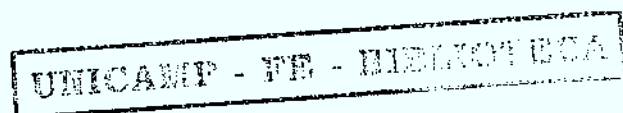
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA GODOY AMARAL

“AFETO EM SALA DE AULA”

Campinas/SP

2008



2008.12.12

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA GODOY AMARAL

“AFETO EM SALA DE AULA”

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob orientação da
Profa. Dra. Ângela Soligo.

Campinas/SP

2008



UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	FCC/UNICAMP
	Am13a
V:	5/1
TOMBO:	3855
EMOC:	148/08
Cl:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	02.04.09
Nº CPD:	

Cod tit 436953

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Amaral, Maria Aparecida Godoy.
Am13a Afeto em sala de aula / Maria Aparecida Godoy Amaral.. -- Campinas,
SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Ângela Soligo.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afetividade. 2. Cognição. I. Soligo, Ângela. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-503-BFE

Profa. Dra. Ângela Soligo (Orientadora)

Profa. Dra. (Segunda Leitora)

Afeto é querido,
É sentido,
É recíproco,
É insensato,
É irracional,
É incondicional,
É sentimental.

Pode existir
Em tempos
Bons,
Mas também,
Em tempos
Ruins.

Quando há virtudes,
Mas também,
Quando há defeitos.
Não há vivacidade
Nem amigo,
Nem amiga,
Sem ele.

Afeto, vem pra pertinho,
Me aqueça,
Se estabeleça
Entre mim
E aqueles que eu
Quero bem,

Para vocês com afeto,
Cida

Ao meu esposo MARCOS,
A minha filha PRISCILA,
A minha filha THAÍS,
A minha filha ANDRESSA,
“minhas” quatro pessoinhas ... (vocês são realmente muito, muito especiais!)
Pessoas responsáveis pelo meu crescimento, pessoas que me auxiliaram a superar
minhas próprias limitações, pessoas a quem devo muito do que sou ...
A vocês, com todo meu amor, dedico esse trabalho.

Agradecimentos

Primeiro agradeço a minha mãe que me deu a vida e muitos ensinamentos importantes.

Agradeço minha orientadora Profa. Dra. Ângela Soligo pela orientação, pelas sugestões oferecidas, pela amizade e por acreditar em mim.

Agradeço a segunda leitora Profa.Dra. pela generosidade e disposição em ajudar.

Agradeço a Andressa pelas horas que perdeu me ajudando nesse trabalho, pela Thais que o formatou e pelo Marcos pela paciência de ler cada capítulo que eu ia escrevendo.

Agradeço a Alessandra, minha sobrinha, que esteve comigo nos meus momentos mais difíceis, jamais esquecerei.

Agradeço a todas as amigas que conquistei na turma do noturno do curso de pedagogia de 2005, simplesmente amo vocês e vou guardar vossas lembranças em meu coração para sempre.

Agradeço a Silmara, a Adriana, a Paty pela paciência, pela amizade e pela força que me deram em todos esses anos e a Francis, nossa representante de classe, a quem dedico um carinho muito especial porque em você querida, encontrei uma luz muito linda. Você me fez muito bem.

Enfim, agradeço a Luciana da coordenação e a todos da UNICAMP que me ajudaram, funcionários, professores, pessoal da biblioteca que me apoiaram e que por isso mesmo acabaram partilhando diretamente ou indiretamente desse trabalho, sou imensamente grata a todos vocês.

SUMÁRIO

Banca examinadora	III
Epígrafe	IV
Dedicatória	V
Agradecimentos	VI
Sumário	VII
1. Resumo	9
2. Introdução, Objetivo e justificativa	11
3. Referencial teórico	17
4. Ensino Médio no Brasil	23
4.1 Introdução	24
4.2 Estratégia do Ministério para o ensino médio	25
4.3 Uma concepção para o ensino médio	27
4.4 Projeto curricular interdisciplinar para o ensino médio	29
4.5 Pesquisa sobre a atuação do ensino médio no Brasil	30
4.6 Carta de um estudante do ensino médio	38
4.7 Considerações finais sobre o ensino médio	39
5. Descrição do método	40
6. Procedimento da análise dos dados	45
7. Práticas pedagógicas em sala de aula	50
8. Conclusão	54
9. Referências Bibliográficas	57

RESUMO

1. RESUMO

Atualmente, o papel da afetividade na educação tem sido olhado com mais cuidado, interesse e preocupação. Porém, mesmo hoje, encontramos poucos estudos neste campo, prevalecendo visões dualistas que dividem os aspectos cognitivos dos afetivos, colocando este em segundo plano.

Os novos estudos apresentam uma abordagem exploratória sobre o papel de um educador afetivo e se o afeto é importante para o funcionamento psicológico e biológico (as emoções) na construção do conhecimento cognitivo-afetivo.

Vimos estudar este tema, porque a lógica cartesiana reclamava a comprovação científica; pedia o embasamento teórico para essa realidade que começa a se desenhar diante de nossos olhos, que é a crença de que as ações cognitivas requerem ações afetivas que influenciem no interesse ou desinteresse dos alunos pelo saber.

Este trabalho tem como pressuposto a teoria sócio-histórica de Vygotsky e a teoria psicogenética de Wallon, que abordam este tema e com interpretação monista, em que o afetivo e cognitivo se fundem.

Neste trabalho, evidenciamos que a afetividade deverá estar presente na escola, pois, o ensino/aprendizagem pode se construir de maneira mais efetiva a partir de um intenso processo de interação entre aluno e professor e é na qualidade dessa relação que a afinidade do aluno com o aprender pode ser mantida.

INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

2. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Desde a Antiguidade, a relação entre razão e emoção vem sendo arduamente discutida. Os estudos mais antigos, postulavam uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Quando Platão definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado, por ele, um valor universal e ligado a imutabilidade das formas eternas (Silva, 2002) e quando Descartes criou a tão conhecida e famosa afirmação na história da filosofia – "Penso, logo existo" - sugeriam a separação entre razão e emoção e assumiriam uma hierarquia, em que o pensamento tem valor de maior excelência (Arantes, 2003).

Immanuel Kant (1786) nos advertiu sobre a impossibilidade do encontro entre razão e felicidade, dizendo que para o homem ser feliz não poderia ser dotado de razão. Ele considerava, ainda, as paixões como enfermidade da alma; isto mais uma vez nos demonstra as emoções em segundo plano ou que o afeto e a cognição eram tratados como aspectos funcionais separados.

Mais recentemente, tem se evidenciado que a dimensão afetiva na sala de aula deve ser reconhecida como parte inerente ao processo de aquisição do conhecimento. Apesar dessas filosofias antigas permanecerem vivas ainda hoje e de por muito tempo as teorias psicológicas estudarem separadamente os processos cognitivos e afetivos. Novos pensamentos nos apontam caminhos que prometem inovar as teorias do funcionamento psíquico humano (Arantes, 2003).

Esse novo olhar da educação para essa prática pedagógica indica que não se deve pensar somente no “que ensinar”, mas, “como ensinar,” defendendo-se que o afeto é indispensável no ato do ensino-aprendizagem.

