

A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DOS DISCENTES

Juliana Benda - Mestranda no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho (Uninove/Brasil) jubenda@gmail.com

Ligia de Carvalho Abões Vercelli - Doutora em Educação. Docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho (Uninove/Brasil)

RESUMO

O objeto da presente pesquisa é a afetividade na prática pedagógica de professores do Ensino Médio sob a ótica dos discentes. Teve por objetivo analisar se a afetividade na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio interfere no processo de aprendizagem dos alunos. O universo da pesquisa foi uma escola pública estadual localizada na zona norte da cidade de São Paulo. Os sujeitos foram cinco alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Médio. Utilizamos metodologia de cunho qualitativo do tipo estudo de caso, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Como referencial teórico recorremos aos seguintes autores: Paulo Freire (2000), (2003), (2004), e Vygotsky (1998), (1999) para fundamentar a categoria afetividade. Os dados parciais apontam que os alunos têm mais facilidade no aprendizado quando os professores interagem com eles, quando dão voz aos alunos durante as aulas, tirando as suas dúvidas e utilizando linguagem adequada e, principalmente, quando respeitam as suas individualidades.

Palavras-chave: Afetividade. Discentes. Ensino Médio. Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

As discussões referentes à relação professor/aluno e, necessariamente, a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas tem crescido no meio educacional e tem sido objeto de estudo e de pesquisa. Isso se deve, pois, a escola sempre privilegiou a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva como se a segunda fosse desvinculada da primeira.

Esse fato se justifica uma vez que ainda temos impregnado em nossa prática pedagógica uma concepção secular segundo a qual o homem é cindido entre razão e emoção, ou seja, prevalece uma concepção dualista do ser humano, cujas raízes se encontram na separação cartesiana corpo e alma.

Durante séculos, o pensamento dominante sempre privilegiou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável por comportamentos inadequados do homem. Segundo Chauí (2003, p. 62), “a palavra razão origina-se de duas fontes: a palavra latina *ratio* e a palavra grega *lógos*”. “[...] *Ratio* vem do verbo *reor*, que quer dizer contar, reunir, medir, juntar, separar, calcular e *lógos* vem do verbo *legein*, que quer dizer contar, reunir, juntar, calcular”.

Esses verbos indicam que o pensamento ocorre de forma ordenada e para expressá-lo usamos palavras. Dessa forma, razão “é a capacidade intelectual para pensar e exprimir-se correta e claramente, para pensar e dizer as coisas tais como são”. Vê-se, portanto, que o conceito razão carrega em si algo que é dado e entendido da maneira que se coloca independente das emoções contidas no processo. (CHAUÍ, 2003, p. 62).

Padovani e Castagnola, (1990, p. 119) ressaltam que Platão acreditava que a virtude consistia na libertação das paixões a fim de priorizar o pensamento, uma vez que “Agir moralmente é agir racionalmente, e agir racionalmente é filosofar, e filosofar é suprimir os sentidos, morrer aos sentidos, ao corpo, ao mundo, para o espírito, o inteligível, a ideia”.

Descartes, com a frase “penso, logo existo”, também atribui maior valor ao pensamento desvalorizando o conhecimento sensível. “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). Para ele, os estados da alma eram vistos como irracionais, portanto, era necessário

combatê-los e destruí-los.

Segundo Leite (2006) até o século XX predominou a ideia de que a razão deve dominar e controlar a emoção e que isso seria possível por meio dos mecanismos institucionais educacionais. Assim, essas representações tiveram importante papel nas escolas, principalmente, nos currículos e programas educacionais o que levou as instituições a privilegiarem os aspectos racionais e cognitivos no cotidiano escolar.

O autor ressalta que na Pedagogia, concepções racionalistas e dualistas, têm caracterizado a aprendizagem como produto da inteligência formal, sendo desconsiderada a influência da dimensão afetiva. No caso da alfabetização, o grande desafio tem sido ensinar as habilidades de leitura e de escrita e, raramente, os educadores se preocupam em envolver o aluno nessas atividades, o que implicaria em um trabalho direcionado à dimensão afetiva do processo.

No final do século XIX surge o movimento educacional conhecido como “Escola Nova” com o objetivo de propor novos caminhos à educação que, naquela época, já se encontrava em descompasso com o novo mundo que surgia. Conhecida como “pedagogia da existência”, seus ideais giravam em torno da criança. Esta passa a ser entendida como o centro do processo (pedocentrismo), e não mais como um “adulto em miniatura” ou um “adulto incompleto” e, por isso, precisava ser atendida de acordo com as especificidades infantis. Esse movimento foi impulsionado nos anos 1930, após a publicação do documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” redigido em 1932.

Assim, nova forma de se conceber o homem tem sido estudada. Este é visto como ser monista, na qual afetividade e cognição passam a ser entendidas como dimensões indissociáveis do mesmo processo. Vários teóricos apontam em suas teorias o papel da afetividade no processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, porém neste momento apresenta-se as ideias de Vygotsky (1998) e Freire (1993, 2004).

2. A AFETIVIDADE SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky (1998) seguiu alguns pressupostos que iluminaram sua teoria. Critica a tentativa de compreender as funções superiores por meio da psicologia animal e também a concepção de desenvolvimento natural humano como resultado

de um processo de maturação. Dá importância às origens sociais da linguagem e do pensamento, destacando que o meio cultural faz parte do desenvolvimento e as funções psicológicas superiores como resultado da atividade cerebral.

Compreendia os fenômenos como processos em movimento e mudança; o homem é entendido como um ser que atua sobre a realidade por intermédio de instrumentos, transformando-a e transformando a si próprio. Nega explicações referentes a uma concepção de natureza humana universal e imutável. Para ele não há natureza humana; o humano se constitui pela relação do indivíduo com a realidade, não só enquanto meio social imediato, mas enquanto processo cultural historicamente produzido.

Para o autor, o comportamento e o funcionamento mental humano devem ser estudados em quatro diferentes planos genéticos, a saber: o da filogênese (história da espécie), o da ontogênese (história do próprio indivíduo), o da sociogênese (história do grupo cultural) e o da microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, bem como das experiências vividas pelo indivíduo). Este último plano é o que caracteriza o psiquismo individual no entrelaçamento do biológico, do histórico e do cultural.

A Psicologia Sócio-Histórica está pautada na concepção de homem como um ser histórico-social, isto é, o ser humano não nasce formado, ele se constrói como homem a partir e com as relações que vivencia com o meio e com os outros homens, num movimento dialético. Nesta perspectiva, o homem é, por natureza, um ser social. Há uma relação de mediação entre ele e a sociedade. Nessa relação ele se apropria de forma subjetiva e particular do meio social, transforma-o e, se transformando se torna individual.

Para Vygotsky, o papel da afetividade no desenvolvimento da consciência é entendido por meio da relação dialética estabelecida com as demais funções, isto é, as experiências e interações vividas com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos. Visto dessa forma, o sujeito é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (relativos à história anterior de cada um) e externos (relativos às situações sociais) (OLIVEIRA e REGO, 2003).

O autor ressalta que no início do desenvolvimento, as emoções são de ordem biológica e, depois se constituem como fenômeno histórico-cultural. Essa passagem aponta que o ser humano passa a ter controle sobre si mesmo. A cognição

desenvolvida em função dos instrumentos culturais tem a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas são capazes de autorregular o comportamento.

Para Vygotsky, a linguagem tem um papel primordial nessa passagem, uma vez que os modos de pensar e de sentir são carregados de conceitos culturalmente aprendidos. Assim, a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito está inserido. Cada sujeito tem uma forma singular de lidar com as suas emoções sob as mesmas influências sociais.

Os educadores, pais, parceiros mais experientes têm papel essencial nesse processo, pois as crianças não têm condições de resolver sozinhas as descobertas da cultura humana. Isso só é possível com ajuda de adultos e de parceiros mais experientes, no processo da educação e do ensino. Nesse sentido, o educador será o mediador da relação da criança com o mundo, pois os objetos da cultura só têm sentido quando aprende-se seu uso social.

As funções psíquicas humanas antes de serem internalizadas, precisam ser vivenciadas nas relações entre pessoas. Assim, o educador não é um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução das aptidões humanas em cada criança e que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura não aconteceria.

3. A AFETIVIDADE SEGUNDO PAULO FREIRE

Freire (2004) declara que a afetividade não o assusta e que não tem medo de expressá-la. Não separa seriedade docente de afetividade. Deixa claro que a severidade não torna ninguém melhor professor. Um professor pode e deve fazer uso da autoridade que lhe compete sem deixar de ser afetivo. Também aponta que a alegria não é inimiga da seriedade docente. Uma aula pode ser totalmente descontraída, porém séria. Nesse sentido, Freire (2004, p. 142-43) aponta:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a

prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje [...].