Segundo Piaget (1958), o desenvolvimento da mente ocorre por meio uma série de estágios, que apresentam leis e lógicas próprias, seguindo uma seqüência ontogenética. As tensões criadas a partir de novas experiências criam desequilíbrios dentro do sistema, de onde surge o equilíbrio como um processo de auto-regulação que vai eliminar as tensões, e neste processo, o indivíduo vai mudando para estágios cada vez mais elevados da organização mental. Piaget defende não haver mecanismo cognitivo sem interferência de elementos afetivos, pois a afetividade interfere nos movimentos de assimilação e acomodação. Para a aquisição do conhecimento pelo sujeito, faz-se necessário um equilíbrio entre o organismo, o corpo, o desejo, os esquemas cognitivos (inteligência) e as atitudes comportamentais.

Em todos os estágios de desenvolvimento mental de um ser humano há um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. O aluno é um ser humano completo, caracterizado pelas emoções (que têm origem biológica) e sentimentos (que tem origem psicológica) - ambas características ligadas ao conhecimento, e portanto, não podem ser deixadas fora da sala de aula (Leite, Tassoni, 2002).

Segundo Luckesi (1991), para operar nossa capacidade de conhecer, necessitamos que nossos afetos nos permitam. Ninguém consegue fazer bem alguma coisa - seja no estudo, na pesquisa, em nossas práticas cotidianas domésticas, profissionais, de relacionamento-, caso nossa afetividade não nos permita, caso ela não se abra para o que está à nossa frente, seja lá o que for. Don Juan, em Carlos

Castañeda (1998), nos diz que uma ação, sem coração, não tem caminho. Essa é a permissão da afetividade. O cognitivo não se dá de uma forma satisfatória sem essa energética da afetividade. Para que o estudante aprenda, ou para que nós educadores aprendamos, importa que a nossa afetividade e a do nosso educando nos disponibilizem para “a aprender”: “eu desejo aprender”, “gosto de aprender”, ... Sem essa abertura afetiva, dificilmente alguém aprenderá efetivamente alguma coisa. Mais que isso, sem ela, não se fará nada com satisfatoriedade, nem no trabalho, nem na vida pessoal, nem nos relacionamentos..

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos, que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes se modifiquem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamento.
Vygotsky (1996)

Dessa forma, o autor associa o cognitivo ao afeto, porque são os desejos, as intenções, a motivação que vão direcionar o aluno para a aprendizagem.

O psicólogo francês Henry Wallon (1978) defende que a emoção é a fonte do conhecimento. Em sua obra, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e que, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de educação cada vez mais elevados Wallon (apud Almeida, 1999). Um estudioso de Wallon, Malrieux, chega até a dizer que a estimativa de distância, ou a percepção de distância, é devida ao desejo de alcançar objetos distantes, e não à própria distância dos objetos. Segundo a ótica de

Wallon, acreditamos que se a criança tiver um professor afetuoso, que busca em cada aluno suas qualidades desejáveis permeadas de sentimento de acolhimento, respeito, compreensão, estará contribuindo para sua auto-estima, tornando-o mais confiante para realizar tarefas cognitivas. Buscar, então, uma educação para a afetividade, é buscar uma educação mais rica em interesses e em um conhecimento que faça sentido, porque o que nos toca emocionalmente não se esquece.

Mas o educador não deve confundir o reconhecimento da dinâmica da afetividade, como ser carinhoso ou condescendente. Ou abrir mão de seu papel e lugar, em nome de uma falsa afetividade.

A afetividade está presente não apenas nas relações entre os atores da escola, mas também na forma como o professor estabelece objetivos, planeja e executa suas aulas e avalia LEITE, (1981).

“Um professor, por exemplo, que não consegue afirmar sua presença pedagógica, séria, e sua autoridade na sala, compromete necessariamente, o processo de ensino em que ele é um dos sujeitos. Mas ao comprometer o processo de ensino ele compromete o processo de aprendizagem dos alunos. A mesma coisa se dá então no caso do autoritarismo do professor, em que ele exacerba a autoridade.” (PAULO FREIRE, 2001, p.251)

No artigo “Poder e desvelo na sala de aula” de Noblit (1995), o autor conta que ao realizar uma pesquisa para sua tese de doutorado, foi procurar a sala de aula da professora “PAM”, já com a idéia pré-concebida de desagrado, pois ela era uma professora considerada tradicional, coisa que ele reprovava. “PAM”, no entanto, era o afeto em pessoa, conquistava a todos: alunos, professores, diretores, pais, conquistou

inclusive Noblit e a mim que li sobre ela, e que não mais a esqueci. “PAM” tinha tanto afeto e carinho pelos alunos que eles simplesmente a amavam e ela só sabia fazer seu trabalho com amor. Essa relação interferiu no processo ensino-aprendizagem, as crianças estudavam para agradá-la, para não desapontá-la, pois desejavam serem queridas, serem elogiados, desencadeando assim, o sucesso escolar.

Dessa forma, Noblit mostrou que a sala de aula é um espaço vivo e dinâmico. Nela poderá haver conflitos, mas poderá haver também, momentos de marcantes e significantes interações entre professores e alunos que poderão ser envolvidos pelo afeto, afinal, o mundo é feito de desejos e também de sentidos. Sentidos esses, percebidos pelo toque, pela fala pelo ouvir e por tantas outras sensações que poderão ser boas e inesquecíveis.

Com base na literatura citada acima e na minha própria experiência na educação de minhas filhas, meu trabalho teve como objetivo geral procurar trazer contribuições para a compreensão do papel da afetividade na aquisição do conhecimento, tendo como pressuposto a teoria psicogenética de Wallon e a teoria sócio-histórica de Vygotsky.

O objetivo específico do meu trabalho foi verificar se a relação de afetividade entre professor/aluno é determinante ou não para o sucesso escolar do aluno e qual o grau de importância que o afeto teria nesta relação.

REFERENCIAL TEÓRICO

3. REFERENCIAL TEÓRICO

"No início, não tinha senão sensações; tem idéias agora : não fazia senão sentir, julga agora. Porque, da comparação de várias sensações sucessivas e simultâneas, e do julgamento que dela se faz, nasce uma espécie de sensação mista e complexa a que chamo de idéia."
(Rousseau, 1992, p.225)

Em Emílio ou da Educação, Rousseau (1992) pensa em fazer dele (Emílio) um ser amante e sensível, isto é, aperfeiçoar-lhe a razão pelo sentimento. Rousseau, nesta obra, que é um verdadeiro tratado sobre educação, já nos mostra a indissociabilidade entre o pensar e o sentir.

Também, VYGOTSKY, diz que:

"(...) o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos, necessidades, nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afetiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento" (1979, p. 196)

Percebemos em Vygotsky, que a motivação gera o pensamento, portanto, os pensamentos e a motivação se manifestam através de nossos desejos, interesses e emoções. Através dessa asserção não podemos dissociar o pensamento das emoções. E, em sala de aula, é essa motivação (emoção) que vai direcionar o aluno para a aprendizagem.

Podemos entender, com isso, que as interações que ocorrem no contexto escolar serão marcadas pela emoções em todos seus aspectos e que essa interação pode ser fundamental, para o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos.