Freire é a favor de uma prática educativa que valoriza a dimensão afetiva, principalmente por ser o trabalho do professor uma especificidade humana. Nesta perspectiva, ressalta: “[...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista [...]”. (FREIRE, 2004, p. 145)

O autor aponta a importância de o professor respeitar os saberes prévios dos educandos, mesmo que estes sejam os pequenos da Educação Infantil. Tem-se de discutir com os alunos (no caso com as crianças pequenas) aquilo que elas já sabem e como tais saberes se relacionam com os conteúdos que serão abordados em sala de aula. Deve-se trabalhar com aspectos vivenciados no cotidiano e refletir sobre eles.

Assim, propõe uma educação problematizadora na qual a crítica da realidade está presente a todo o momento em contraponto a uma educação bancária que entende o homem como a-histórico, como uma tábula rasa na qual o professor é o detentor do saber.

Além disso, Freire (2003, 2004) ressalta que numa sociedade democrática e solidária as relações devem ocorrer de forma horizontal, ou seja, alunos e professores devem ouvir e escutar uns aos outros para que aprendam a falar entre si. Aponta que o professor deve ter uma escuta atenta e crítica para que possa falar com o aluno.

A liberdade de expressão é fundamental. É por meio da curiosidade que o processo de aprendizagem flui e, respeitar os limites e a individualidade de cada discente torna-se necessário para que eles se sintam seguros. Assim, o professor que assume a postura de dono da saber está cerceando a capacidade criadora de seu aluno.

Freire também reforça a importância da dialogicidade entre professor e aluno. Ressalta que o professor ao mesmo tempo em que sabe também desconhece muitas coisas as quais aprende com seus alunos independentemente da idade.

Quanto a isso há uma passagem que merece ser citada;

[...] É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na *minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade. (FREIRE, 2004, p. 135 - grifo do autor).

Os jovens do Ensino Médio também ensinam muitas coisas aos professores. Ensinam que há uma linguagem adequada a ser usada para que eles entendam as perguntas que foram feitas; ensinam que há um modo de falar com eles para que se sintam seguros; ensinam que estão tristes por diferentes motivos; ensinam o código de comunicação da comunidade na qual vivem, enfim ensinam a ler o mundo com os olhos de jovens.

Os autores citados apontam em seus escritos nossas inquietações em relação aos jovens do Ensino Médio. Para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira prazerosa e significativa a dimensão afetiva não pode ser ignorada. Nela encontra-se o escutar atento, a dialogicidade, o respeito, o querer bem ao educando. São elementos necessários e imprescindíveis a quem busca a educação e, principalmente o Ensino Médio como meta profissional.

OBJETIVOS

Analisar se a afetividade na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio interfere no processo de aprendizagem dos discentes. Como objetivos específicos elencamos os seguintes:

- Verificar quais disciplinas os alunos melhor se sobressaem e por que.
- Analisar se os professores utilizam as vivências dos alunos na sala de aula.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A metodologia em andamento segue uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Optou-se por essa abordagem, pois segundo Lüdke e André (2013) o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador o foco do processo.

Uma pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (In LÜDKE; ANDRÉ, 2013) possui cinco características básicas que são: o ambiente natural como fonte direta de dados sendo o pesquisador o seu instrumento, os dados são em sua maioria descritivos, o processo ganha maior destaque que o produto, a perspectiva dos participantes recebe o foco de maior atenção do pesquisador, na análise dos dados estes se afunilam tornando-se dessa forma mais diretos e específicos.

Segundo Lüdke e André (2013), o estudo de caso visa à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, retratam a realidade de forma complexa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação além de revelarem a experiência vicária, permitirem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes pontos de vista de uma dada situação social e utilizam uma linguagem mais acessível que os relatórios de pesquisa. No qual o “objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 24).