“ É no ambiente social, nas relações com os outros indivíduos e com o produto de seu trabalho historicamente acumulado na cultura, que o homem constrói sua própria individualidade. Afinal, o outro é um elemento necessário para a delimitação e a expansão de si mesmo como pessoa.”(Almeida, 1999, p.99)

O “outro” é essencialmente necessário, porque nós só nos conhecemos através daqueles a quem amamos. O aluno é levado a compreender sua potencialidade por intermédio da expectativa que o professor faz dele. É através disso, que ele provavelmente, vai construir sua identidade.

“ (...) o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.” (LEITE e TASSONI, 2002, p. 123)

O educador, em sala de aula, poderá estar atento às suas ações, suas emoções, para que o aluno fortaleça sua auto-estima, sentindo-se capaz e confiante para aprender. Qualquer atitude negativa do professor poderá afetar o aluno e influenciar seu rendimento escolar.

“Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...) são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (ENGELMANN, 1978, p.130-131)

Compreende-se então, que afetividade poderia permear todo processo educativo, sendo relevante também, o professor preocupar-se com a forma de ensinar, não mais sendo um simples transmissor de conteúdos, mas um mediador, que terá de levar em conta o interesse e a motivação do aluno.

O educador poderia procurar construir uma compreensão que o permita ter uma reflexão teórica, uma inquietação e a investigação sobre sua própria prática e a

construção de novos saberes que promovam mudanças no contexto escolar e nos conhecimentos sobre a própria escola. AZZI e SADALLA (2002)

Mas ao investigar e refletir sua própria prática poderia vir a construir novos saberes, sempre considerando o papel da afetividade no âmbito educacional.

Partindo (...) *“da premissa de que no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõe sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos do conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.”* (ARANTES, 2002, p.160)

Considerando então, que se o aluno se sentir acolhido, recebendo um conteúdo de seu interesse, com pensamentos e sentimentos interagindo de forma positiva, isto poderá nos fornecer um indício de que o aluno assimilaria com gosto e muito melhor disposição, o que lhe fosse ensinado.

Podemos, então, entender que a (...) *“cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se numa só unidade, entendendo que o ser humano pensa e sente simultaneamente e isto tem inúmeras implicações nas práticas educacionais* LEITE e TASSONI (2002)

Corroborando também essas idéias temos o pensamento de WHITEHEAD que nos fala que a fonte que alimenta nossa vida e que se compõe de percepções, de sentimentos, de desejos e atividades mentais é que ajustam os pensamentos entre si. (1969). Esse é mais um autor que vem confirmar que a relação afetiva tem importância na construção do conhecimento e que o gosto por aprender deve ser marcado pela afabilidade do educador para o educando e vice-versa.

Quando o aluno não é tocado pelos conhecimentos, quando eles não lhe fazem sentido, ele não os retém, isto é um dos maiores problemas da educação. WHITEHEAD

(1969) nos alerta para isso dizendo que a escola contém em seu âmago o problema de conservar vivo o conhecimento, de não deixar que ele se torne inerte, pois isso constitui o problema fundamental de toda educação.

Conhecimentos esses que, carregados de afetividade, poderão ter adequação à vida. Serem cheios de significados, serem úteis, estarem relacionados com as vivências dos alunos, com seu dia a dia, só assim poderão não ser inertes e servirão para manter vivo os conteúdos a serem dados.

Ainda, na perspectiva de superar as tradicionais dicotomias entre as dimensões afetivas e cognitivas do funcionamento psíquico humano, encontramos os estudos de Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico, psicólogo francês, ele rompe com a perspectiva de que razão e emoção constituem dois aspectos diferenciados no raciocínio, pois a seu ver essa é uma lógica mecanicista e linear. Ele atribui as emoções um papel central na evolução da consciência. Além disso, ele entende as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico. (ARANTES 2003)

Wallon (apud Almeida 1999) destaca que: (...) *"a afetividade e a inteligência constitui um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas tem funções bem definidas e, quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados."* (p. 51)

Para esse autor o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

Outro pensamento de Wallon que nos mostra explicitamente sua abordagem unificadora é que, quando temos um sentimento por exemplo: de medo, cólera, ao procurarmos traduzi-lo em imagens, ele se abrandava. Todo sofrimento que conseguimos relatar a nós mesmos o torna mais tolerável, mais suportável.

Outro autor que mostra a interligação entre o afetivo e o cognitivo é Edgar Morin (MORIN, 2002, p. 20) que diz: “ (...) há uma estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.”

Com todos esses teóricos podemos interpretar, que o professor poderia estar mais atento ao lugar que a afetividade deveria desempenhar na sala de aula, e para isso ele deveria conhecer melhor o aluno, mas conhecê-lo em sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que o cerca, entendemos que essas condições de interação entre o professor e o aluno, em sala de aula, poderiam vir a contribuir significativamente para o desenvolvimento saudável da auto-estima do aluno e da aprendizagem mais plena e uma assimilação mais eficaz e duradoura, tudo isso poderia resultar, também, num maior sucesso escolar do aluno.

Baseada nessas teorias percebi a influencia que a afetividade desempenha no desenvolvimento cognitivo e também como as relações afetivas podem influenciar no sucesso ensino/ aprendizagem, é por isso que venho expressar meu interesse na presente pesquisa.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL

4. ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Coração de Estudante

Milton Nascimento / Wagner Tiso

*Quero falar de uma coisa,
Adivinha onde ela anda?
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor
Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto
Coração de estudante
E há que se cuidar da vida
E há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes: plantas e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé*

4.1. Introdução

A pesquisa deste TCC foi feita no ensino médio, achamos interessante então, dedicarmos um capítulo para mostrarmos alguns dados importantes e relevantes para a compreensão do sistema educacional do ensino médio brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, estabeleceu como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, estabeleceu metas para a educação no Brasil com duração de dez

anos que garantisse, entre muitos outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior. O Plano Nacional de Educação, tal como foi concebido, previu uma reavaliação de suas metas em cinco anos. Uma das mais importantes metas do Plano Nacional de Educação no que tange o Ensino Médio é a garantia do acesso a todos aqueles que concluíam o Ensino Fundamental em idade regular no prazo de três anos, a partir do ano de sua promulgação.

Em dezembro de 2006, foi instituído e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. Iniciado em janeiro de 2007, sua implantação ocorrerá de forma gradual até 2009, quando o Fundeb atenderá todo o universo de alunos do Ensino Básico público presencial.

Dados de 2005 da Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE indicam que do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos [18 milhões], cerca de 25% [4 milhões de jovens] encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Em 2006, 2 milhões de alunos concluíram o Ensino Médio. Cerca de 400 mil jovens ingressaram nas universidades e 700 mil concluíram ensino técnico.

4.2. Estratégia do Ministério para o ensino médio

O Ministério da Educação, órgão responsável pela definição das políticas educacionais para o país adota, através da Secretaria de Educação Básica - SEB, uma estratégia para a ampliação e melhoria do ensino médio apoiada nos seguintes eixos:

- Em dezembro de 2006, a PEC 53 que institui o Fundeb é aprovada e regulamentada. Ela prevê a universalização do Ensino Médio presencial.
- Em junho de 2005, o MEC encaminha PEC para substituição do Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que financiava apenas o ensino fundamental pelo Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que financia toda a Educação Básica, da creche ao término do Ensino Médio.
- Em atendimento a uma demanda da sociedade, o MEC sugeriu e discutiu com professores uma proposta para o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. Em 2004, esta proposta se transformou no Decreto 5154/2004 . Em 2007, 21 unidades da Federação já estavam oferecendo Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. O MEC colabora contratando consultores pedagógicos para a elaboração dos cursos e o FNDE oferece apoio financeiro.
- Melhoria curricular que contemple as diversas necessidades dos jovens consolidando a identidade do ensino médio centrada nos sujeitos;
- Ensino médio comprometido com a diversidade sócio-econômica e cultural da população brasileira;
- Valorização e formação de professores;

- Melhoria da qualidade do ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos;
- Implantação do Plano de Educação para Ciência;
- Modernização e democratização da gestão de sistemas e escolas de ensino médio;
- Desenvolvimento de projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e ao enfrentamento do problema da violência nas escolas;
- Integração e articulação entre ensino médio e educação profissional.

4.3. Uma concepção para o ensino médio

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta última finalidade deve ser desenvolvida de maneira precípua pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a serem desenvolvidas por um currículo, que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia para o ensino

médio. A resolução também estabelece que os sistemas de ensino terão até agosto de 2007 para fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas no currículo.

O Decreto 5154/2004 estabelece as diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante. O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98 e a respectiva Resolução nº 3/98 vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio como indicações para um acordo de ações. Para isso, apresenta princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

Nesse sentido, o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano referencial desta última etapa da Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente. Por outro lado, se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o ensino médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas.

Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de

tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos. As relações nas unidades escolares, por sua vez, expressam a contradição entre o que a sociedade conserva e revoluciona. Essas relações não podem ser ignoradas, mas devem ser permanentemente recriadas, a partir de novas relações e de novas construções coletivas, no âmbito do movimento sócio-econômico e político da sociedade.

Com este referencial, propomos discutir as possibilidades de se repensar o Ensino Médio na perspectiva interdisciplinar. Consideramos importante que cada escola faça um retrato de si mesma, dos sujeitos que a fazem viva e do meio social em que se insere, no sentido de compreender sua própria cultura, identificando dimensões da realidade motivadoras de uma proposta curricular coerente com os interesses e as necessidades de seus alunos. Afinal, a escola faz parte do conjunto social em que está inserida e deve se comprometer, também, com seus projetos. Sem nunca esgotar-se em si mesma, a dimensão local pode ser uma dimensão importante do planejamento educacional, integrado a um projeto social comprometido com a melhoria da qualidade de vida de toda a população.

4.4. Projeto Curricular Interdisciplinar para o ensino médio

Ao longo de anos, a organização do trabalho escolar tem-se dado por meio das disciplinas, cujo enfoque preserva a identidade, a autonomia e os objetivos próprios de cada uma delas. Assentados sobre a base ético-política do projeto escolar, e sobre o princípio da interdisciplinaridade, acredita-se que o currículo, como dimensão

especificamente epistemológica e metodológica deste projeto, pode mobilizar intensamente os alunos, assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e/ou construídos coletivamente. Pressupomos, com isto, a possibilidade de se dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais.

Tomando os objetivos das áreas de conhecimento organizadoras da educação básica, vemos que os estudos na área de códigos e linguagens visam à compreensão do significado das letras e das artes; dar destaque à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. O eixo curricular dessa área pode ter como referência a construção do sujeito nas relações inter-subjetivas e coletivas mediadas pelas linguagens.

Os estudos das ciências da natureza e da matemática devem destacar a educação tecnológica básica e a compreensão do significado da ciência. Um eixo de organização dos conteúdos pode ser a complexidade e o equilíbrio dinâmico da vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

A área de ciências humanas e sociais assenta-se sobre a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, podendo-se organizar em torno do eixo da cidadania e dos processos de socialização, na perspectiva sócio-histórica. Algumas abordagens metodológicas podem conferir ao currículo uma perspectiva de totalidade, respeitando-se as especificidades epistemológicas das áreas de conhecimento e das disciplinas.

4.5. Pesquisa sobre a atuação do ensino médio no Brasil

Essa pesquisa nacional sobre o ensino médio servirá como um instrumento precioso para avaliarmos como anda o ensino médio brasileiro e servirá também de base para projetos e ações futuras afim de, construirmos juntos, propostas consistentes, de acordo com nossa realidade, para o futuro dessa etapa da educação no Brasil.

São muitas as críticas e frustrações sobre a qualidade de ensino, as condições físicas da escola, o desinteresse dos alunos e a insatisfação dos professores do ensino médio no Brasil. Contudo, isso não é o bastante para abalar a credibilidade na escola e o apelo por maiores investimentos: nas escolas públicas e privadas, 17% dos alunos que abandonaram alguma vez a escola voltaram a estudar. Entre as razões estão: "para ser alguém na vida", "para ser um cidadão" e "para conseguir trabalho".

Essas e outras constatações fazem parte do livro "ENSINO MÉDIO: MÚLTIPLAS VOZES", lançado pela UNESCO no Brasil (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), no Auditório do Ministério da Educação, em Brasília. A pesquisa foi coordenada por Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2003).

O livro traz uma radiografia detalhada da atual situação do ensino médio no País. Mais do que isso: esmiúça desigualdades sociais várias entre tipos de escolas, como por exemplo, entre escolas públicas e privadas e entre cursos diurnos e noturnos. Menciona também a heterogeneidade das situações entre as capitais brasileiras. Além disso, toca aspectos pouco explorados como, entre outros, a situação da infra-estrutura, os diferentes espaços físicos, como banheiros, pátios, salas, laboratórios, bibliotecas e

quadras de esportes. São mencionadas situações dos recursos humanos e pedagógicos, indicadores do chamado fracasso escolar - como a reprovação e a repetência -; a extensão da exclusão digital, como professores e alunos refletem sobre a reforma do ensino médio em seu dia a dia e como se dão as relações sociais entre alunos e professores.

Trata-se da maior pesquisa já realizada sobre o assunto na América Latina. A pesquisa inova também por combinar o registro de fatos com opiniões, avaliações e percepções de professores e alunos. Apresenta tanto um quadro das críticas expressas pelos atores ouvidos, quanto suas vontades e expectativas, o que é traduzido em um elenco de propostas de políticas públicas para o ensino médio e para juventudes, destacando-se a importância do investimento nas escolas, nas condições de vida e trabalho dos professores e na qualidade de vida e ambiente escolar dos jovens.

A pesquisa foi realizada em 13 capitais brasileiras: Rio Branco, Macapá, Belém, Teresina, Maceió, Salvador, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Todas essas capitais são concentrações urbanas onde se localiza a grande parte da matrícula no ensino médio.

A metodologia da pesquisa incluiu dois tipos de abordagens: a quantitativa e a qualitativa. Um total 50.740 alunos responderam questionários aplicados em 673 escolas, públicas e privadas. Como a amostra desses foi probabilística, os dados podem ser generalizados para o universo de alunos nas 13 capitais, ou seja, 1.271.364 alunos. Para a seleção de alunos do ensino médio foi utilizado o Censo Escolar 2000 (INEP/MEC). Cerca de 7.020 professores responderam questionários.

Já na abordagem qualitativa, feita por meio de grupos focais, entrevistas individuais semi-estruturadas e observações in loco, participaram cerca de 2.000 pessoas entre professores, diretores de escolas e supervisores/orientadores escolares de ensino médio. Com relação aos professores na abordagem quantitativa, a amostra é de caráter não probabilístico, ou seja, não está sujeita a inferências e generalizações para o total da população de professores nas capitais pesquisadas.