A pesquisa será realizada em uma escola pública estadual localizada na zona norte da cidade de São Paulo. Como recurso procedimental foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com cinco alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Médio. 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)

RESULTADOS PRELIMINARES

Os cinco alunos entrevistados entendem que o bom professor é aquele que explica com detalhes, que pedem para eles prestarem atenção na aula, pararem de fazer outras atividades enquanto explicam. O bom professor é aquele que aceita sugestões dos alunos para melhoria das aulas, além de compreendê-los em suas necessidades. Também são bons aqueles professores que interagem com os alunos

que têm dificuldade, para que possam responder as suas dúvidas. O bom professor conversa mais, explica os conteúdos com detalhes, repetem, e, se necessário, explicam de outra forma, além de dar exemplos do cotidiano a fim de facilitar a compreensão.

Quanto à avaliação, os cinco alunos relataram que o bom professor é aquele que tenta ajudar, que explica novamente as questões que eles não entenderam e que fazem uma revisão durante a avaliação. Outros professores solicitam conteúdos que não foram trabalhados na sala de aula, não tiram dúvidas e nem sequer respondem as indagações dos alunos, estes são vistos como maus professores.

Quando interrogamos sobre a devolutiva das avaliações, os cinco alunos disseram que são poucos os professores que esclarecem as questões, explicando novamente os conteúdos. A maioria dos professores apenas devolve a avaliação sem comentários a respeito dos erros e acertos. O ideal para os discentes seria que os professores explicassem os erros para que pudessem sanar suas dúvidas.

Em relação às disciplinas que eles mais gostam, os cinco alunos relataram que se interessam por aquelas nas quais os docentes interagem com eles, quando os ouvem e dão oportunidade de se exporem nas aulas. Outro motivo abordado pelos alunos quanto ao interesse por determinadas disciplinas foi o fato de acharem alguns conteúdos mais interessantes devido a afinidade pessoal com a área do conhecimento.

Perguntados sobre as matérias que eles menos gostam, a maioria dos discentes relatou que não gostam das disciplinas cujos professores não explicam bem, ou explicam de uma forma que eles não conseguem entender. Alegaram também que quando um professor é substituído por outro ocorre muita dúvida, pois cada um ensina de forma diferente muitas vezes contradizendo aquilo que o primeiro já havia dito. Também relataram que a linguagem que o professor utiliza durante as aulas é determinante para que eles se interessem por determinada disciplina.

Ao perguntarmos aos discentes se os professores relacionam os conteúdos curriculares com suas vivências, a maioria disse que não, que são raros os casos em que os professores fazem essa relação.

Quanto aos recursos pedagógicos utilizados no cotidiano escolar, os alunos destacaram que os professores se limitam ao livro, caderno e apostila. Alegaram que para a compreensão de determinados conteúdos, a utilização da internet, do

laboratório e da sala de vídeo facilitaria a compreensão dos conteúdos curriculares, porém esses recursos são pouco utilizados.

Quanto às melhorias nas situações de aprendizagem as respostas dos discentes se diversificaram. Um aluno disse que o ensino deveria durar mais tempo, que deveria haver mais conteúdos nas disciplinas e que este deveria ser associado com a vida cotidiana. Três alunos disseram que a utilização de espaços como o laboratório, a informática, a sala de leitura e a sala de vídeo auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem. Um aluno disse que participar de atividades culturais como museus ajudaria a entender melhor o conteúdo das disciplinas. E no tocante a atuação do professor, a linguagem utilizada na sala, foi destacada.

Conclui-se pelas falas dos alunos que a prática pedagógica permeada pela afetividade sugere que o professor seja mediador no processo ensino-aprendizagem permitindo maior participação dos discentes tornando a aula interativa e reflexiva para que eles possam entender o porquê de determinado conteúdo. Esse dado vai ao encontro de uma educação problematizadora X educação bancária criticada por Paulo Freire. Nessa linha de raciocínio, os alunos fazem menção a atividades extracurriculares em espaços não formais dentro e fora da escola para que os conteúdos curriculares façam sentido e se relacionem com o cotidiano de cada um.

Quanto às avaliações, fica claro na fala dos alunos que estas deveriam ser processuais para que o professor pudesse tirar as dúvidas no momento em que estas aparecem. Nota-se pelo que os discentes dizem que a avaliação é classificatória uma vez que nem os erros apontados nessas atividades são corrigidos com os discentes.

Além disso, todos os alunos mencionam que a relação dos professores para com eles poderia ser menos autoritária e mais horizontal permitindo que haja uma troca de saberes entre os discentes e os docentes, entre os conteúdos apreendidos e a realidade cotidiana.

REFERÊNCIAS

CASTORINA, Antônio José; tradução LERNER, Délia Emília Ferreiro. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.