Pontos relevantes da pesquisa:

- A idade média dos alunos é de 19 anos, sendo que mais de 50% tendem a se concentrar na faixa entre 16 a 17 anos, nas 13 cidades focalizadas. Em oito capitais, mais de 20% dos alunos têm 20 anos de idade ou mais. Os alunos mais velhos concentram-se no período noturno.
- Mais da metade dos alunos de ensino médio não tem acesso a computador em suas residências. A exclusão digital é mais perversa para os alunos de escola pública. Na maioria das capitais, enquanto mais de 60% dos alunos das escolas privadas declaram ter computador, nas escolas públicas a tendência é que apenas 20% tenham.
- Assim como no universo de alunos, há um maior número de docentes do sexo feminino entre os professores pesquisados.
- A maior parte dos professores de ensino médio pesquisados encontra-se na faixa etária de 30 a 49 anos (cerca de 60%), sendo também expressivo o fato de que cerca de um terço dos professores tenha menos de 29 anos (21%).

- Em muitas cidades chega a mais de 40% a proporção de professores que não têm computadores em suas residências, tendendo estes a estarem mais representados nas escolas públicas. Em muitas cidades, particularmente em escolas públicas, os professores não usam computadores na escola (cerca de 30% dos casos), variando conforme as capitais pesquisadas o estado de exclusão digital entre 16,9% em Curitiba a 62,1% em Goiânia.

- A grande maioria dos professores pesquisados tem como formação a licenciatura (cerca de 60%). Aproximadamente um terço deles possui pós-graduação ou mestrado, em particular nas capitais do Sul e do Sudeste. Os dados mostram ainda que existem professores que concluíram apenas o segundo grau exercendo o magistério.

- Na maioria das cidades os professores se declaram insatisfeitos com a renda obtida com o seu trabalho no magistério (entre 76,9% em Maceió a 58,6% em Rio Branco). Os índices de insatisfação são bem mais altos entre os professores das escolas públicas, ainda que também nas particulares a tendência seja a mesma.

- Os alunos, quando solicitados a indicar os dois principais objetivos do ensino médio, marcaram com maior frequência a opção "preparar para o curso superior (vestibular)", opção que se concentra mais da metade das respostas quer nas escolas públicas quer nas privadas.

- A busca de um futuro melhor foi a segunda opção mais marcada pelos alunos quando questionados sobre os dois principais objetivos do ensino médio - quase metade deles na maioria das capitais.

- Cerca da metade dos professores e dos alunos consideram que o ensino médio deveria preparar para o mercado de trabalho ou para conseguir um emprego,

mas concordam que tal finalidade melhor se cumpriria se o jovem pudesse continuar os estudos por cursos de nível superior.

- Muitos professores admitem não ter domínio sobre os conceitos e os objetivos principais da reforma, muitos também consideram que não foram devidamente preparados para a sua aplicação e adaptação às suas realidades, e a maioria critica a falta de debates e de participação quando da implantação da reforma.

- Os professores que admitem não dominar a informática são mais comuns nas redes públicas de ensino. As porcentagens de docentes pesquisados que admitem não dominar a informática, a depender da capital, variam de 24,6% a 7,2% nas escolas públicas e 7,7% a 1,2% nas escolas privadas.

- Segundo a indicação dos alunos os laboratórios são pouco usados como recurso pedagógico. Na rede pública, essa indicação varia de 92% a 89,9%. Nas escolas privadas, as proporções diminuem em todas as capitais, mostrando que os alunos dessas escolas têm mais acesso aos laboratórios, contudo não usufruindo uma situação ideal, pois entre esses a indicação de não utilização varia, de acordo com a capital, entre 86,3% a 9,1%.

- Sobre os espaços para a prática de atividades desportivas, entre 73% e 35,7% dos alunos de escolas públicas, de acordo com a capital, indicam que faltam esses espaços na escola. Entre os alunos de escolas privadas, mais de 2/5 dos alunos indicam falta de espaço para atividades esportivas.

- Observa-se que mais de 2/5 dos alunos indicam não aprender artes ou manifestações artísticas e culturais. É interessante observar que, geralmente, são os

alunos das escolas públicas das capitais pesquisadas os que declaram, com mais frequência, não ter acesso a esse tipo atividade na escola.

- O primeiro fato que chama a atenção em relação à avaliação dos banheiros é a incidência de notas zero. Considerando o conjunto dos alunos, observa-se que aproximadamente 1/5 deu nota zero aos banheiros de suas escolas. Ademais, a média das notas atribuídas aos banheiros é mais baixa na rede pública do que na rede privada. Na primeira, as médias variam, segundo a capital pesquisada, de 4,1 a 2,6. Já na rede privada, as médias vão de 6,7 a 5,0, a depender da capital.

- Tanto para os alunos quanto para os professores, os três principais problemas da escola são, em ordem decrescente: alunos desinteressados, alunos indisciplinados e falta de espaços.

- Aproximadamente 3/4 dos professores considera que o principal problema da escola são os alunos desinteressados. Além de elevados, os percentuais assinalados por professores de escolas públicas e escolas privadas são bastante semelhantes na maioria das capitais pesquisadas.

- O aluno valoriza o aprendizado mas acha que o que aprende na escola é insuficiente. O grau de insatisfação é maior na pública.

- A reprovação é maior entre os alunos do turno noturno. O mais alto índice de reprovação no noturno - somando as percentagens referentes aos

- alunos que foram reprovados uma vez e mais de uma vez - é encontrado em Porto Alegre (76,4%), e o menor no Rio de Janeiro (50,6%). Para o turno diurno, tem-se a maior percentagem de reprovações em Salvador (62,8%), e a menor em Curitiba (32,2%).

- Os números da repetência também são altos. Em algumas capitais, cerca de metade ou mais dos alunos declaram que já repetiram o ano: Teresina (57,2%), Salvador (57%), Belém (56,5%), Macapá (54,1%), Rio Branco (52,5%), Belo Horizonte (48,9%) e Maceió (48,1%).

- É alto principalmente entre os alunos dos cursos noturnos de escolas públicas, a proporção dos que abandonaram alguma vez a escola e retornaram depois os estudos - 35,2% entre os alunos do curso noturno e 8,9% do curso diurno - considerando as 13 capitais pesquisadas.

- A pesquisa, a partir das vozes e vontades de alunos e professores, e análises de ampla literatura, chega a um elenco de recomendações de políticas públicas, voltadas, entre outros temas, para: 1) as condições de vida dos alunos, a garantia de que possam se dedicar aos estudos, sugerindo neste sentido a ampliação da bolsa-escola para os jovens que cursam o ensino médio; 2) as condições de vida e qualidade do trabalho dos professores, recomendando melhoria salarial e formação continuada; 3) as condições do espaço e das práticas de relações, devendo-se cuidar tanto do espaço como do clima escolar; 4) medidas para melhoria da qualidade do ensino e cultivo do hábito e gosto por estudar, e 5) diversificação das atividades escolares, com ênfase na capacitação e acesso à informática, atividades desportivas, artísticas e culturais.

4.6 Carta de um estudante do ensino médio

Esteves (2005), escreveu um livro intitulado: "Estar no papel: Cartas dos jovens do ensino médio". Os jovens do ensino médio deveriam escrever uma carta, endereçada a um amigo, falando sobre sua escola e seus estudos.

Algumas dessas cartas foram selecionadas e se transformaram em livro.

Selecionei uma delas, porque fala de ensinar com amor.

Carta XXIV – Quero ir para uma escola do meu sonho

Oi amigo tudo bem com você, comigo está indo a vida como deve ir.

Amigo estou indo bem no meu estudo porque quero vencer na vida e tenho interesse de aprender. Mais não sei se posso ir pra frente porque a escola que estudo não tem capacidade de nem levar onde quero ir "vestibular". Os estudos são fracos, o ensino está atrasado. O ambiente não é adequado para aprender, a sala é quente, os professores faltam muito e as greves acabam prejudicando mais ainda.

Quero sair dessa escola, quero ir para uma escola do meu sonho que tenha professor capaz de ensinar com amor, sem vergonha e ter orgulho de passar o que aprendeu para os alunos. Numa escola organizada com ambiente adequado para estudar e aprender e me leva no futuro melhor que um dia eu possa pisar numa faculdade e fazer o vestibular sem dificuldade.

Para não deixar as pessoas de outro lugar ou país que vem ocupar lugar nosso. Meu amigo isso acontece porque eles estudam numa escola adequada para aprender e seus governantes gastam nas suas escolas, e a nossa escola que faz parte do governo é fraco e ele não quer gastar em estudo para que consigamos nossos direitos de cidadãos.

(Aluno, escola pública do ensino médio, PA)

4.7. Considerações finais sobre o ensino médio

Através desse capítulo podemos entender que há uma discrepância entre as propostas do MEC (teoria) e a realidade (prática), as concepções e os projetos curriculares do MEC para o ensino médio são muito interessantes . Mas no cotidiano, a realidade se mostra muito diferente, a pesquisa do ensino médio nos indica isso, a carta do estudante do ensino médio, nos indica isso, a mídia, em seus relatos de violência e descaso no ensino médio, nos indica isso, Professores da rede, reclamam sem parar, nos indicando isso. A pesquisa para esse trabalho nos colocou frente a frente com essa realidade e ela não é nada animadora. Tudo nos leva a crer que na implementação as concepções do Ministério não tem alcançado seus objetivos.

Certamente, é a partir do cotidiano vivido pelos alunos do ensino médio que se poderá lançar um novo olhar e, conseqüentemente, produzir uma nova espécie de conhecimento, que também contemple o afeto no conteúdo das disciplinas. Espera-se, aqui, dar visibilidade aos sentimentos que irá interagir de maneira positiva com o cognitivo., contribuindo assim, para uma melhor qualidade de ensino que viria expressar que o sonho nem sempre termina antes de se tornar realidade.

DESCRIÇÃO DO MÉTODO

5. DESCRIÇÃO DO MÉTODO

"A afetividade assim como o conhecimento, se constrói através da vivência. Sendo também da escola e do educador, a tarefa de despertar o educando às potencialidades do coração." (Maria do Carmo P. Braga)

A pesquisa, sobre o afeto em sala de aula, foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa de estudo de caso, que presume a vivência direta do pesquisador no ambiente escolar e a situação foi investigada através do trabalho de campo. Para iniciar essa pesquisa, inicialmente fez-se uma busca bibliográfica de temas envolvidos com afeto e com a relação professor/aluno, para se obter uma fundamentação teórica, que acabou por permitir um confronto da teoria com a prática, tendo a intenção de traçar caminhos que nos permitisse investigar a relação entre o cognitivo e o afetivo no contexto da sala de aula, como elemento estimulante do rendimento escolar.

Portanto, segundo (PANIZZI), falar sobre afetividade e aprendizagem é falar da essência da vida humana, que por sua natureza social, se constrói na relação do sujeito com os outros sujeitos, num contexto de inter-relações. Cada ser particular relaciona-se com outro, num processo de envolvimento singular, único, envolvendo processos psicológicos que vão além das evidências que marcam o convívio do sujeito e descrevem sua história e suas relações sociais.

Definimos que o estudo seria direcionado ao segmento do Ensino Médio, por sentirmos que neste segmento as discussões relacionadas à afetividade não se fazem muito presentes, nesta etapa da escolaridade a preocupação centra-se na

competência técnica e conteudista de cada área, ou a questões puramente disciplinares. Outro fator de interesse se constituiu em que se tratando de adolescentes o campo poderia ser mais fértil em conflitos e mudanças.

Assim definimos como campo para esse trabalho de pesquisa, uma sala de aula de 40 alunos da primeira série do ensino médio em uma escola estadual da cidade de Valinhos e realizamos atividades de observação, tentando fazer com que o observador fosse uma pessoa quase que invisível, para poder descrever, com registro acurado, tentando obter um retrato vivo do que ocorre nos relacionamentos dos professores com os alunos e destes com os diversos professores que ministram as variadas disciplinas que fazem parte do currículo desta série. Para ser mais exata foram 10 as disciplinas observadas: Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Inglês, História, Geografia, Filosofia, e Artes .

Observar, todas as aulas, foi um desafio, pois a sala de aula era um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas problematizadas. Mas também foi muito interessante. A observação visava coletar dados para se analisar as relações tecidas no dia-a-dia da escola, entre alunos/professores. Os alunos pertenciam à faixa etária, em média, entre 15 e 16 anos e na sua maioria, oriundos da classe popular. Eram bem falantes e poucos pareciam ter interesse pelos estudos. Os professores, do período da noite, contavam com reduzidíssima assessoria técnico-pedagógica.

Escolhemos também, 8 alunos, que se prontificaram a dar entrevistas e os entrevistamos oralmente e individualmente, também distribuimos 17 questionários, para os alunos restantes da sala, (nesse dia faltaram muitos alunos, pois era uma sexta-feira, "dia oficial de faltantes") para que fossem respondidos por escrito e entregue no

final da aula. Onde as perguntas constavam de um questionário pré-elaborado, para as respostas escritas. Para as entrevistas orais os questionários eram os mesmos, só que eram abertos para perguntas extras que poderia ser incluídas conforme as necessidades e (ou) oportunidades que surgissem no momento (Questionário em anexo).

O conhecimento gerado por este estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo porque é mais vivo, é mais concreto, mais sensório, porque é contextualizado, pois, estão enraizados numa vivência e estão mais voltados para a interpretação do leitor que trazem para o estudo de caso suas experiências e compreensões e diferentemente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (ANDRÉ, 2005)

Nesse estudo de caso, concordamos com Merriam (1988) que conclui, quatro são características essenciais num estudo de caso qualitativo:

- 1) A particularidade que focaliza uma situação importante.
- 2) A descrição que descreve completa e literalmente a situação investigada.
- 3) Heurística que ilumina, joga luz e leva a repensar o fenômeno investigado, para descobrir novos sentidos.
- 4) Indução que é a descoberta de novas relações, conceitos e compreensão.

Essa pesquisa se encaixa num estudo de caso instrumental onde nosso interesse é questionar se o afeto interfere na dinâmica do ensino/ aprendizagem e se está vinculado ao rendimento escolar. A sala de aula dos alunos do ensino médio poderá nos ajudar a elucidar essas questões investigadas.

O foco não foi a escola em si, mas os esclarecimentos que o estudo de uma sala de aula podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação dos conhecimentos por nós pretendidos. São os significados que os alunos atribuíram às ações, aos eventos e à realidade que os cercam e, também, a capacidade de retratar situações da vida real, que importa. Esses significados podem ser diretamente expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações. Por esse motivo achamos importante a observação e as entrevistas, pois poderá ser uma contribuição aos problemas da prática educacional e poderá fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática para o educador.

Neste trabalho é preciso ir além do óbvio, capturar os sentidos dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons, e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações. Além disso, é importante ser empática, ouvir atentamente e ser persistente. (André, 2005)

Na hora de se analisar os dados é preciso se valer da intuição, da criatividade, da experiência pessoal, da apreensão dos conteúdos, dos significados, das mensagens, dos valores, dos sentimentos e representações neles contidos (André, 2005). Também é necessário ler e reler todo o material para identificar os pontos relevantes para se iniciar o processo de construção de categorias descritivas, e, também, da análise, tentando buscar acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto.

Pretendemos com isso, que o conhecimento em profundidade desse caso, venha ajudar no processo ensino/aprendizagem e para a compreensão de outros casos.

ANÁLISE DOS DADOS

6. PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados e analisados em diferentes etapas.

Primeiro foram separados as 8 entrevistas orais das 17 entrevistas escritas, sendo analisadas primeiro as entrevistas orais, viemos a perceber ao analisar posteriormente as entrevistas escritas que as respostas se repetiam a única diferença era que nas entrevistas orais os alunos contavam mais histórias, davam mais exemplos, etc.

Frente a esta constatação, decidimos juntar os dois tipos de entrevistas, obtendo assim 25 alunos participantes da pesquisa. Selecionamos então, 5 questões que acabou derivando em 5 tabelas. Todas elas referentes aos sentimentos dos alunos pelos professores e de como esses sentimentos afetaram ou não seus rendimentos escolares.

Dos 25 alunos que participaram da pesquisa: 5 eram meninas de 15 anos

2 eram meninas de 16 anos

9 eram meninos de 15 anos

5 eram meninos de 16 anos

3 eram meninos de 17 anos

Tabela 1- Qualidades dos professores preferidos

<i>Respostas</i>	<i>freqüência</i>	<i>porcentagem</i>
Comunicação	1	4
Como ensinava	5	20
Sinceridade	2	8
Ser divertido	5	20
Personalidade	3	12
Por suas histórias	1	4
Ser simpático	2	8
Ser amigo	2	8
Pelo seu jeito de explicar	4	16

Tabulação dos dados referente à pergunta 2) do questionário: Do que mais gostou ou gosta nele ou nela?

Tabela 2 – Relação entre gostar do professor e se aplicar nos estudos

<i>Respostas</i>	<i>freqüência</i>	<i>porcentagem</i>
Sim	25	100
Não	0	0

Tabulação dos dados referente à pergunta 3): Com esse professor/a você tinha ou tem mais disposição para estudar?

Tabela 3 – Relação entre rendimento escolar e professor preferido.

<i>Respostas</i>	<i>freqüência</i>	<i>porcentagem</i>
Minhas notas foram muito melhorescom ele/a	22	88
Mais ou menos	1	4
Nem melhores nem piores	2	8

Tabulação dos dados referente à pergunta 7): Você poderia dizer se suas notas foram melhores com esse professor/a?

Tabela 4 – Características de um professor desejável. (Aqui se repete muito a tabela 1, do professor preferido)

<i>Respostas</i>	<i>freqüência</i>	<i>porcentagem</i>
Ser legal	1	4
Ser divertido	6	24
Ser amigo	2	8
Que ensina bem	5	20
Prestativo	1	4
Sincero	1	4
Calmo	2	8
Explica bem	5	20
Ajuda nas dificuldades	2	8

Tabulação dos dados referente à pergunta 8): Para você o que é ser um bom professor?

Tabela 5 – Características de um mau professor.

<i>Respostas</i>	<i>freqüência</i>	<i>porcentagem</i>
Ficar sentado sem fazer nada	3	12
Nervoso	2	8
Rigoroso	1	4
Não ter respeito pelos alunos	2	8
Não ser amigo	3	12
Não ligar para o aluno	2	8
Não impor limites	3	12
Humilhar o aluno	2	8
Não entender o aluno	2	8
Não gostar de ensinar	2	8
Quando não sabe explicar	3	12

Tabulação dos dados referente à pergunta 9): Para você o que é ser um mau professor?

Na tabela 1 e na tabela 4, referentes ao professor preferido e ao professor desejável, os resultados são bem parecidos, sendo que, o que mais me chamou a

atenção foi a frequência com que apareceu a característica do professor divertido. Mas podemos perceber em todas as duas tabelas que as características citadas são referentes a professores que podemos considerar como afetuosos.

Nas tabelas 2 e 3 se referem ao rendimento escolar, é quase que unanimidade os resultados de como o afeto interfere no rendimento escolar e como os alunos sentem muito mais motivados para estudar com professores que eles consideram bons e quando são por eles aceitos.

Na tabela 5 percebemos que todas as características, que eles consideraram de um mau professor, são características de ausência de afetividade, nessa tabela não existe um querer bem de ambos os lados, podemos dizer, que não existe um interesse pelo conhecimento, porque não há motivação. Os entrevistados pareciam ter raiva de professores que se comportavam dessa maneira, isso ocasionava a falta de interesse em estudar, portanto a um maior fracasso escolar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

7. PRATICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

*A alegria não chega apenas no
Encontro do achado, mas faz
Parte do processo da busca.
O ensinar e aprender não podem
Dar-se fora da procura, fora
Da boniteza e da alegria (P. Freire)*

Nesse capítulo, discutiremos nossas observações em sala de aula.

Nas entrevistas com os alunos percebemos que muitos deles citaram a amizade, o diálogo, a interação, como desejável no bom professor, o que houve pouco em nossas observações. Poucos professores demonstraram interesse, a maioria chegava, mal cumprimentava, passava o ponto na lousa, sentava à mesa, ocupava-se com alguma coisa e ignorava a sala. Não havia estímulo, não havia a menor sombra de amizade (com exceção de alguns), de se perceber o aluno como um ser humano cheio de sentimentos, de idéias, de sonhos, de necessidades, de conflitos. Nem percebiam que eles eram os elementos importantes na mediação entre seus alunos e o conhecimento, e que portanto, não podiam negligenciá-los, mas ao contrário, deveriam estar atentos, fornecendo pistas, promovendo avanços cada vez mais importantes para levá-los a alcançar cada vez mais seus objetivos.

Dos 10 professores observados, um, segundo nossa interpretação, conseguiu se enquadrar no professor desejável. Ao iniciar sua aula, ele pegou a sala na mais total desordem, que um professor totalmente descomprometido deixou. Em pouquíssimos minutos ele colocou tudo em ordem, Os alunos sentados receberam material que ele trouxe de uma escola particular onde ele também dava aula e distribuiu para os alunos que disciplinados fizeram a tarefa fazendo muitas perguntas, tirando dúvidas e os

alunos amaram a aula, não se ouvia nenhum tipo de barulho (como arrastar carteiras, bater o pé, assobiar, nada) como era costume em outras aulas não era porque ele impôs silêncio, era porque a aula estava boa mesmo e porque os alunos gostavam dele. A aula era de filosofia. Esse professor demonstrava interesse, respeito, amizade, dedicação, envolvimento, enfim afeto pelos seus alunos.

Quando sai da aula perguntei aos alunos: gostaram da aula eles responderam quase em coro: adoramos.

Outro exemplo positivo foi da professora de biologia, que começou a aula com um aluno extremamente problemático, que necessitava de atenção constantemente, precisava estar em evidência, falava o tempo todo, andava pela sala o tempo todo, falava em droga, em como a polícia o prendeu, ela aproveitava essa tagarelice toda para fazê-lo falar sobre a matéria, nem uma vez pediu para que ele se sentasse, ela foi jeitosa, interessada, conseguiu dar uma boa aula com ele e apesar dele.

Em algumas aulas observamos a tentativa por parte do professor de impor a disciplina pela autoridade, mas apesar disso não conseguiam fazer com que os alunos se interessassem pela aula; no máximo, conseguiam uma atenção momentânea que rapidamente se dispersava. Outros procuravam agir com muita democracia por isso não conseguiam ter autoridade suficiente para que fossem respeitados, eram pela maioria dos alunos ignorados. Esses antagonismos de atitudes, nos levaram a considerar que tanto o autoritarismo quanto a falta de autoridade não encontra eco na organização de sala de aula onde exista um clima participativo, reflexivo, onde tenha uma relação pedagógica que favoreça a autonomia e a apropriação do conhecimento.

Pelo contrário essas práticas, pelo que observei, geraram a falta de domínio da sala aula, pois o autoritarismo também leva a perda do domínio, pois o aluno com raiva subvertia as regras impostas pelo professor e, o professor condescendente, simplesmente não dava aula, porque os alunos não deixavam. Em nenhum dos casos houve ensino/aprendizagem.

Por isso, um grande número de alunos em nossa pesquisa respondeu que o mau professor era aquele que não sabia colocar disciplina.

Através de nossas observações percebemos que as condutas dos professores tem uma dimensão enorme como facilitadores da aprendizagem, pois são elas que movem o aluno para a apropriação do conhecimento, como o exemplo, de nosso professor de filosofia.

Apesar de ter sido a minoria dos professores que alcançaram os itens citados pelos alunos nas entrevistas como bons professores, não podemos desanimar, pois ainda temos muito o que aprender e um longo caminho a percorrer nestes estudos e nestas pesquisas sobre o “afeto em sala de aula”. Precisamos, através de estudos mais acurados, encontrar os caminhos para descobrirmos um meio do professor levar o conhecimento permeado de afetividade, pois só assim de acordo com nossas pesquisas ele alcançará um melhor rendimento escolar. Dessa forma, o aluno estudará com muito mais motivação e gosto e também despertará a parte afetiva do aluno que terá por ele uma grande estima, consideração e em algumas vezes até mesmo, se tornarão fascinantes e inesquecíveis, como apareceram em alguns casos, na nossa pesquisa.

CONCLUSÃO

8. CONCLUSÃO

Com base nos resultados e observações obtidos neste trabalho, pudemos responder às perguntas iniciais que compunham nossos objetivos e concluímos que a afetividade é determinante para o sucesso escolar dos alunos e que a existência do afeto é importante para construir uma boa relação entre aluno/professor. Conseguimos então, através deste estudo, contribuir na discussão da importância do papel da afetividade no processo cognitivo.

Geralmente professores afetuosos são mestres inesquecíveis e fascinantes. Eles não só transmitem os conteúdos programáticos, mas usam da sensibilidade, da serenidade, da sabedoria, do amor pela vida, da capacidade de falar ao coração para influenciar seus alunos e contribuem para desenvolver neles a auto-estima, a capacidade de ouvir e dialogar, a fidelidade, a motivação, a determinação, capacidade de superação, a solidariedade, o prazer de viver, o otimismo, o apreço pela vida, a esperança, a perseverança, a força para superar obstáculo e de vencer fracassos, desenvolve a capacidade para trabalhar perdas e frustrações e a superar conflitos. Esses professores contribuem ainda para a capacidade de contemplação do belo, para se fazer amigos, para se aprender a perdoar, de expor e não impor idéias, de questionar e trabalhar em equipe e para estabelecer metas.

Talvez possamos dizer: isso é impossível, mas nada é impossível, quando se há afeto no grandioso ato de ensinar. Diante destes fatos, resta-nos,

praticamente como obrigação e dever, aplicar esses conhecimentos práticos e teóricos na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. São Paulo: Editora papirus, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005
- ARANTES, V. A .Afetividade e Cognição: Rompendo a dicotomia na educação. Videtur, Porto, v. 23, no. 1, p. 5-16, 2003
- BORGES, Maria Fernanda de Assis. Representações de professores sobre a relação afeto-aprendizagem. TCC, 2004
- CASTANEDA, Carlos. The Teachings of Don Juan: A Yaqui way of know ledge. Berkley: U of Califórnia P, 1998:155
- ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Estar no papel: Cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005
- FREIRE, P..Pedagogia dos Sonhos Possíveis. Ana Maria Araújo Freire (organizadora). São Paulo: Editora UNESP, 2001
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. . A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor in AZZI, Roberta e Sadalla, Ana Maria. (Org.), Psicologia e formação docente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, v., p. 113-141.
- LUCKESI, Cipriano. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Apontamentos sobre a pedagogia do exame. Revista de Tecnologia Educativa, ABT ano XX, nº 101, jul/ago, 1991.
- MERRIAN, S.B..Case Study Research in E. San Francisco: Jossey Bass, 1988

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2002.

NOBLIT, George W.. Poder e desvelo na sala de aula. Revista da FEUSP, São Paulo, v. 21, n.2, jul/dez, 1995.

PIAGET, Jean. A psicologia da inteligência. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958. 239p.

PIAGET, Jean. Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da Educação. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1992

SILVA, Miriam Lourdes Ferreira dos Santos. Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno. TCC, 2001

TASSONI, Elvira Cristina M. Tese de Mestrado. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A Atividade proprioplástica. In NADELBRULFERT J.&

WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986

WHITEHEAD, Alfred Nort. Os fins da educação e outros ensaios. São Paulo: Nacional, 1969.

http://www.unesco.org.br/noticias/revista-ant/noticias2003/ensino_m%C3%A9dio_final/mostra_documento.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cogni%C3%A7%C3%A3o>

HTTP://portal.mec.gov/seb/index.php?option=content&task=view&id=407&Itemid=393

ANEXO I

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS

Roteiro das entrevistas individuais com alunos

- 1) Qual professor/a que você mais gostou ou gosta?
- 2) Do que mais gostou ou gosta nele ou nela?
- 3) Com esse professor/a você tinha ou tem mais disposição para estudar?
- 4) Como você se comportava ou se comporta em suas aulas?
- 5) Você acha que aprendeu ou aprende mais com esse professor/a?
- 6) O que você sentiu ou sente por esse professor/a?
- 7) Você poderia dizer se suas notas foram melhores com esse professor/a?
- 8) Para você o que é ser um bom professor?
- 9) E um mau professor?

Com esse questionário se buscava selecionar dados sobre o que os alunos sentiram, acharam, vivenciaram, gostaram ou não, sobre sua relação com os professores com quais interagiram e também para pensarmos nossa compreensão sobre a afetividade e como ela influenciou a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos.