

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DOS REMÉDIOS LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE  
CASO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Porto Alegre  
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

MARIA DOS REMÉDIOS LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2021

## Ficha Catalográfica

S586e Silva, Maria dos Remédios Lima

Educação Afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem : um estudo de caso com estudantes do ensino médio / Maria dos Remédios Lima Silva. – 2021.

197.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação Afetiva. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Ensino Médio. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

MARIA DOS REMÉDIOS LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos – Orientadora – PUCRS

---

Prof. Dr. Claus D. Stobaus – Aposentado – PUCRS

---

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme – PUCRS

---

Profa. Dra. Juana Sancho Gil (Universitat de Barcelona)

*Dedico esta pesquisa ao querido Prof. Juan Mosquera, pelo exemplo de Mestre e apoio incondicional em minha trajetória acadêmica na PUCRS.*

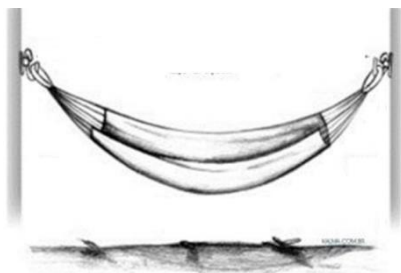
*(In memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Utilizo o símbolo da rede, para tecer meus agradecimentos. Uma rede, enquanto artefato, só exerce a sua potência de ser com apoios, ela precisa de suportes para se tornar o que é em sua essência. Existe uma diversidade de suportes, desde os mais primitivos, as cordas que se entrelaçavam em paredes, até os mais modernos, que não precisam ficar sempre em evidência, mas estão ali, exercendo a sua função.

Nessa tessitura, agradeço a todos que foram suportes em minha vida no processo de doutoramento. Uns com balanços mais intensos que tonteavam, outros, mais suaves, sutis, mas sempre senti que não estava sozinha. Gratidão!

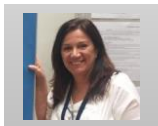
Figura 1 – Rede de descanso



- Deus;
- Família;
- Amigos;
- Grupo de Pesquisa – PROMOT;
- Professores da PUCRS;
- Instituição Pesquisada.

Fonte: <https://kalma.com.br/blog/altura-ideal-instalar-rede-descanso> (adaptação da autora, 2021).

*Meus queridos orientadores! Gratidão pelo apoio, parceria, cuidado, desafios, incentivo e possibilidades, vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui.*



*Prof. Dra. Bettina Steren dos Santos – 2019-2021*



*Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – 2017-2018*

“Esta pesquisa foi realizada com apoio **parcial** da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

*Sólo le pido a Dios  
Que el dolor no me sea indiferente  
Que la reseca muerte no me encuentre  
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente*

*Sólo le pido a Dios  
Que lo injusto no me sea indiferente  
Que no me abofeteen la otra mejilla  
Después que una garra me arañó esta suerte*

*Sólo le pido a Dios  
Que la guerra no me sea indiferente  
Es un monstruo grande y pisa fuerte  
Toda la pobre inocencia de la gente  
Es un monstruo grande y pisa fuerte  
Toda la pobre inocencia de la gente*

*Sólo le pido a Dios  
Que el engaño no me sea indiferente  
Si un traidor puede más que unos cuantos  
Que esos cuantos no lo olviden fácilmente*

*Sólo le pido a Dios  
Que el futuro no me sea indiferente  
Desahuciado está el que tiene que marchar  
A vivir una cultura diferente*

*Sólo le pido a Dios  
Que la guerra no me sea indiferente  
Es un monstruo grande y pisa fuerte  
Toda la pobre inocencia de la gente  
Es un monstruo grande y pisa fuerte  
Toda la pobre inocencia de la gente.*

Solo Le Pido A Dios - Mercedes Sosa

## RESUMO

A afetividade nas relações escolares produz impactos significativos nos processos de ensino e de aprendizagem durante a Educação Básica. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo principal investigar quais aspectos contribuem para o desenvolvimento da Educação Afetiva com estudantes do Ensino Médio. O marco teórico desta pesquisa empírica foi composto a partir de autores como: Piaget, Vygotsky, Wallon, Mosquera, Maturana, Ausubel, Rogers, Goleman, Freire, Anastasiou, Damásio, Vygotsky e Luria, Tardif, LeDoux, dentre outros. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo, por meio de um estudo de caso constituído por 85 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio no Colégio Marista Irmão Jaime Biazus, na cidade de Porto Alegre/RS. Este estabelecimento de ensino trabalha com a modalidade de ensino gratuito, destinado exclusivamente a estudantes bolsistas. Levando em conta o escopo deste estudo, a investigação foi realizada a partir da estratégia de triangulação, utilizando-se dos seguintes instrumentos para coleta de dados: questionário *on-line* preenchido no colégio, observação direta ao campo de pesquisa com seus respectivos interlocutores e entrevistas presenciais com questões abertas e outras semiestruturadas. A análise e a interpretação dos dados foram subsidiadas pela teoria da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2014). Da análise dos dados emergiram quatro grandes categorias: I- O ensino como possibilidade de humanização; II- Saberes da experiência estudantil; III- A importância dos vínculos afetivos no Ensino Médio; e IV- Práticas pedagógicas: experiências de afeto no ambiente escolar. Os resultados pertinentes mostram que os principais aspectos que contribuem para o desenvolvimento da Educação Afetiva com estudantes do Ensino Médio são: o ensino como proposta de humanização; a qualidade das relações interpessoais; práticas pedagógicas inspiradas em valores humanos; integração das dimensões: emocional, intelectual, física, social, cultural e espiritual; sentimento de pertencimento/espírito de família; inclusão da comunidade na escola; aprendizagem significativa; Educação de excelência acadêmica e humana; estrutura física de qualidade; e ensino como potencial de transformação. Considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, sustenta-se a tese de que “a afetividade, reconhecida como fator indissociável ao desenvolvimento dos processos cognitivos, ressignifica o sentido do aprender, mediante a realidade de sentir-se ‘afetado’ no contexto das relações construídas na escola”.

**Palavras-chave:** Educação Afetiva; Ensino; Aprendizagem; Ensino Médio.



## ABSTRACT

Affect in school relationships has significant impacts on teaching and learning processes in basic education. In this sense, this study aimed to investigate which aspects contribute to the development of affective education with secondary school students. The theoretical framework of this empirical research was based on authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Mosquera, Maturana, Ausubel, Rogers, Goleman, Freire, Anastasiou, Damásio, Vygotsky and Luria, Tardif, LeDoux, among others. The methodological approach was of a qualitative nature, through a case study made up of 85 students of the third year of High School at Brother School Marist Jaime Biazus, in the city in Porto Alegre (Brazil). This institution offers free education, intended exclusively to students who have scholarships. Considering the scope of this study, the investigation was carried out based on the triangulation strategy, using the following instruments for data collection: online questionnaire completed at the school, direct observation at the research field with the participants and face-to-face interviews with open and semi-structured questions. Data analysis and interpretation was supported by the theory of Discursive Textual Analysis (ATD) by Moraes and Galiuzzi (2014). From the data analysis emerged four major categories: I- Teaching as a possibility for humanization; II- Knowledge from student experience; III- The importance of affective bonds in high school; and IV- Pedagogical practices: experiences of affection in the school environment. The results show that the main aspects that contribute to the development of affective education with high school students are: Teaching as a proposal for humanization; The quality of interpersonal relationships; Pedagogical practices inspired by human values; Integration of all dimensions: emotional, intellectual, physical, social, cultural and spiritual; Feeling of belonging/family spirit; Inclusion of the community in the school; Meaningful learning; Education of academic and human excellence; Appropriate infrastructure; and Teaching as a potential for transformation. Considering the results obtained in this research, the thesis upholds that "affectivity, recognized as an inseparable factor to the development of cognitive processes, resignifies the meaning of learning, through the reality of feeling 'affected' in the context of relationships built in school".

**Keywords:** Affective Education; Teaching; Learning; High school.

## RESUMEN

La afectividad en las relaciones escolares tiene impactos significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante la educación básica. En este sentido, este estudio tuvo como objetivo principal investigar qué aspectos contribuyen al desarrollo de la educación afectiva con estudiantes de secundaria. El marco teórico de esta investigación empírica estuvo compuesto por autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Mosquera, Maturana, Ausubel, Rogers, Goleman, Freire, Anastasiou, Damásio, Vygotsky y Luria, Tardif, LeDoux, entre otros. El enfoque metodológico fue de carácter cualitativo, a partir de un estudio de caso conformado por 85 estudiantes del último año de secundaria, del Hermano de la Escuela Marista Jaime Biazus, en la ciudad de Porto Alegre (Brasil). Este centro educativo trabaja con la modalidad de educación gratuita, destinada exclusivamente a estudiantes becados. Teniendo en cuenta el alcance de este estudio, la investigación se realizó con base en la estrategia de triangulación, utilizando los siguientes instrumentos para la recolección de datos: cuestionario en línea hecho en la escuela, observación directa en el campo de la investigación con sus respectivos interlocutores y entrevistas presenciales con preguntas abiertas y otras semiestructuradas. El análisis y la interpretación de los datos se apoyó en la teoría del Análisis Textual Discursivo (ATD) de Moraes y Galiazzi (2014). Del análisis de datos surgieron cuatro grandes categorías: I- La enseñanza como posibilidad de humanización; II- Saberes de la experiencia del estudiante; III- La importancia de los vínculos afectivos en la escuela secundaria; y IV- Prácticas pedagógicas: experiencias de afecto en el entorno escolar. Los resultados pertinentes muestran que los principales aspectos que contribuyen al desarrollo de la educación afectiva con los estudiantes de secundaria son: La enseñanza como propuesta de humanización; La calidad de las relaciones interpersonales; Prácticas pedagógicas inspiradas en los valores humanos; Integración de dimensiones: emocional, intelectual, física, social, cultural y espiritual; Sentimiento de pertenencia/espíritu de familia; Inclusión de la comunidad en la escuela; Aprendizaje significativo; Educación de excelencia académica y humana; Estructura física de calidad; y Enseñanza como potencial de transformación. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, se sostiene la tesis de que "la afectividad, reconocida como factor indisociable del desarrollo de procesos cognitivos, resignifica el sentido del aprender, a través de la realidad de sentirse 'afectado' en el contexto de las relaciones construidas en la escuela".

**Palabras clave:** Educación afectiva; Enseñaje; Aprendizaje; Escuela secundaria.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede de descanso .....	5
Figura 2 – Competências Gerais para a Educação Básica .....	105
Figura 3 – Sentimentos nas Competências Emocionais .....	105
Figura 4 – Perfil dos participantes da pesquisa: Programas Sociais.....	110
Figura 5 – Perfil dos participantes da pesquisa: renda da família .....	111
Figura 6 – Perfil dos participantes da pesquisa: bairro.....	111
Figura 7 – Perfil dos participantes da pesquisa: transporte até o colégio .....	112
Figura 8 – Perfil dos participantes da pesquisa: idade .....	114
Figura 9 – Perfil dos participantes da pesquisa: gênero.....	115
Figura 10 – Perfil dos participantes da pesquisa: etnia .....	115
Figura 11 – Perfil dos participantes da pesquisa: trabalho .....	116
Figura 12 – Esquema da ATD .....	128
Figura 13 – Perfil dos participantes da pesquisa: adesão religiosa.....	154
Figura 14 – Perfil dos participantes da pesquisa: religião .....	155
Figura 15 – Rede de dormir.....	168

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais teóricos .....	27
Tabela 2 – Lista com os descritores de busca – BDTD-IBICT .....	31
Tabela 3 – Lista com os descritores de busca – CAPES .....	32
Tabela 4 - Categorias a <i>posteriori</i> .....	36
Tabela 5 – Trabalhos selecionados e vinculados à categoria Afetividade .....	37
Tabela 6 – Trabalhos selecionados e vinculados à categoria Ensino e Aprendizagem .....	49
Tabela 7 – Trabalhos selecionados que apresentam correlação com a categoria Ensino Médio.....	59
Tabela 8 – Paralelismo entre desenvolvimento intelectual e afetivo .....	75
Tabela 9 – Sequência da coleta de dados .....	120
Tabela 10 – Código de identificação dos sujeitos da pesquisa .....	125
Tabela 11 – Categorias Finais.....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produção científica por ano .....	33
Gráfico 2: Produção científica por região do país.....	33
Gráfico 3: Nível de produção científica.....	34
Gráfico 4: Esfera das Instituições pesquisadas.....	35

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
IBCT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
LDBEM - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UNINOVE - Universidade Nove de Julho/São Paulo  
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
PUCR-SP - Universidade Católica de Brasília  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFSP - Universidade Federal de São Paulo - Guarulhos-SP  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste  
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul- Chapecó-SC  
URI - Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões  
BNCC - Base Nacional Curricular Comum  
PPG - Programa de Pós-Graduação em Educação  
SIPESQ - Sistema de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
SBDG - Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupos  
M - Minutos

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1.	Justificativa e trajetória.....	22
2.	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	29
2.1.	Estudos Correlatos.....	30
2.2.	Afetividade em práticas educacionais.....	36
2.3.	Ensino e aprendizagem nos trabalhos pesquisados.....	49
2.4.	Ensino Médio.....	59
3.	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	63
3.1.	Origem do ensino no Brasil.....	63
3.2.	O ensino como prática social.....	67
3.3.	Ensino e afetividade.....	72
3.3.1.	Aprendizagens.....	78
3.3.2.	Contextualização.....	78
3.3.3.	Aprendizagem: visão interacionista.....	80
3.3.4.	Aprendizagem: visão humanista.....	83
3.3.5.	Aprendizagem significativa.....	86
3.4.	Educação afetiva.....	90
3.4.1.	Visão epistemológica.....	90
3.4.2.	Racionalidade e emoção.....	97
3.4.3.	Afetividade na Educação.....	100
4.	<b>PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	106
4.1.	Tipo de pesquisa.....	107
4.1.1.	Problema da pesquisa.....	108
4.1.2.	Local da pesquisa.....	109
4.1.3.	Sujeitos da pesquisa.....	113
4.2.	Aspectos éticos da pesquisa.....	116
4.3.	Critérios de participação.....	117
4.4.	Procedimentos Metodológicos.....	117
4.4.1.	Procedimentos com a Direção do Colégio.....	117
4.5.	Coleta de dados.....	119
4.5.1.	Questionário - Estudantes.....	121
4.6.	Análise de dados.....	124

4.6.1.	<b>Categoria I – O ensino como possibilidade de humanização</b> .....	128
4.6.2.	<b>Categoria II – Saberes da experiência estudantil</b> .....	135
4.6.2.1.	Aprender a conhecer .....	137
4.6.2.2.	Aprender a fazer .....	140
4.6.2.3.	Aprender a conviver .....	143
4.6.2.4.	Aprender a ser .....	145
4.6.3.	<b>Categoria III – A importância dos vínculos afetivos no Ensino Médio</b> .....	147
4.6.4.	<b>Categoria IV – Práticas pedagógicas: experiências de afeto no ambiente escolar</b> .....	155
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	161
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	168
	<b>APÊNDICES</b> .....	179
	Apêndice A.....	179
	Apêndice B.....	181
	Apêndice C.....	182
	Apêndice D.....	190
	Apêndice E.....	191
	<b>ANEXOS</b> .....	193
	Anexo A.....	193
	Anexo B.....	194
	Anexo C .....	195



# 1. INTRODUÇÃO

Quero afirmar que essa é uma aventura pela qual todos têm de passar: a de aprender a angustiar-se, para que não se venham a perder, nem por jamais terem estado angustiados nem por afundarem na angústia; por isso, aquele que aprendeu a angustiar-se corretamente, aprendeu o que há de mais elevado. (KIERKEGAARD, 2010, p.163).

Esta tese de Doutorado foi escrita em tempos de pandemia de Covid-19<sup>1</sup>, doença resultante do coronavírus<sup>2</sup> (Sars-Cov-2). Tempos difíceis, de muito tensionamento, distanciamento físico, dor, flagelação, isolamento social, solidão e reclusão. Medo da morte, tempo de luto por tantas vidas perdidas local e globalmente. Cenário de imersão preenchido por um vazio de não ter chance de despedir-se de pessoas queridas que não resistiram à letalidade dessa doença. Angústia pelos que tiveram os seus sonhos interrompidos precocemente. E, ainda, receio de integrar as estatísticas atualizadas diariamente nas mídias nacionais e internacionais. Sensação de fragilidade, impotência mediante a vulnerabilidade humana que, a cada dia, se tornou mais intensa. Tempos nebulosos, de incertezas, de insegurança e de despir-se de algumas crenças difundidas antes como únicas.

Enquanto esta pesquisa estava sendo ultimada, em meados de fevereiro de 2021, a partir de informações internacionais, os dados computavam mais de 109.594.835 milhões de casos confirmados de Covid-19, incluindo 2.424.060 milhões de mortes, notificados à Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo o portal: <<https://coronavirus.jhu.edu/>>. Nesse prelúdio, retomo o pensamento de Kierkegaard (1813-1855), filósofo existencialista dinamarquês, expresso na epígrafe inicial, para ressignificar o sentido da angústia que permeou o processo de escrita. Num primeiro momento, a angústia configurou-se com um sentimento pessoal e,

---

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

<sup>2</sup> Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que, infectam animais, podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Informações disponíveis em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#:~:text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20uma,infec%C3%A7%C3%B5es%20assintom%C3%A1ticas%20a%20quadros%20graves> Acesso em: 15 fev. 2021.

frente a tanto sofrimento humano, a dor habitou o meu ser de forma avassaladora. Com uma postura consciente, a alternativa mais plausível foi seguir as orientações do Ministério da Saúde, pautadas em medidas de segurança e de proteção individual e coletiva, ficando em casa com as rotinas de estudos e trabalhos.

Na sequência, avançou-se para uma angústia social coletiva. Inevitável permanecer inerte ao contexto pandêmico instaurado. Numerosos setores foram afetados diretamente, muitos trabalhadores perderam seus empregos, jornadas de trabalho reduzidas, escolas fechadas com possibilidade de aulas remotas, hospitais superlotados, entre outras que afetaram a rotina e a busca pela sobrevivência para saciar as necessidades básicas. Destarte, a angústia existencial, compreendida como sentimento profundo, esteve ancorada num vazio, numa sensação que obscurece o sentido do mundo. Uma perturbação que assusta, porque o indivíduo fica diante de si mesmo. Portanto, vivenciamos uma experiência singular com a Covid-19, tanto por sua magnitude quanto por suas consequências conhecidas e outras ainda não dimensionadas. Devido às condições de uma sociedade globalizada, com populações urbanas complexas e de alta densidade geográfica, a capacidade de infecção pelo vírus se potencializa (HERMANN, 2020). Em Kierkegaard (2010), a raiz do conceito de angústia é a existência como possibilidade, diferente de outros estados análogos que se referem à angústia como algo determinado. Nessa perspectiva, a angústia é o sentimento puro da possibilidade, o qual reconhece que o ser humano no mundo vive de possibilidades, sendo essa a dimensão do futuro, uma vez que o homem vive debruçado sobre o porvir. No entanto, conforme Abbagnano (2007, p.60), “as possibilidades que se apresentam ao homem não têm nenhuma garantia de realização”.

Ao passo que o mundo foi assolado pela pandemia do novo coronavírus – uma guerra comandada por um “inimigo invisível”, termo amplamente difundido pela imprensa–, a população mundial munuiu-se, inicialmente, de álcool em gel, máscaras e medidas de distanciamento social para evitar a disseminação de tal praga. Nos dias atuais, os instrumentos de defesa aumentaram com o avanço das pesquisas científicas, e já há no mercado farmacêutico algumas injeções aprovadas que, paulatinamente, chegaram à população para um mutirão de vacinação, seguindo um calendário de acordo com os grupos prioritários.

Nessa interface, de acordo com Hermann (2020), a dolorosa experiência que emergiu a partir do estranho trazido por esses tempos pandêmicos, que ameaça e, ao mesmo tempo, desestabiliza a ordem atual, incita a nossa capacidade humana de sentir e pensar. A partir dessa aprendizagem de dor, torna-se possível tentar inferir algumas lições, como, por exemplo, o reconhecimento da fragilidade humana, a validação da “verdade” para enfrentar os desafios e a importância do sentimento de solidariedade e alteridade. Concebendo, assim, que, segundo Hermann (2020, p.1), “[...] a aprendizagem e o saber mais amplo decorrentes dessas lições têm uma força transformadora, que se constitui numa espécie de superação, não no sentido de um sentimentalismo ingênuo, mas algo que surge da própria situação dolorosa”. A partir da premissa que evoca aprendizagens em tempos dolorosos e, em paralelo, a angústia como sentimento de possibilidade, nesta conjuntura apresento brevemente três experiências que, a meu ver, contribuíram com possíveis lições nos campos educacional e social.

Trabalho em uma escola pública municipal de Educação Básica na cidade de Porto Alegre/RS e atuo diretamente com estudantes do Ensino Fundamental. Esta escola está localizada em uma área de difícil acesso, atendendo um público constituído por estudantes de baixa renda, oriundos de famílias carentes. Mediante o contexto imposto pela pandemia da Covid-19, o cenário da Educação mundial foi reconfigurado. De modo específico, referindo-me à Educação brasileira, foram elaboradas estratégias de adaptação ao ensino *on-line*, de acordo com as especificidades de cada região. Inicialmente, por intermédio do poder público, sucedeu-se a suspensão das aulas e o fechamento em massa das escolas, com o intuito de evitar a disseminação do novo coronavírus (Sars-Cov-2).

Após a suspensão das aulas, mobilizada pelo caos instaurado, a equipe de gestão, juntamente com os professores da referida escola, sem hesitação, elaborou uma proposta de ensino para atender os estudantes, por meio de um levantamento minucioso de números de telefones celulares das famílias, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. A partir dos contatos, foram organizados grupos por meio do aplicativo *WhatsApp*. Para esse fim, foi formado um grupo de planejamento para professores de cada ciclo e da Educação Infantil, objetivando tornar essa ferramenta de comunicação um espaço de troca de experiências e aprendizagem contínua.

A princípio, as atividades foram postadas diariamente nos grupos de *WhatsApp*, correspondendo aos períodos de aula dos respectivos professores e os conteúdos seguiam o planejamento trimestral de cada ano de ensino. Esta proposta de modalidade de estudos domiciliares teve por objetivo oportunizar o acesso às aulas ou atividades escolares remotas por meio das tecnologias digitais. Ressalto que, posteriormente, se constatou que, em função das condições socioeconômicas da comunidade escolar, a proposta não atingiu a todos pelo fato de alguns estudantes não terem um dispositivo para acesso e realização das atividades durante o dia. Mas o intuito de pensar em outra modalidade de ensino partiu da premissa que a Educação é um direito fundamental, assegurado na Constituição Federal.

Mesmo compreendendo que tal modalidade de ensino não seria acessível a toda a comunidade, esse predito confirmou o desvelamento das desigualdades sociais. Em comunidades de baixa renda, somente acessaram à Educação, com a proposta de modalidade de estudos domiciliares, os estudantes que tinham em casa algum dispositivo móvel para realizar as atividades e prosseguir nas devolutivas delas por meio de Internet ou computador.

A segunda estratégia de ensino foi desenvolvida pelo PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos), grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS, do qual integro. Com o intuito de contribuir com o contexto atual, realizamos, de maio a junho de 2020, uma pesquisa com docentes a partir da temática “Impactos da pandemia na vida dos professores”, na pretensão de elaborarmos estratégias para enfrentar a realidade educacional presente. O instrumento *on-line* foi construído no *Google* formulários, com 25 itens, contemplando questões de múltipla escolha e questões dissertativas, envolvendo a caracterização dos sujeitos entrevistados, o ensino emergencial remoto e a dimensão das emoções, e evidenciando os principais sentimentos nessa nova modalidade de ensino.

A pesquisa contou com a participação de 203 docentes, incluindo municípios do Rio Grande do Sul e outras localidades fora do estado e do Brasil, com destaque à participação expressiva de docentes que atuam em escolas públicas no Ensino Fundamental, em âmbito municipal, estadual e/ou federal. O número mais

expressivo foi atribuído a docentes que atuam na rede pública de ensino, com 74,8%; a segunda percentagem, de 20%, representou a rede privada; 4% representou dois setores; 1% associativa e 1% comunitária. Este estudo mostrou uma série de desafios aos profissionais, tais como: foco no uso de tecnologia, adaptação curricular, comunicação e jornada dobrada de trabalho, além de aprendizagens pessoais envolvendo expectativas, sentimentos, motivação e criação de espaços de trabalho em casa.

Esta pesquisa também apresentou ideias relevantes para a superação e construção de novos conhecimentos e refletiu sobre as crenças pessoais, a valorização educacional e o papel do ensino presencial. Os docentes expressaram que se sentiram inseguros e, ao mesmo tempo, ansiosos com as dificuldades técnicas e emocionais para se readaptar à nova realidade de ensino (SANTOS, 2020). A dimensão emocional esteve presente quando os entrevistados relataram os principais sentimentos que estão permeando suas vidas desde o início da nova realidade vigente.

A terceira estratégia foi realizada por um grupo de pesquisadores também da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em parceria com estudiosos da Universidade Católica de Brasília (UCB). Eles esforçaram-se para elaborar um documento orientador intitulado “Cartilha – Educação Básica em tempos de pandemia: Guia de Recomendações Gerais para reabertura das Escolas”. Segundo os autores, esse documento “extrapola a intencionalidade de reunir recomendações para a reabertura das escolas. O guia nos convida a refletir sobre o significado e o sentido que os espaços da escola precisam alcançar no pós-pandemia” (GUILHERME *et al.*, 2020, p.5). Diante dessa conjuntura, percebe-se que os desafios são inúmeros na tentativa de pensar em estratégias para lidar com a pandemia da Covid-19. A estrutura do conteúdo expresso neste guia contempla dados do cenário atual a partir de uma perspectiva de contextualização, orientações gerais para os gestores escolares, para os professores, para os estudantes e para as famílias.

De acordo com Guilherme *et al.* (2020), essa mudança impactará significativamente o cotidiano dos estudantes e das famílias, sendo que as dificuldades vão desde a disponibilidade de recursos tecnológicos até o

acompanhamento dos estudantes, destacadamente as crianças. Assim, não há dúvida de que a carga horária de trabalho foi intensificada para todos os sujeitos envolvidos, mas, ao mesmo tempo, percebemos que, seja por meio de ensino sincronizado ou por compartilhamento de materiais em um ambiente virtual de aprendizagem para realização de atividades, a Educação formal foi, e continua sendo, essencial para o desenvolvimento cognitivo e para a estabilidade emocional de crianças e jovens, principalmente no período de isolamento social.

Apresentei fragmentos das três estratégias de enfrentamento à Covid-19 no contexto educacional pelo fato de me sentir inserida nelas como professora, pesquisadora e discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Além do mais, essas estratégias abordam questões relacionadas diretamente à dimensão da afetividade e de aprendizagens. Assim, ficaram evidenciados os principais sentimentos de professores durante a pandemia; os sentimentos das famílias, dos estudantes, e, entre esses, um destaque à angústia, ora nomeada por ansiedade frente ao estranhamento mediante tantas mudanças no cenário educacional.

Trago presente o contexto temporal social em que escrevi esta tese para situar que a temática desenvolvida nesta pesquisa envolve a afetividade na escola, englobando emoções e sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo específico, em um estudo caso com estudantes do Ensino Médio inseridos em uma realidade de vulnerabilidade social. Saliento ainda que este estudo foi realizado antes da instauração da pandemia de Covid-19 no cenário local e mundial, entretanto a análise de dados e o aprofundamento teórico ocorreu em tempos pandêmicos, como explicitado no início deste texto, permeados pela angústia como sentimento da possibilidade humana.

## 1.1. Justificativa e trajetória

Durante o Mestrado em Educação, cursado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pesquisei sobre o desenvolvimento da “Inteligência espiritual com estudantes do Ensino Médio”, em uma perspectiva da formação integral e das inteligências múltiplas (2015-2016). Frente a essa experiência acadêmica, justifico inicialmente meu interesse em ampliar e prosseguir os estudos acadêmicos, agora, com o destaque à temática da “Educação Afetiva”. A temática e o público-alvo foram escolhidos partindo de experiências pessoais de inserção que tenho em trabalhos com juventudes em diferentes esferas, seja em escolas, lecionando Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, seja em projetos sociais além do espaço escolar. Ressalto ainda que, nos anos de 2004 e 2005, cursei, no período de férias, uma formação de Extensão Universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), totalizando 360 horas, com a referida temática. Em relação as minhas experiências educacionais, atuo há 19 anos em sala de aula na Educação Básica, entre os setores público e privado, e nos últimos seis anos leciono para o Ensino Fundamental I na rede pública de ensino.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa foi agregando significado durante algumas disciplinas cursadas no Mestrado e igualmente frente às contribuições advindas, também, por parte do Professor Dr. Juan J. Mouriño Mosquera. Suas intervenções eram usualmente intrigantes, questionadoras, fazendo-nos ponderar sobre a importância atribuída à dimensão da afetividade na Educação, na perspectiva de investirmos em uma educação afetiva como um fator integrador nos processos de ensino e de aprendizagem. Dentre as disciplinas cursadas, destaco: Vida Adulta-Psicologia e Educação; Neuropsicopedagogia e Educação para a Saúde; Educação e Afetividade.

Contextualizando o ponto de partida de minha trajetória, enquanto pessoa, sou nordestina, região do país reconhecida por muitos como “afetuosa” em relação a outras regiões do Brasil, principalmente no que se refere à expressão das emoções com seus respectivos sentimentos. Ser “afetivo” ou “afetuoso” com as pessoas faz parte do cotidiano do povo nordestino que, na simplicidade e em um viés de empatia, exerce uma hospitalidade despojada.

Gente precisa de gente para sentir cumplicidade, sentir amor, confiança, segurança e lealdade. Por isso, nesse caminho, quem quer caminhar sozinho não é forte de verdade. Que o amor seja presente, que sempre lhe fortaleça, que a vida lhe dê amigos, que você sempre agradeça, que a cada sofrimento esse belo sentimento nasça, cresça e permaneça. (BESSA, 2018, p.154).

Dentre os nove estados da Federação que compõem a Região Nordeste, cada povo possui um jeito peculiar de se expressar afetivamente devido às diferentes origens de colonização em cada localidade, mas sempre é visível a manifestação de acolhida à diversidade, mormente nos pequenos municípios interioranos.

O estado do Maranhão está localizado na Região Nordeste do Brasil e é o segundo maior em área da região, ficando atrás apenas do estado da Bahia. O Maranhão possui uma larga história cultural e numerosas belezas naturais, como, por exemplo, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses. Sobre a origem da denominação do estado, inexistente uma teoria confirmada, porém a mais aceita e corrente é de que “Maranhão” significa enunciado pelos ancestrais nativos para o Rio Amazonas; há também a teoria de que a designação tivesse surgido por conta dos “emaranhados” de rios do local (SILVA, 2006). Outra possibilidade é de que o nome “Maranhão” tenha sido trazido de um povoado de Portugal. Sabe-se que a colonização portuguesa sobre o estado do Maranhão ocorreu, de fato, um ano depois da divisão do Brasil português em Capitânicas Hereditárias, em 1535, quando Dom João III dividiu a região em três partes. Em 1612 aconteceu a ocupação dos franceses sobre a “ilha Upaon-Açu” e a criação da cidade que hoje é a capital do estado, São Luís. Após a expulsão dos franceses, em 1615, uma nova invasão se deu sobre a região, e “os holandeses ocuparam a terra, chegaram em 1641 e foram expulsos em 1644” (SILVA, 2006). Posto estes dados históricos para situar minhas origens geográficas, cabe destacar que sou natural de uma cidade no interior chamada Bacabal. Filha de pescadores que não frequentaram os bancos escolares; e integrante de uma família numerosa, com oito filhos, sendo eu a terceira mais nova.

Conforme dados do último censo do IBGE/2020, Bacabal possui a população estimada em 103.359 habitantes. Localizada a cerca de 240 km de distância da capital do estado, a cidade foi criada em 1920. Lá o clima é quente, úmido, quase



constante; prolonga-se, de janeiro a junho, a época normal de chuvas; os meses de agosto a outubro são os tempos de estio, as temperaturas ultrapassam frequentemente os 35 graus centígrados. O nome Bacabal teve origem devido à existência, na região, de uma grande quantidade de palmeiras conhecidas como bacaba ou côco selvagem. Ademais, Bacabal era habitada por indígenas da tribo dos Guajajaras. (CASTRO, 2015).

Vim deste contexto cultural e geográfico para estudar na Região Sul do país: uma experiência única, em que conheci um centro com variadas oportunidades no âmbito educacional. Sou grata por todas as possibilidades de estudos que, por aqui, tive acesso. Entre as oportunidades de aperfeiçoamento acadêmico destaco: a Formação em Dinâmica de Grupo/360h (SBDG); a Especialização em Gestão Escolar; a Especialização em Cultura Religiosa; a Especialização em Educação Especial; o Mestrado em Educação e, concomitantemente, a aprovação no concurso público do magistério nos anos iniciais em Porto Alegre/RS; e, agora, o Doutorado em Educação.

Na verdade, estudar inserida nesta realidade é uma experiência de intercâmbio singular para mim, mesmo pretendendo, quiçá, futuramente, estudar no Exterior. Esta realidade mostra-se bastante diferente, mesmo dentro de um mesmo país em que as diferenças e as desigualdades também se expressam plurais. As peculiaridades com expressões que escutei, e ainda escuto frequentemente, a afirmação de muitos: “tu não é daqui”, respondo olhos nos olhos: “não”. Outro estranhamento comum na sociedade porto-alegrense, quando contato com pessoas novas, diz respeito ao meu prenome, Maria dos Remédios, e as reações e expressões são diversas: “Podemos te chamar de Maria?”; “Que nome peculiar!”; “Diferente o teu nome!”; “Por que te deram esse nome?”; “Sabia que existe uma lei para trocar de nome?” e “E esse sotaque?” Hoje lido com naturalidade com todas estas manifestações, relativizo, respeito a diversidade pelo fato de estar em terras “alheias”, dentro do mesmo país. Como regra, procuro assimilar como aprendizados que me enriquecem enquanto ser humano.

Estes relatos não se aplicam às relações vivenciadas na PUCRS, visto que esta universidade trabalha com a diversidade cultural, com o respeito às diferenças, acolhendo estudantes de outros estados do Brasil e de outros países. Nesses seis

anos estudando na PUCRS, sempre fui bem acolhida pela Instituição, o que despertou o cultivo de um sentimento de pertencimento pela forma como os discentes são tratados com suas identidades culturais e propostas de pesquisas. Considero emblemático traçar essa minha trajetória acadêmica reportando às minhas origens e registrar que, na minha cidade natal, é ínfimo o número de pessoas que chegam a cursar o Ensino Superior, ainda mais uma Pós-graduação.

Feito este giro histórico e apresentadas algumas implicações pertinentes, reitero que esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Porto Alegre/RS. Segundo o censo do IBGE (BRASIL, 2020), Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, é a 10ª cidade mais populosa do Brasil, com 1.484.941 habitantes. Uma metrópole que se destaca por suas tradições e fortes manifestações culturais de um povo em sua maioria com ascendência europeia, incluindo italianos, alemães, poloneses, japoneses, árabes, dentre outros.

Retomando à temática desta pesquisa, citada na introdução, cabe ressaltar as questões que norteiam o desenvolvimento deste estudo, são elas: como a dimensão emocional é trabalhada nas relações interpessoais na escola? Em um contexto materialista com bases cartesianas, com a hegemonia da razão, como poderia integrar a dimensão da afetividade nas escolas, independentemente do nível de ensino? Qual seria a função primordial de uma Educação Afetiva no contexto atual em que estamos inseridos? Deste modo, estas questões serão retomadas de forma mais sistematizada no capítulo quatro, quando serão apresentados os objetivos geral e específicos deste estudo.

Incitada por essas indagações e outras que surgiram durante o processo de construção deste estudo, percebi a importância de se investir em pesquisas dessa natureza como possibilidade de qualificar o ensino. Como uma prática significativa e, ao mesmo tempo, como resultado do que é ensinado em sala de aula no ensino formal, nos anos iniciais do Ensino Básico, a partir de estudos que investiguem os processos de ensino e de aprendizagem relacionados a uma Educação Afetiva. Ressalto que, nessa pesquisa, os conceitos de ensino e de aprendizagem foram abordados de forma separada e com base no pensamento de Anastasiou (2015, p.21), ao afirmar que “as aprendizagens não se dão todas da mesma forma, dependem tanto do sujeito que apreende quanto do objeto de apreensão. Não são,

assim, iguais: podemos citar as aprendizagens”. Entendendo, portanto, que são dois processos que não necessariamente precisam acontecer no mesmo momento. Talvez, em muitas ocasiões, não estejam em sincronia.

A presente tese está estruturada em cinco capítulos. O primeiro contempla a introdução, a justificativa e a trajetória da pesquisadora. O capítulo seguinte apresenta o levantamento de pesquisas nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo por base os princípios do estado de conhecimento. Esses bancos foram escolhidos por contemplarem diversos programas de Pós-graduação em Educação. O terceiro capítulo, por sua vez, aborda o referencial teórico que embasa esta pesquisa e está subdividido em três seções, contemplando as temáticas fulcrais nesse estudo: Ensino, Aprendizagem e Educação Afetiva. Já o quarto capítulo trata do percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, tais como: local da pesquisa, caracterização dos sujeitos participantes, questões éticas da pesquisa, procedimento da coleta de dados, a estratégia de triangulação, análise das entrevistas e das categorias. Por fim, o quinto capítulo contém as considerações finais com as perspectivas e possibilidades de ampliação e continuidade de outras pesquisas com a mesma temática em estudo.

Os autores que sustentam esta pesquisa, em sua maioria, são identificados com princípios da Psicologia Humanista<sup>3</sup>. São pensadores que compreendem o ser humano com totalidade, como pessoa inteira em todas as suas dimensões. Nessa abordagem, a vida humana caracteriza-se por uma constante busca de sentido e significado, um processo contínuo. Não se nasce pronto, constrói-se e se descobre a cada dia, a partir de novas experiências de aprendizagens permeadas por anseios profundos, emoções, sentimentos, razões que movem o ser em busca de sua realização enquanto pessoa.

Segue uma visão ampliada dos principais teóricos que forneceram subsídios para sustentar este estudo, não estão todos os anos dos respectivos autores:

---

<sup>3</sup> “Podemos notar que a Psicologia Humanista trata de compreender a situação fundamental do ser humano. Isto quer dizer, compreendê-lo como um todo, como um ser que inicialmente não tem sentido da sua existência e que precisa desenvolver este significado para poder tornar-se humano, o que representa uma das tarefas mais difíceis da vida inteira de cada pessoa”. (MOSQUERA, 1978, p.45).

Tabela 1 – Principais teóricos

Ensino	Leite (2004), Brighenti (2006), Santos (2010) Lopes e Carvalho (2018), Mosquera; Stobäus(1983), Anastasiou(2015), Pimenta (2010), Tardif (2013) Freire (2005) Maturana (2002), Mosquera (1977), Piaget (1975), Vygotsky (1993), dentre outros.
Aprendizagens	Mosquera (1977), Jaeger (1994) Maturana (2002), Vygotsky (1987), Vygotsky e Luria (1996), Rogers (1973), Ausubel (1963), dentre outros.
Afetividade	Damásio (2012), Maturana (2002), Mosquera (1978), Goleman, (1995), Wallon (1979), Darwin (2000), LeDoux (2001), Retrespo (2000), Jares (2008), Piaget (1975), dentre outros.

Fonte: a autora (2021)

Esta tese insere-se na linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, do Programa de Pós-graduação da PUCRS, pois “acolhe estudos e pesquisas interdisciplinares que potencializam a dimensão pedagógica da experiência humana em suas interações com os aspectos biológicos, psicossociais, biográficos, culturais dos sujeitos e das subjetividades na sociedade contemporânea” ([PUCRS.BR](http://PUCRS.BR)).

É importante destacar a escolha em escrever a introdução e a justificativa desta tese na primeira pessoa do singular, uma vez que apresento minhas vivências pessoais; e os demais capítulos na primeira pessoa do plural, visto que nesta forma há o reconhecimento da participação direta dos meus orientadores, Professor Dr. Claus D. Stobäus e Professora Dra. Bettina Steren dos Santos. Ademais, incluo a contribuição do aporte teórico que dialogou com esta pesquisa. Em relação à relevância social deste estudo, destaco a minha concepção de Educação enquanto pesquisadora: acredito na Educação com um direito social a todos, independentemente de etnia, gênero, opção sexual e estrato social, um bem democrático e não um privilégio de alguns. Acredito na Educação como um meio de transformação, inspirada no legado deixado por Freire (2005) ao conceber a

Educação como possibilidade de transformação das pessoas, para depois contribuir efetivamente na construção de uma sociedade humana e justa, baseada em princípios que reconheça o ser humano como gente que pensa e sente. Assim, compreendo a Educação como um processo de emancipação do indivíduo, que ultrapassa sistemas de opressão, em busca do exercício de autonomia na sociedade ao se realizar enquanto pessoa.

Partindo dessa minha concepção de Educação, pretendo fazer uma devolutiva dos resultados obtidos à Instituição que permitiu a realização da pesquisa, e me colocar à disposição para fazer oficinas com professores a partir da temática em estudo. Reconheço que a construção e escrita desta tese agregou um significativo aperfeiçoamento acadêmico para minha vida enquanto pesquisadora e profissional. Foram aprendizados constantes, diálogos com meus orientadores, com teorias, leituras, escritas, quebra de paradigmas, silêncios, escutas, reflexões sem pretensões formadas, mas tentando sentir a fluidez dos processos.

Enfatizo também que esta pesquisa corrobora ao conhecimento científico, destacadamente, quando aborda a dimensão da afetividade no ensino com estudantes do Ensino Médio, campo com tímida produção, conforme dados expostos no segundo capítulo sobre o estado do conhecimento desta tese.

## 2. ESTADO DO CONHECIMENTO

A elaboração de um estudo sobre a temática da Educação Afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem requer levantamentos de análises realizadas no campo da pesquisa científica nacional e internacional. Nesta proposta de investigação, utilizamos o princípio do estado de conhecimento, acompanhado de uma ferramenta de treinamento que pode auxiliar esta pesquisa. Desta forma, as orientações/princípios da disciplina “estado de conhecimento” tornam-se oportunidade única de aprendizado em relação ao mapeamento do campo científico sobre o qual se pretende pesquisar, seja no Mestrado ou no Doutorado. Logo, consoante Morosini e Fernandes (2014, p.155), “estado de conhecimento” pode ser compreendido como: “[...] a identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

De acordo com Morosini (2015), é preciso considerar que a construção de um produto científico não está apenas relacionada ao pesquisador, mas também à influência da instituição a qual pertence ao país em que vive e à sua relação com a perspectiva global. Ou seja, a produção está inserida no campo da ciência e, portanto, incluída em suas regras específicas. Assim, o estado do conhecimento serve para o conhecimento, por meio de fontes oficiais de dados, acerca do que foi escrito sobre uma determinada temática científica; e, na sequência, sobre o que foi produzido em um período pré-estabelecido de tempo. Este exercício corrobora diretamente com a elaboração da dissertação ou tese, pois aprendemos com esta disciplina a selecionar o *corpus* de análise a partir de um objeto de interesse de pesquisa. Ademais, é possível identificar a relevância do assunto em questão, seja um tema clássico, emergente, seja um tema em evidência ocupando vários interesses, como é o caso, por exemplo, da internacionalização no Ensino Superior.

## 2.1. Estudos Correlatos

Segundo Morosini e Nascimento (2015) é incipiente a utilização do estado do conhecimento no Brasil, uma vez que se exige domínio do campo, por parte do pesquisador, e envolve o conhecimento dos paradigmas, trajetórias/políticas que nortearam as produções científicas publicadas em um determinado período. Igualmente, as autoras destacam que este exercício compromete determinado saber da área na qual os pesquisadores estão estudando: ele refere-se ao domínio da área que percorre um assunto, à trajetória do tema como objeto de pesquisa, à fonte de diferentes publicações e, no caso do Brasil, às políticas que regem a produção científica e seus canais de comunicação, o que também significa a gestão no campo científico.

Percebemos o quanto a disciplina do “estado do conhecimento” torna-se essencial para conhecer e mapear o campo de produção científica a partir de um objeto a ser pesquisado. Assim, veremos neste estudo um recorte do que foi produzido no Brasil, no período de 2015 a 2018, a partir da temática: “Educação Afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem”. Como fonte de produção, utilizamos inicialmente o Banco de Teses do IBICT, reconhecido como instrumento de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT. E, na sequência, objetivando a ampliação e enriquecimento das buscas, pesquisamos no Portal de Teses da CAPES, repositório oficial do governo brasileiro de Teses e Dissertações vinculadas ao Ministério da Educação.

Foram realizadas buscas de trabalhos a partir do ano de 2015 até o ano de 2018 e estas ocorreram de abril a maio de 2019. A escolha desse período de buscas justifica-se pelo período de ingresso da pesquisadora ao Mestrado e, na sequência, ao Doutorado, e escrita do projeto de tese. Na primeira fase, utilizamos o filtro de busca *Educação Afetiva* e apareceram 24 produções; ao colocar o termo “Educação Afetiva” entre aspas, não constaram produções nos resultados. Então, para melhor delimitar as buscas, utilizamos o termo com e sem aspas nos descritores. O filtro inicial concentrou-se em Ciências Humanas + Educação. A primeira parte referiu-se diretamente à questão numérica encontrada nas pesquisas realizadas a partir dos filtros citados, nesse caso, no quadriênio mencionado anteriormente. A seguir

apresentamos as duas tabelas ilustrativas respondendo a essa questão. Num segundo momento, colocamos outros descritores para ampliar as buscas, como descrito na tabela abaixo. Cabe registrar que o processo feito para a seleção dos textos aconteceu da seguinte maneira: inicialmente realizamos uma leitura flutuante para identificar os resumos dos trabalhos e notar possíveis correlações com a temática em estudo. Na sequência, deu-se a organização em tabelas bibliográficas e sistematizadas com os registros dos trabalhos científicos selecionados.

**Tabela 2 – Lista com os descritores de busca – BDTD-IBICT**

Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) 2015-2018			
<b>Descritores</b>	<b>BDTD</b>	<b>Encontrados</b>	<b>Utilizados</b>
Educação Afetiva nos processos de Ensino e de Aprendizagem.	Geral/resumo	23	6
“Educação Afetiva nos processos de Ensino e de Aprendizagem”	Com aspas	0	0
Educação <i>Afetiva</i>	Geral/resumo	24	2
“Educação Afetiva”	Com aspas	0	0
Processos de Ensino e de Aprendizagem	Geral/resumo	81	4
“Processos de Ensino e de Aprendizagem”	Com aspas	10	1
	<b>Total:</b>	138	13

Fonte: a autora (2019)

Com os descritores pré-estabelecidos, de acordo com a temática a ser pesquisada nos bancos de dados científicos, conseguimos as seguintes amostragens: no primeiro banco de dados, BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)



foram encontrados 138 trabalhos, e apenas 13, utilizados, isso ocorreu a partir da triagem feita dos resumos.

**Tabela 3 – Lista com os descritores de busca – CAPES**

Banco de Teses da CAPES, 2015-2018.			
Descritores	CAPES	Encontrados	Utilizados
Educação Afetiva nos processos de Ensino AND de Aprendizagem	Geral/resumo	37	3
Educação AND Afetiva	Geral/resumo	55	4
Processos de Ensino AND de Aprendizagem	Geral/resumo	31	0
	<b>Total:</b>	123	7

Fonte: a autora (2019)

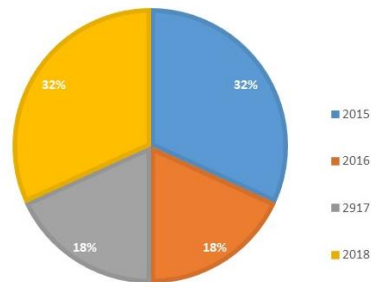
No Portal da CAPES, conforme a tabela anterior, encontramos o total de 123 produções, e utilizamos sete. No total de 261 trabalhos encontrados, a partir de uma leitura flutuante dos títulos e dos resumos, muitas pesquisas faziam alusão ao descritor pesquisado, mas o conteúdo do trabalho propriamente dito não tinha correlação com a temática. Assim, foram selecionadas 20 pesquisas que apresentaram alguma correlação com a temática específica em estudo. Diante dos achados, a pergunta que segue é: o que foi produzido nesse quadriênio (2015-2018) sobre Educação Afetiva nos processos de Ensino e de Aprendizagem? Ressaltamos que o *corpus* de análise foi construído a partir de uma leitura flutuante dos resumos dos trabalhos, resultando na constituição da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada.

Os gráficos ilustrativos a seguir apresentam uma visão geral dos dados a partir dos trabalhos selecionados, resultado do acesso ao banco de dados do IBICT e da CAPES, mantendo os descritores previstos: “Educação Afetiva”, “Processos de Ensino e de Aprendizagem”. Inicialmente com aspas para direcionar mais a busca; depois os mesmos filtros sem aspas e com o acréscimo do termo, em inglês, “AND”,

com o intuito de ampliar as buscas e por orientação recebida na disciplina de Teoria do Conhecimento.

**Gráfico 1: Produção científica por ano**

### Ano de Produção Científica (2015-2018)

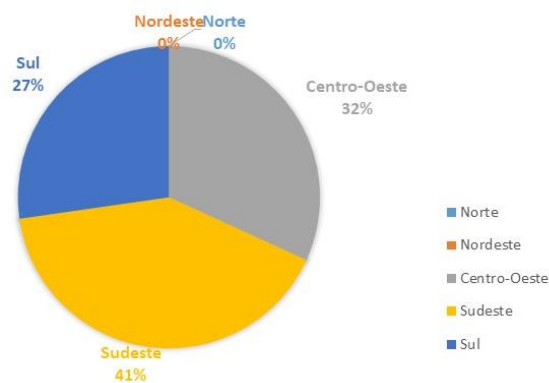


Fonte: a autora (2019)

Este gráfico demonstra que a produção científica com a temática em estudo, no ano de 2015, teve uma representatividade expressiva. Já nos anos de 2016 e 2017, a produção apresentou-se mais tímida; e, em 2018, repetiu-se o mesmo nível de produção do ano de início das pesquisas. Após elencados e analisados os trabalhos científicos que compuseram o *corpus* de análise desta investigação, outros estudos emergiram para entendimento do andamento das pesquisas sobre Educação Afetiva, a partir dos descritores apresentados nesta. Ao analisar, por exemplo, a produção por região do país, encontramos o seguinte cenário:

**Gráfico 2: Produção científica por região do país**

### Produção por região do país

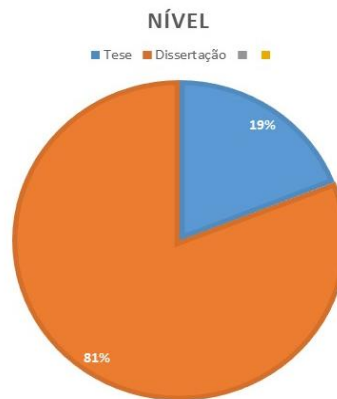


Fonte: a autora (2019)

Notamos que a produção científica sobre a temática em estudo, a partir dos critérios de seleção, recebeu mais destaque em algumas regiões Brasil do que em outras. O maior volume de trabalhos foi localizado na Região Sudeste, seguida pela Região Centro-Oeste e, em terceira posição, a Região Sul. Não foram encontradas pesquisas nas Regiões Norte e Nordeste no período delimitado para realizar as buscas dos trabalhos. Com um olhar observador para os dados encontrados, chamou a atenção que as produções concentravam-se mais em dissertações (81%) do que em teses (19%), como é possível conferir no gráfico a seguir:

**Gráfico 3: Nível de produção científica**

### Nível de Produção Científica



Fonte: a autora (2019)

As produções selecionadas concentram-se tanto em instituições públicas quanto em privadas. No entanto, com uma diferença de 5%, encontramos mais pesquisas em instituições públicas, como podemos inferir no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Esfera das Instituições pesquisadas



Fonte: a autora (2019)

Durante as pesquisas nos Bancos de Dados (CAPES e BDTD), notamos que nem sempre os títulos das produções expressavam o conteúdo real do trabalho científico escrito. Muitos eram abstratos, em forma de metáfora, poesia, verso de música ou mesmo uma frase extensa que dificultava a compreensão do leitor acerca da temática desenvolvida. Após a contextualização, apresentação e caracterização geral da pesquisa realizada, o próximo passo foi organizar manualmente o trabalho por temas restritos, agrupar e reagrupar o texto, analisar seus temas, objetivos e público-alvo e verificar se o trabalho estava relacionado ao tema, objeto de estudo desta pesquisa de doutoramento: “A Educação Afetiva no processo de ensino e de aprendizagem”. A partir da leitura flutuante dos resumos dos trabalhos selecionados, foi possível criar três categorias *a posteriori* com uma provável correlação com a temática em estudo.

Tabela 4: Categorias *a posteriori*

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Quantidade de trabalhos agrupados</b>
Afetividade	9
Ensino e Aprendizagem	8
Ensino Médio	3
Total:	20

Fonte: a autora (2019)

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2014), o processo de categorização pode ser realizado de diferentes maneiras, entre elas, a unificação que leva à classificação. A classificação está relacionada aos objetivos da pesquisa que precisam ser notadamente declarados. Essa relação entre categorias e objetivos é estabelecida no processo por meio de uma intensa organização das categorias que atestam a confiabilidade e o rigor do método. A organização em categorias, também denominada de categorização no método de Análise Textual Discursiva (ATD), sempre parte da unificação, ou seja, as unidades de significado são geradas a partir do texto analisado. Na sequência, a produção de categorias conduz à elaboração de o que é uma descrição textual, também chamada de metatexto, a partir das categorias em análise.

## **2.2. Afetividade em práticas educacionais**

Esta seção apresenta uma visão geral dos trabalhos selecionados a partir dos descritores citados anteriormente. Para tanto, fizemos uma leitura atenta dos resumos e das considerações finais, observando: objetivo principal, público da pesquisa, metodologia, aporte teórico. Algumas citações mencionadas serão contribuições dos autores dos respectivos trabalhos estudados.

Tabela 5 – Trabalhos selecionados e vinculados à categoria Afetividade.

<b>Nome</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Universidade</b>
ABREU, Joel Santos de	A afetividade em Edgar Morin e Sigmund Freud: um olhar para a educação	2015	Dissertação	Universidade Nove de Julho/São Paulo
ASSIS, Tauã Carvalho de	Um estudo sobre a afetividade na escola pública de tempo integral: a percepção dos sujeitos aprendentes.	2016	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
BENDA, Juliana	A afetividade na prática pedagógica de professores do ensino médio sob a ótica dos discentes.	2015	Dissertação	Universidade Nove de Julho/São Paulo
DALLAGNOL, Cláudia	Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um campus universitário do interior do Paraná.	2018	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
HAHN, Tamiris de Oliveira	Afetividade na educação em ciências: da percepção de	2018	Dissertação	PUCRS

	estudantes ao discurso docente.			
NEUMANN, Patrícia	O sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey: uma perspectiva dos afetos na educação.	2015	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste
RIBEIRO, Rosalva dos Santos	A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon.	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SILVA, Leandro Batista da	A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala.	2016	Tese	Universidade Católica de Brasília
ZALLA, Tatiana Vilela	Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integralidade	2015	Dissertação	PUC-SP

Fonte: a autora (2019)

O primeiro trabalho corresponde à dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove), intitulada: “A afetividade em Edgar Morin e Sigmund Freud: um olhar para a educação”, de autoria de Joel Santos de Abreu e publicada em 2017 em São Paulo. O foco de interesse desta pesquisa foi a afetividade com base na perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin e da Psicanálise de Sigmund Freud, e teve como objetivo analisar o impacto da afetividade/emoção na Educação.

Algumas questões nortearam a pesquisa, tais como: quais são as contribuições emocionais de Morin e Freud referentes a afetividades? Que efeitos essas funções psíquicas têm na Educação?

A referida pesquisa teve cunho bibliográfico a partir de diversas obras dos dois autores citados. Após a introdução, com apresentação e justificativa da escolha da temática do estudo, seguem os três capítulos que compõem a dissertação: I. O pensamento complexo sob a ótica de Edgar Morin e a função psíquica do afeto; II. A psicanálise freudiana e a categoria de afeto; e III. As influências dos afetos na educação. Nesse sentido, iniciando o processo de estudo bibliográfico, de acordo com Abreu (2017, p.24):

Afeto é um elemento abstrato que permeia, principalmente, as relações interpessoais. Durante o processo de ensino e de aprendizagem, se bem estimulado, pelo professor, aflora os sentidos do aprendiz à assimilação e o resultado poderá ser bem satisfatório. Assim sendo, este fator psicológico, pode contribuir com a Educação.

Para Abreu (2017), no percurso de pesquisa, percebeu-se que os fenômenos emocionais são mutáveis, constantes e inevitáveis; eles penetram na vida de qualquer pessoa. Nas relações interpessoais, seu desempenho e influência são mais fortes, principalmente quando envolvem crianças e jovens, por serem muito vulneráveis e por estarem em fase de formação de caráter. Constatou-se que a temática da afetividade, (em) segundo Edgar Morin, pode interferir ou apoiar os objetivos buscados através de relacionamentos interpessoais. O autor defende que as emoções são inseparáveis do desenvolvimento da inteligência. A racionalidade relacionada à emoção é frágil e sucumbe a eles como “escravos”, tornando os humanos suscetíveis à influência afetiva causada pelo emocional. Nessa perspectiva, Freud considerava a afetividade um assunto estreitamente vinculado aos estudos da Psicanálise. Além disso, o autor estabeleceu métodos de investigação do psiquismo que contribuíram para o autoconhecimento, apesar deste fenômeno ainda permanecer enigmático e misterioso. Abreu (2017) conclui que os afetos são fatores psicológicos permanentes e ativos na interação social. No desempenho das tarefas do professor em sala de aula, por exemplo, esses elementos abstratos atuam de forma positiva ou negativa em todos os momentos, podendo não só beneficiá-lo ou prejudicá-lo no objetivo de difundir o conhecimento, mas também conviver com os alunos.



O segundo trabalho corresponde à dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí –, na área de concentração: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem. De autoria de Tauã Carvalho de Assis, com o título: “Um estudo sobre a afetividade na escola pública de tempo integral: a percepção dos sujeitos aprendentes”, esta dissertação foi publicada em 2016. Os sujeitos dessa pesquisa foram crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Jataí-Goiás, atendida em turno integral, por meio da estratégia do Governo Federal denominada de “Programa Mais Educação”.

O objetivo geral desse estudo pautou-se em compreender como as crianças reagem à inserção de novas atividades de caráter artístico, cultural e esportivo no espaço escolar e à introdução de novos sujeitos colaboradores em sua rotina escolar. Foram utilizados métodos de pesquisa qualitativos e explicativos, tanto na coleta quanto na análise dos dados. As ferramentas de coleta de dados incluíram questionários, entrevistas e observações de campo. Também foram utilizados alguns dados quantitativos, principalmente tabelas e gráficos para ilustrar as reações e respostas emocionais das crianças às perguntas de pesquisa. Como referencial teórico desta pesquisa, contamos principalmente com a pesquisa psicológica de Henri Wallon, que é baseada na “Teoria da Pessoa Completa” e na compreensão das emoções humanas e seu desempenho.

De acordo com Assis (2016), este estudo está organizado em quatro capítulos: I. Afetividade, ciência e educação: um começo de conversa; II. O contexto da pesquisa: o Programa Mais Educação e a escola-alvo; III. O caminho da pesquisa: apontamentos metodológicos; e IV. O que as crianças me disseram: uma leitura dos dados. O primeiro capítulo apresenta o embasamento teórico a partir do pensamento de Henri Wallon e sua Psicologia dialética e integradora. Segundo Assis (2016), a Teoria Psicogenética de Wallon tem como preocupação fundamental desvelar o desenvolvimento humano e como as crianças crescem. Esse autor criticou severamente a Psicologia tradicional da época, pois acreditava que ela era organizada a partir de um dualismo, reducionismo e de forma linear. Com isso, o desenvolvimento da humanidade não tinha nada disso, e a explicação efetiva naquela época não conseguia compreender a complexidade do ser humano.

Ao trabalhar por meio da pesquisa etnográfica com crianças e do aporte teórico walloniano, Assis (2016) demonstra que a afetividade torna-se parte intrínseca da relação entre os sujeitos da aprendizagem e a estratégia estudada. Desse modo, constatou que a afetividade geralmente pode ser expressa em tom agradável ou desagradável. Assim, os resultados desta investigação permitem reconfirmar a relação indivisível entre a afetividade e a aprendizagem na escola. Também podemos perceber a “existência de respostas afetivas duplamente orientadas, em outras palavras, interdependentes”.

A autoria do terceiro trabalho pertence a Juliana Benda (2015), a dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), na cidade de São Paulo, intitulada: “A afetividade na prática pedagógica de professores do ensino médio sob a ótica dos discentes”. Esta proposta de pesquisa buscou responder algumas questões referentes a: afetividade X processo de aprendizagem dos discentes; as disciplinas que os alunos mais gostam ou menos gostam X a postura do docente que a ministra; professores do Ensino Médio X relação mais próxima com o aluno adolescente. E o objetivo geral dessa proposta foi “analisar sob a ótica dos discentes se a afetividade na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio facilita o processo de aprendizagem”.

O público-alvo da pesquisa foram seis estudantes do Ensino Médio, sendo dois de cada ano escolar, primeiro, segundo e terceiro ano. Este estudo aconteceu em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, por meio da coleta de dados em formato de entrevistas semiestruturadas e concluindo com a análise de conteúdo em Bardin. Como aporte teórico, além da legislação específica do Ensino Médio, como PNE, PCNs, LDB e o Currículo do Ensino Médio, os teóricos foram organizados em duas categorias: 1. Ensino Médio com: Teixeira; Castro (2009), Fernandes (2009), Nascimento (2007) e 2. Afetividade com Freire (2000, 2003, 2004), e Vygotsky (1998, 1999).

Conforme Benda (2015), nos últimos anos, o papel da dimensão afetiva na prática docente ganhou mais destaque, procurando compreender a importância da afetividade no ambiente escolar e na relação ensino e aprendizagem, pois, até o

século XX, o trabalho docente considerava apenas as dimensões cognitiva e intelectual dos alunos, e a dimensão afetiva, emoções e sentimentos não eram considerados na prática docente. A autora ainda apresenta, em dados da conclusão, que foi possível verificar que, quando os professores interagem com os estudantes, falam com eles em sala de aula, tiram dúvidas, utilizam uma linguagem adequada, principalmente no respeito à própria personalidade, os estudantes têm mais facilidade para aprender. Os estudantes reclamaram das aulas tradicionais, em que apenas o professor fala ou apenas ordena que as atividades sejam copiadas e não permitem que os alunos expressem seu significado. Os estudantes percebem que a motivação para aprender deve vir deles, mas é muito importante o incentivo por parte dos professores.

“Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um *campus* universitário do interior do Paraná”, é o título do quarto trabalho dessa categoria, de autoria de Cláudia Dallagnol (2018). Esta dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), área de concentração: Sociologia, Estado e Educação; linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* Cascavel. Dallagnol (2018) inicia o estudo contextualizando o cenário universitário brasileiro e destaca ações políticas em prol desse público e, ao mesmo tempo, outras possibilidades:

A realidade universitária pública federal teve mudanças recentes, a partir do Plano Nacional de Educação (2001-2010) com metas para o aumento do investimento e ampliação da possibilidade de acesso, especialmente para a população menos favorecida social e economicamente. Esses fatos exigem maior atenção para com o estudante, com ações que oportunizem condições para que a passagem pela universidade ocorra com qualidade. Nesse sentido, serviços de apoio ao estudante têm papel essencial na graduação, como a oferta de serviços de Psicologia que visam a auxiliar o estudante a enfrentar as dificuldades emocionais e favorecer a sua permanência na Educação Superior. (DALLAGNOL, 2018, p.9)

Frente a esse contexto, Dallagnol (2018) descreve o objetivo principal do estudo: “identificar e analisar os motivos e emoções apresentados por estudantes do Ensino Superior público federal para procurar pelo serviço de Psicologia na instituição que frequentam, bem como estabelecer relações destes com o processo de ensino e de aprendizagem”. Os dados foram coletados em uma universidade

federal no interior do estado do Paraná, com estudantes de cursos de graduação no segundo semestre de 2017. Estes, após terem passado por um atendimento psicológico, se dispuseram a responder espontaneamente ao questionário da pesquisa.

Esta proposta de investigação classifica-se como bibliográfica e de campo, qualitativa, com abordagem exploratória a partir da análise de conteúdo de Bardin. Segundo Dallagnol (2018), a organização dos resultados originou quatro categorias: adaptação acadêmica e escolha profissional; impacto/reações emocionais; mudanças na condição de vida; e processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o aporte teórico desse estudo ficou sob a luz de pensadores que compreenderam o desenvolvimento humano como um processo relacionado a fenômenos históricos, culturais e linguísticos na constituição do psiquismo e da consciência humana, como Vygotsky, Leontiev, Luria e Bakhtin.

Após uma análise pormenorizada do conteúdo, foi possível constatar que os diferentes motivos dentro e fora da universidade, como mudança para outro local, distância da família, novas funções, exigências do ensino universitário etc., estão todos relacionados ao estado emocional demonstrado pelos estudantes. Com os resultados obtidos, enfatizou-se a importância e a necessidade de estimular os serviços de apoio ao estudante ao nível universitário e reconhecer a importância das condições emocionais para a formação do professor.

O quinto trabalho selecionado foi de autoria de Tamiris de Oliveira Hahn, que escreveu sobre: "Afetividade na educação em ciências: da percepção de estudantes ao discurso docente". Nesta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2018, a metodologia utilizada foi a qualitativa, a partir de um estudo de caso. A coleta de dados sucedeu-se por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação em aulas de Física, Química e Biologia. O público selecionado foi composto por professores e estudantes. De acordo com Hahn (2018), o objetivo principal deste estudo foi analisar os conceitos e/ou referências sobre afetividade que aparecem nas falas de professores de várias disciplinas das ciências naturais, bem como suas possíveis reflexões sobre as práticas docentes no Ensino Médio, e como essa relação é

compreendida pelos estudantes. Com isso, os dados obtidos foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI,2011).

Os principais teóricos que embasaram a temática da afetividade na educação nessa pesquisa foram: Lev Semenovitch Vygotsky e Henri Wallon. Alguns conceitos destes autores expressaram-se em subcapítulos, como: “As implicações da teoria walloniana na educação e os pressupostos vygotskyanos e a relação com afetividade e educação”. Hahn (2018) conclui que tanto professores como estudantes reconhecem a importância da ligação emocional no processo de ensino e aprendizagem, a fim de qualificar a relação no ambiente escolar e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico do estudante. Nesse estudo também se constatou que os vínculos afetivos podem se apresentar em duas sequências: ensino e/ou diálogo e convivência com a sociedade. Assim, com base no compromisso de professores e estudantes com os aspectos sociais, emocionais e cognitivos do sujeito, é possível reinventar uma educação mais humana. Portanto, pode-se compreender, a partir dos achados, que as pesquisas sobre afetividade e sua aplicabilidade em sala de aula têm impacto positivo no desenvolvimento da autonomia e crítica-reflexividade do estudante.

O sexto trabalho refere-se à dissertação de Mestrado, de Patrícia Neumann (2015), apresentada na Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade, na cidade de Guarapuava-PR. A autora desenvolveu a sua pesquisa a partir do título: “O sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey: uma perspectiva dos afetos na educação”. Neumann (2015), no preâmbulo do resumo, faz uma contextualização do cenário educacional, no sentido de situar a temática em estudo no que se refere ao predomínio da razão na educação e a relação com vínculos afetivos:

Percebe-se que a razão tem sido amplamente valorizada na educação, a partir de um olhar histórico, e acredita-se que ela é o principal critério para ensinar e aprender. Observações de relações entre professores e estudantes chamam a atenção para que os estudantes ficam mais interessados em professores dispostos a desenvolver vínculo afetivo e que este vínculo é um fator que influencia a motivação para aprender. De um lado está o princípio racional composto pelas crenças de que homem se diferencia dos demais animais porque é racional, a razão é autônoma, a opinião e o conhecimento são opostos e todas as coisas têm uma

explicação racional. De outro, a experiência que coloca em dúvida este princípio. (NEUMANN, 2015, p.6).

Desse modo, aposta-se que existe uma relação entre emoção e razão, e esta relação é de grande importância para a educação formal no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o embasamento teórico desta proposta de estudo foi sustentado a partir do pensamento de John Dewey (1859-1952), tendo como objetivo “interpretar o sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey e refletir acerca da conexão entre afetos e razão na relação entre professores e estudantes”. A metodologia utilizada foi a hermenêutica simbólica do filósofo Paul Ricoeur a partir de um método de leitura baseado em compreensão, explicação e desmitologização<sup>4</sup>. Destarte, o mito grego Eros e Psiquê foi o escolhido para auxiliar neste estudo.

De acordo com Neumann (2015), tratar a emoção e a razão como uma espécie de transformação nos dá flexibilidade de pensar, sentir e poder mudar a nós mesmos. Quando separamos emoção e racionalidade como ordem, tratamos a realidade como estática. Assim, tendemos a eliminar o caos para manter a ordem, e o caos é um lugar de plena satisfação na ficção da construção histórica. Com isso, perdemos de desenvolver e melhorar os recursos para gerenciar as mudanças na vida pessoal e social. A realidade nem sempre é consistente com princípios racionais. Em suma, postula-se que as mudanças na sociedade e no âmbito da educação estão diretamente relacionadas às mudanças pessoais, acompanhadas do necessário processo de crescimento dos indivíduos, entre os quais as atitudes emocionais e intelectuais dos professores tornam-se modelos para os estudantes.

O sétimo trabalho é a dissertação “A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon”, com autoria de Rosa de Santos Ribeiro, publicada em 2017 pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A pesquisa possui cunho teórico-bibliográfico com base em trabalhos publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que abordaram a temática da

---

<sup>4</sup> Desmitologizar é interpretar um mito pela sua função simbólica através da abstração para elucidar seus símbolos primários. (NEUMANN 2015, p.6).

afetividade no contexto educacional no período de 2009 a 2014. Atrelada a essa busca, a fundamentação da pesquisa está baseada em Piaget (1993; 1986) e Wallon (2010; 2008). Procurou-se compreender como esses dois teóricos (Piaget e Wallon) abordavam o desenvolvimento da aprendizagem através de aspectos emocionais e cognitivos do indivíduo. De acordo com Ribeiro (2017), também foi foco desta pesquisa encontrar possíveis indagações/respostas referentes à percepção dos pesquisadores sobre as duas dimensões: afetividade e aprendizagem no cenário escolar, pensando em professores e alunos do ensino fundamental. Para isso, foram utilizados alguns descritores para buscas virtuais tais como: “afetividade e educação; afetividade e ensino-aprendizagem; afetividade e contexto escolar; e afetividade e ensino fundamental”. A partir dos achados, foram organizadas categorias que compuseram os capítulos desta dissertação, classificadas de: “dimensão afetiva nas práticas pedagógicas; afetividade no processo ensino-aprendizagem; concepção docente sobre os aspectos afetivos e cognitivos; e relação professor-aluno no ensino fundamental”.

Os dados da conclusão, segundo Ribeiro (2017), revelam que a discussão sobre emoção e cognição na escola já recebe espaço para desenvolvimento e tem como protagonistas alguns professores que prestam atenção no progresso da aprendizagem do aluno. Assim, a maneira como as aulas são preparadas, o ambiente escolar atrativo e o conhecimento acerca do aluno são elementos importantes no desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, no ambiente escolar, alguns professores ainda apresentam diferenças na compreensão desses aspectos. Embora alguns pensem que os aspectos emocionais e cognitivos sejam muito importantes no processo de ensino, outros não os levam a sério e há diferenças de opinião no ambiente escolar. Ademais, aprendemos que a compreensão dos professores sobre a importância desses aspectos no ambiente escolar, principalmente na sala de aula, ainda requer a conscientização e melhor compreensão de todos os envolvidos no processo educacional.

O oitavo trabalho refere-se à tese de Doutorado de Leandro Batista da Silva, intitulada de: “A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala”. A tese foi apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, na área de concentração de ensino e aprendizagem, no ano de 2016, na Universidade Católica de Brasília. Silva (2016)

introduz o conteúdo de sua pesquisa fazendo alusão ao papel da afetividade nas escolas de modo geral. Durante o processo de aprendizagem, a comunicação entre professores e alunos é profundamente afetada por questões emocionais. No contexto da Educação, as pessoas geralmente entendem a afetividade de maneira contraditória: às vezes pensa-se que isso é apenas emoção (expressão plástica) ou apenas sentimento (expressão mental). Não se pode considerar que a emoção e o sentimento, juntamente com a paixão, são a base da afetividade e não podem ser apenas emoção. A escola nem sempre consegue reconhecer o papel da afetividade na construção do conhecimento e na reorganização da cognição, o que também é muito comum. Portanto, às vezes, a afetividade e a cognição estão em polos opostos, e a primeira não é considerada um fator importante que afete o potencial (ou a dificuldade) do caminho de aprendizagem dos estudantes.

O foco desse estudo foi investigar “o lugar da afetividade nas práticas de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala (SAEB e ENEM)”. Os participantes foram seis professoras de três escolas estaduais e uma escola federal que apresentaram destaque nos índices do ENEM e do SAEB. A coleta de dados sucedeu-se através de entrevistas, observação e seguiu com grupos focais com estudantes indicados pelas respectivas professoras. A base teórica ficou à luz dos pressupostos de Wallon, a partir das seguintes abordagens: “a afetividade na perspectiva walloniana e a teoria da pessoa concreta; afetividade, ensino e aprendizagem; materialismo histórico e dialético na psicogênese da pessoa concreta.

Por meio da análise realizada, evidenciou-se o conceito de afetividade e sua influência no processo de ensino no discurso docente. Também pode-se verificar como as emoções aparecem na prática das professoras que participaram da pesquisa, e como afetam os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas. Além disso, em todos os núcleos, é possível comparar as falas dos professores com o que eles observaram nas aulas e comparar essas opiniões com as dos estudantes. (SILVA, 2016). Para o autor, a conclusão do estudo apontou que os pontos de vista das participantes sobre a afetividade são contraditórios, a afetividade, às vezes, está relacionada às emoções e, outras vezes, às emoções. Eles não perceberam, no relato, que tratar as emoções e os sentimentos isoladamente não expressa toda afetividade possível. Nos relatos das professoras,



vale ressaltar que a emoção afeta os resultados obtidos na avaliação em larga escala. Isso também aparece nas falas dos alunos. O problema de os professores perceberem que os indicadores de avaliação em larga escala são apenas mais um sinal dos rumos da educação escolar, também tem atraído muita atenção, pois eles percebem que o foco relacionado a esses indicadores não pode ultrapassar o esforço e o interesse. O trabalho de ensino realmente transformador pode trazer mudanças na vida dos alunos.

Encerramos esta seção com o nono trabalho, escrito por Tatiana Vilela Zalla. A dissertação de Mestrado Profissional em Educação, na linha: Formação de Formadores, intitulada “Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integralidade” foi apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 2015. Esta pesquisa foi desenvolvida em um município de São Paulo e teve como sujeitos de participação professores polivalentes e estagiários de Educação Física participantes do Programa “Mais Educação”, no foco de letramento e alfabetização. A coleta de dados aconteceu através de relatos de experiências e entrevista semiestruturada.

Segundo Zalla (2015), o objetivo principal desse estudo foi analisar e descrever uma formação de docentes realizada no período de quarenta horas, focada em “técnicas de narração de histórias e práticas corporais”, com a perspectiva de contribuir para a ampliação do âmbito da prática docente e fornecer estratégias para o bem-estar docente. O aporte teórico baseou-se em autores da Psicologia da Educação, formação de professores, corpo-educação e da arte de contar histórias, em especial, como Henri Wallon, entre outros. De acordo com Zalla (2015), Henri Wallon, em sua obra, desenvolveu uma abordagem psicogenética que considera que todos os aspectos do desenvolvimento são decorrentes da interação de fatores orgânicos e sociais, de modo que o indivíduo se constitui nessa interação. Das grandes contribuições trazidas por sua obra, destaca-se o fato de ter sido um dos primeiros estudiosos a tratar da importância da integração entre ato motor, cognição e afetividade, e também a reconhecer a emoção como integradora de duas posições difundidas na época: como componente energético ou catastrófico e como um recurso de sobrevivência da espécie em decorrência de sua função de mobilização do outro.

As análises mostraram que a formação proporcionou aos professores uma experiência completa (motora, cognitiva e emocional), e proporcionou a possibilidade de um novo olhar aos seus estudantes, promovendo a melhoria dos métodos a partir do reconhecimento da pessoa em sua totalidade.

### 2.3. Ensino e aprendizagem nos trabalhos pesquisados

Esta seção descreve os trabalhos selecionados a partir dos descritores anteriormente mencionados. Para tanto, lemos cuidadosamente o resumo e as considerações finais e realizamos uma leitura flutuante de todo texto, observando objetivo principal, objetos de pesquisa, métodos, suporte teórico. Algumas das citações mencionadas serão contribuições individuais dos autores do estudo realizado.

**Tabela 6 – Trabalhos selecionados e vinculados à categoria Ensino e Aprendizagem**

<b>Nome</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Universidade</b>
BEZERRA, Fabrício Leomar Lima	A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem	2015	Dissertação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
BRANCO, Adriane Romero	A atividade de ensino do professor de matemática do sexto ano: sentidos da prática docente	2018	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP
GUIMARÃES, Márcia Amélia	Organização do processo de ensino do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise histórico-cultural	2018	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO

NETO, Antônio Alves de Oliveira	Professor, posso usar o celular? Um estudo sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar	2018	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
OLIVEIRA, Vitalino Garcia	Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI	2015	Dissertação	Univerdade Federal de Goiás
SANTOS, Fabrícia Damando	Descoberta do Desânimo de Alunos em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem: um modelo a partir da Mineração de Dados Educacionais	2016	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SILVA, Miriã Alves de Laet	Ensino e aprendizagem de leitura: mobilização dos descritores da Prova Brasil em livro didático de Português	2015	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
ZANATTA, Aline	Dificuldades no Ensino e Aprendizagem de Matemática: um estudo com estudantes e professores do 4º e 6º ano do Ensino Fundamental	2015	Dissertação	Univ. Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen

Fonte: a autora (2019)

Iniciamos esta seção com o trabalho final de Mestrado do autor Fabrício Leomar Lima Bezerra, apresentado em 2015 ao Programa de Pós-Graduação em

Educação, na área de concentração “Fundamentos Educacionais e Formação de Professores” (Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Intitulada “A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem”, a pesquisa é identificada como qualitativa, descritiva e exploratória e se desenvolve a partir da história de vida de uma professora universitária que atualmente trabalha na Universidade Federal do Ceará. Nesta ótica, a coleta de dados sucedeu-se por intermédio de uma entrevista aberta, acompanhada de gravação de áudio e vídeo. Este processo foi orientado pela questão geradora da pesquisa para compreender a possibilidade de considerar o corpo “inteiro” no processo de aprendizagem. Outras questões secundárias foram usadas para ajudar a esclarecer algumas questões importantes (BEZERRA, 2015).

O eixo central do referencial teórico desta dissertação foi a corporeidade, permeando os conceitos de conhecimento compreensível e conhecimento sensível, todos explorados nas condições atuais da sociedade ocidental, a partir dos seguintes autores: Duarte Jr. Chinellato, Moreira, Nóbrega, Santin, Gallo, Rubem Alves, Foucault, Capra e Merleau-Ponty etc. Para Bezerra (2015), a análise resultou nos seguintes temas: história de vida, corpo e aprendizagem da professora entrevistada, ensino, avaliação, escola, educação e aparência. Esses temas compuseram os capítulos, revelando o processo de aprendizagem a partir da experiência docente da professora pesquisadora. Na sequência, foi produzido um documentário sobre o processo, combinando a fala da discente com algumas aulas, para melhor esclarecimento do processo. Esperamos ter outras visões sobre a Educação, considerar o corpo e ter muitas possibilidades.

O segundo trabalho é intitulado de: “A atividade de ensino do professor de matemática do sexto ano: sentidos da prática”. Com autoria de Adriane Romero Branco, esta dissertação de Mestrado em Educação foi apresentada à Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – *Campus* Guarulhos, no ano de 2018. No estudo foi utilizado o materialismo dialético como método investigativo por meio de um experimento formativo projetado para conduzir 22 encontros com um grupo único de professores de matemática dos sextos anos. E teve como objetivo estudar a organização do ensino de matemática nesta série e sua relação com o significado das características da atividade docente atribuídas à Educação Básica.

Segundo Branco (2018), observou-se o movimento dos sentidos atribuídos pelos professores a partir do conceito de atividades de orientação pedagógica. Nesta dinâmica propõe-se situações que desencadeiem a aprendizagem, para que os professores constituam coletivamente os elementos adequados à particularidade do universo dos alunos. O referencial teórico desta pesquisa envolveu a perspectiva histórico-cultural e, em particular, a Teoria da Atividade. Discorre-se que a teoria histórica e cultural desenvolvida por Vygotsky (1896-1934), sob as contribuições de Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), visa estudar e definir comportamentos humanos típicos e funções mentais superiores dos humanos que constituem suas origens, como são formados e como se desenvolvem ao longo da vida. À luz dessa abordagem teórica, esse estudo foi:

Um recorte mais específico da realidade escolar nos encaminha para a análise das relações que existem neste contexto e, dessa forma, apresenta-nos a figura de dois agentes significativos no processo de ensino e de aprendizagem: o professor e o aluno. Trata-se de relações que são, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares, pois representam sujeitos que possuem papéis distintos, mas, ao mesmo tempo se complementam pelo diálogo e interdependência. Os detalhes dessa relação acontecem na maior parte do tempo em sala de aula, momento em que esses sujeitos se unem em torno da atividade pedagógica que envolve o ensino e a aprendizagem. (BRANCO, 2018, p.14)

A partir de dados da conclusão deste estudo, constatou-se que, de acordo com os resultados obtidos, as pesquisas mostram que a mudança de sentido atribuída às atividades docentes, por meio da organização da sala de aula na forma de agrupamento dos alunos e da escolha do método dos conteúdos, tem impacto nas atividades de ensino. Portanto, a organização do ensino é construída sobre o significado pessoal que lhe é dado. Em suma, esta pesquisa revela não apenas as mudanças no sentido pessoal dos professores de matemática atribuídos à prática docente, mas também revela o sentido que pesquisadores atribuem às ações de pesquisa e formação.

O terceiro trabalho selecionado e analisado corresponde à dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em 2018, de autoria de Márcia Amélia Guimarães e com o título: “Organização do processo de ensino do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise histórico-cultural”. Este estudo está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Ensino Desenvolvimental

propostas por Davidov. Compreende-se melhor essas teorias a partir da concepção de escola e ensino, como podemos conferir:

A escola e o ensino nestes fundamentos são considerados essenciais para o desenvolvimento integral da personalidade (cognitivo, afetivo, moral) e meio de ampliação das neofomações psicológicas que conduzem ao desenvolvimento mental da criança. Na escola, destaca-se a atuação profissional do professor como condição indispensável para a organização do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de assegurar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos teóricos fundamentais para o desenvolvimento e enfrentamento com consciência das necessidades individuais e coletivas. (GUIMARÃES, 2018, p.11)

A questão problema que conduziu esta pesquisa, segundo Guimarães (2018), foi compreender e esclarecer como o professor de matemática no Ensino Fundamental I organizou o processo de ensino dos conceitos de números. A proposta seria compreender essa realidade e, ao mesmo tempo, contribuir com os professores. Para investigar essa questão foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo. Na sequência, a coleta de dados deu-se por entrevistas e observação em aula em duas escolas do município de Goianira-GO, com professoras que trabalhavam com aulas de matemática. Para a pesquisa bibliográfica, recorreu-se ao Banco de Teses e Dissertações da Capes; e os dados foram organizados nas seguintes categorias: “o conceito de número pelas professoras; a organização do ensino do conceito de número pelas professoras dos anos iniciais; as tarefas propostas por elas e explicação na proposição davidoviana”.

Para Guimarães (2018), os resultados obtidos mostraram que os professores entendem que o conceito de número é tudo aquilo diretamente relacionado à quantidade dada por objetos, por exemplo: palitos, canudos, conjuntos completos de ilustrações, com foco nos números naturais. Além disso, suas funções e seus métodos de ensino permanecem focados em serem consistentes com os fundamentos lógicos formais tradicionais, isto é, o sentimento de ser concreto, sem a necessidade de promover o pensamento concreto, que é a base da lógica dialética. Por fim, é compreensível que, na proposição davidoviana, as ações e tarefas realizadas na atividade de estudo do conceito de números apontem para caminhos de superação da forma de organizar o processo de ensino.

O quinto trabalho é da Universidade Federal de Goiás, no Regional de Jataí. A dissertação de Mestrado apresentada por Vitalino Garcia Oliveira, em 2015, sob o

título: “Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI”, faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* da UFG. Este estudo baseou-se na Teoria da Pedagogia Crítica a partir de alguns autores como: Apple (2011), Giroux (1999), McLaren (1997,1999) e Freire (1987), dentre outros, tendo os seguintes princípios: a Educação e o ensino de língua inglesa como comportamento ético, político e liberal; o ensino do inglês como uma ferramenta para transformar a sociedade contemporânea (injustiça e desigual) em uma sociedade mais humana e sem preconceitos (OLIVEIRA, 2015). Conforme o autor:

Isso significa que cabe à Pedagogia Crítica fazer com que o discente seja capaz de enxergar para além daquilo que está posto no livro didático ou no currículo escolar; há que se possibilitar ao aprendiz a oportunidade de conceber a realidade por detrás do senso comum, para além do que a ideologia dominante impõe como verdade. (OLIVEIRA, 2015, p.31).

Assim, o objetivo desta proposta investigativa pautou-se em averiguar se as professoras entrevistadas utilizavam a Pedagogia Crítica em suas práticas docentes. Foram participantes deste estudo, quatro professoras de língua inglesa da Rede Municipal de Jataí-GO que lecionavam no Ensino Fundamental II e que, na ocasião, participaram de um curso de formação continuada intitulado *Teaching Up* (OLIVEIRA, 2015). Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso numa abordagem qualitativa-interpretativa. Para tanto, a coleta de dados sucedeu-se por meio de questionários, narrativas, entrevistas, observação e gravação de aulas em vídeo. De acordo com Oliveira (2015), os resultados mostram que as professoras participantes costumam afirmar ter crenças positivas e estão em consonância com as novas tendências do ensino de inglês como língua estrangeira, como, por exemplo, que a responsabilidade em aprender não se limita aos professores, mas também aos estudantes, ou seja, a ambos. Ademais o livro de inglês não é indispensável na prática pedagógica e as participantes apresentaram diferentes estágios de ensino no que se refere a conhecimentos linguísticos relacionados ao idioma ministrado. Algumas participantes destacam a necessidade e a importância dos cursos de educação continuada para melhorar o nível profissional.

Neste tópico apresentamos o quinto trabalho selecionado, também do estado de Goiás, intitulado: “Professor, posso usar o celular? Um estudo sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar”, de autoria de Antônio

Alves de Oliveira Neto. Esta dissertação de Mestrado foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, ano de 2018, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Para Oliveira Neto (2018), o objetivo deste estudo foi avaliar a utilização do celular e redes sociais virtuais com fins educativos, para estimular e criar condições que favoreçam a aprendizagem e a construção do conhecimento. Nessa dimensão, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa a partir de um estudo de caso aplicado em uma escola pública estadual de Jataí-GO. Dois questionários mistos foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, além do diário de bordo, entrevistas livres e mensagens nos aplicativos *Facebook* e *WhatsApp*. O tratamento de dados foi realizado à luz da teoria de Bardin, com a organização de categorias a *posteriori*, dentre outros teóricos que sustentaram a fundamentação dessa pesquisa. Frente aos resultados obtidos nessa investigação foi possível perceber que:

A pesquisa demonstrou as potencialidades das TICs no ensino e aprendizagem, uma mobilização dos estudantes participantes, no que se refere à colaboração e cooperação nas atividades cotidianas relacionadas à escola, percebida no gerenciamento dos grupos, troca de informações e questionamentos sobre atividades e cotidiano escolar. (OLIVEIRA NETO 2018, p.8).

Constatou-se, a partir desta pesquisa, que os telefones celulares e as redes sociais são métodos alternativos para a criação de novas formas de produção de conhecimento ou compreensão do processo de ensino e aprendizagem, e podem auxiliar os alunos no desenvolvimento, aprendizagem e serem protagonistas essenciais, simplificando as atividades de informação na Internet. Além da possibilidade de transformar o acesso em conhecimento, o uso do celular deu ao estudante a oportunidade de utilizar atividades de pesquisa e geração de conteúdo para envio em redes sociais, formando assim um entendimento crítico do conteúdo disponível na Internet (OLIVEIRA NETO, 2018).

A “Descoberta do Desânimo de Alunos em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem: um modelo a partir da Mineração de Dados Educacionais” é o título do sexto trabalho desta categoria. A tese de Doutorado foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na cidade de Porto Alegre/RS, por Fabrícia Damando Santos, no ano de 2016. Esta pesquisa apresenta um estudo interdisciplinar envolvendo Educação e Informática, com foco no impacto da afetividade na Educação, e como usar a mineração de dados educacionais para identificar o



desânimo dos estudantes na interação em um ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

Segundo Damando (2016), a afetividade é capaz de influenciar a aprendizagem dos estudantes, principalmente em aspectos relacionados à sensação de solidão, frustrações, desânimos, de forma que os estudantes podem até abandonar o curso. Por isso, é possível que esta realidade torne-se uma problemática no ensino. Devido à distância temporal e à assincronia do meio virtual, identificar esses aspectos em um curso remoto é um desafio para os professores. Nos cursos a distância, a possibilidade de afetividade pode ser viabilizada analisando os dados de interação dos estudantes no ambiente, porém a quantidade de dados existentes é muito grande para ser analisada pelo professor, tornando tal identificação mais difícil.

A coleta de dados desta pesquisa aconteceu por meio da aplicação de experimentos associados à técnica de computação, relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, para obtenção e elaboração de um modelo de predição. O público-alvo do estudo foram estudantes do Ensino Superior, incluindo as três modalidades: presencial, semipresencial e a distância. Nesse sentido, o aporte teórico baseou-se nos seguintes autores: Damásio (1996; 2000; 2004; 2011); Scherer (2005); Longhi (2011); Feldman e Sanger (2007); Baker *et al.* (2014), entre outros. Diante da pesquisa realizada, dados da conclusão apontaram que:

O modelo é composto por variáveis comportamentais descobertas como indicadoras do desânimo, bem como por Regras de Associação evidenciadas pela mineração e validadas. Através do Modelo de Predição obtido, que é composto por todas as regras do Quadro 10, cuja implementação foi realizada diretamente no AVEA Moodle, como em outros ambientes, torna-se factível na medida em que as variáveis comportamentais estejam presentes no mesmo. (DAMANDO, 2016, p.132).

Como destaque de inovação, a tese de Damando propõe um produto de pesquisa que pode ser utilizado na prática docente do Ensino Superior, principalmente em cursos a distância, para identificar aspectos emocionais relacionados aos estudantes no ambiente educacional. A pesquisa apresenta ainda inovações tecnológicas para estudar a influência da afetividade na aprendizagem no contexto da educação a distância (EAD) e aplica a tecnologia da computação para desenvolver um modelo preditivo do estudante (DAMANDO, 2016).

O sétimo trabalho desta categoria refere-se à dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, em 2015, por Miriã Alves de Laet Silva. Intitulada “Ensino e aprendizagem de leitura: mobilização dos descritores da prova Brasil em livro didático de português”, esta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa explicativa, por meio de estudos de caso, localizada na área da Educação e tem como objetivo promover a reflexão sobre o ensino a partir da análise da leitura e interpretação de textos escritos.

No contexto educacional, a leitura abrange todas as disciplinas do currículo. Este fato é de fundamental importância, pois as atividades de leitura e interpretação realizadas pelos estudantes devem ser propícias ao desenvolvimento do letramento, independente da institucionalização (LAET, 2015). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o livro didático de português (LDP), “Tudo é linguagem”, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi – Ensino Fundamental II – anos finais, incluindo descrição da matriz de referência em português da Prova Brasil, Editora Ática. Como sustentação teórica, a autora valeu-se de contribuições dos PCN (BRASIL, 1998), assim como também de Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006); Bakhtin ([1952-53] 1997); Schneuwly; Dolz ([1996] 2010); Rojo e Batista (2003), Rojo (2009), e outros.

De acordo com Laet (2015), nas escolas, na maioria das vezes, é possível obter oportunidades de leitura de livros didáticos (LD). Recentemente, isso tem despertado o interesse de pesquisadores que passaram a considerá-la uma parte importante da prática escolar, uma vez que a avaliação (incluindo avaliações em larga escala, como ENADE, ENEM, Prova Brasil) consiste em medir as habilidades e competências dos alunos por meio da leitura. Com isso em mente, entende-se que o desenvolvimento das habilidades e competências apresentadas pela matriz é consistente com hábitos de leitura eficazes.

Os resultados demonstrados na conclusão deste estudo apontam que a dimensão do ensino e da leitura é muito importante no campo da Educação. Na vida e na escola, a prática social da leitura sempre foi um desafio. Nesse sentido, muitas vezes, é necessário que os profissionais que atuam na área da Educação tenham tempo para refletir sobre ela. Como as avaliações em grande escala são comumente

relatadas na mídia, em geral, enfrentamos resultados insatisfatórios no ensino da leitura. Tais resultados indicam que o aprendiz está abaixo da meta estabelecida, e uma das muitas maneiras de repensar a prática da Educação é encontrar um diagnóstico, sendo um deles, hoje, a Prova Brasil, que foi criada de acordo com políticas públicas que visam à avaliação da qualidade do ensino (LAET, 2015).

O oitavo trabalho desta seção é a dissertação de Mestrado apresentada por Aline Zanatta, ao Programa de Pós-graduação em Educação da URI, *Campus* de Frederico Westphalen, em 2015. Sob o título “Dificuldades no Ensino e Aprendizagem de Matemática: um estudo com estudantes e professores do 4º e 6º ano do Ensino Fundamental”, a autora aponta que a matemática, sendo uma ciência, existe em todas as nossas atividades diárias, das mais simples às mais complexas, e, embora útil no nosso dia a dia, o conteúdo ministrado na escola foge à realidade dos alunos, o que dificulta a aprendizagem e leva a graves reprovações e evasões (ZANATTA, 2015).

Esta pesquisa foi caracterizada por qualitativa exploratória, com abordagem hermenêutica numa perspectiva filosófica, e desenvolvida a partir do intuito de identificar as dificuldades de ensino e aprendizagem enfrentadas por professores e alunos de matemática em todos os níveis dos Ensinos Fundamental e Médio. Para tanto, realizou-se a coleta de dados por entrevistas semiestruturadas, com alunos e professores do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. Assim, o embasamento teórico foi escrito a partir de autores como: Bossa (2000), Boyer (1996), Coll (1996), Burochovitch (2009), dentre outros.

De acordo com Zanatta (2015), diante das análises dos resultados, pode-se concluir que, desde o ingresso na escola os estudantes, encontram dificuldades no ensino de matemática, já que eles não compreendem os principais conceitos matemáticos, como as operações aritméticas, por exemplo. Existem “falhas” no processo de ensino e aprendizagem da matemática desde os primeiros anos, desde a contagem, representação, quantidade, associação de quantidade etc. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental no ensino da matemática, eles têm a responsabilidade de atuar como mediadores nesse processo, apontar caminhos para corrigir as dificuldades e tornar o aprendizado

significativo. Portanto, o educador deve adotar uma postura reflexiva, pois somente assim poderá aprimorar sua prática, contribuir com o ensino e aprendizagem, romper obstáculos e dificuldades encontradas.

#### 2.4. Ensino médio

Neste tópico, apresentaremos pesquisas cuja abordagem relaciona-se ao Ensino Médio, esta segue a mesma lógica das categorias anteriores. Fizemos uma leitura atenta, cuidadosa aos resumos e, na sequência, uma leitura flutuante do texto completo na íntegra, para melhor compreender as informações contidas nos trabalhos.

**Tabela 7 – Trabalhos selecionados que apresentam correlação com a categoria Ensino Médio**

<b>Nome</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>	<b>Universidade</b>
MANO, Gisele Aparecida Rodrigues.	O contexto escolar idealizado por alunos do ensino médio: contribuições para a atuação de professores	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENA, Bárbara Cristina Soares	Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização	2018	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente
ZANOTELLI, Paula Maria	As concepções de avaliação da	2016	Dissertação	Universidade Federal da

	aprendizagem no ensino médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (2010-2014)			Fronteira Sul-Chapecó-SC
--	---	--	--	--------------------------

Fonte: a autora (2019)

A primeira produção acadêmica desta seção contempla a dissertação de Mestrado: “O contexto escolar idealizado por alunos do ensino médio: contribuições para a atuação de professores”, de autoria de Gisele Aparecida Rodrigues Mano. Apresentada em 2016 ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, esta pesquisa pertence à área de concentração em Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação e objetivou “analisar a visão de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual sobre questões referentes ao contexto escolar”.

De acordo com Mano (2016), a coleta de dados do referido estudo aconteceu por meio de um questionário envolvendo perguntas sobre sonhos/idealização dos estudantes em relação à escola e aos professores. Contou-se ainda com a escrita de bilhetes, que expressaram marcas/desejos pessoais dos estudantes. Compreende-se melhor o conteúdo das questões na citação que segue:

As questões propostas tiveram a intenção de levar estes alunos a pensar nas direções presentes e nas possibilidades de mudanças. Por outro lado, falar dos ideais permite não só a exposição de valores como também a reflexão sobre eles. (MANO, 2016, p.5).

A sustentação teórica deste estudo foi subsidiada pela Teoria de Psicogenética, de Henri Wallon, com ênfase à puberdade e adolescência. Segundo Mano (2016, p.5): “É preciso compreender o entendimento de Wallon de que não é só o meio no qual a criança vive, mas também o meio com os quais ela sonha (imagina, idealiza) e que, nesse processo, deixa marcas na constituição da pessoa”. Deste modo, a pesquisa demonstrou que a dimensão afetiva desempenha um papel importante na vida escolar e revelou ainda que o desejo dos estudantes não é apenas melhorar a qualidade da relação entre as pessoas envolvidas no processo educativo, mas também melhorar a infraestrutura da escola por meio da participação no processo educacional – professores e estudantes. Assim, conforme Mano (2016),

para o ensino e aprendizagem existem mais recursos tecnológicos e atividades diferenciadas.

O segundo trabalho que compõe esta categoria é a dissertação de Mestrado em Educação, com autoria de Bárbara Cristina Soares Sena, publicada em 2018 pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Oeste Paulista, na cidade de Presidente Prudente (SP), sob o título: “Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização”. Para Sena (2018), as crenças de autoeficácia dos estudantes foram associadas a aspectos do processo de aprendizagem e com participação em atividades, comportamento escolar, desempenho acadêmico, abandono ou permanência na escola etc. A partir desse pressuposto, postula-se que talvez haja “associações entre os aspectos do contexto escolar e o desenvolvimento da autoeficácia acadêmica”. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi “analisar os impactos que as variáveis do contexto escolar podem desempenhar sobre as crenças de autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do Ensino Médio”.

A fundamentação desta pesquisa ficou à luz da Teoria Social Cognitiva, a partir de autores, como: Bandura, Azzi, Britney, Abramovay, entre outros. Assim sendo, a coleta de dados deu-se a partir de três propostas: análise bibliográfica referente à produção científica já existente sobre a temática em estudo; abordagem qualitativa por meio de um questionário e entrevista semiestruturada direcionada aos estudantes sujeitos da pesquisa; e, por último, trabalho com a perspectiva de intervenção junto aos estudantes frente à formação de grupos para desenvolvimento dessa estratégia (SENA, 2018). Os resultados mostraram que todas as fontes de treinamento de autoeficácia foram identificadas pelos estudantes e relacionadas aos fatores do ambiente escolar e de sua experiência acadêmica. No entanto, eles apontaram as características da escola atuando como uma fonte de crenças de autoeficácia, tanto fortalecendo quanto enfraquecendo a confiança nas próprias capacidades de realização. Espera-se que esta pesquisa ajude a compreender o impacto da autoeficácia nos acadêmicos e auxilie no papel da escola como instituição de formação, não apenas nos aspectos cognitivos, mas também no desenvolvimento afetivo e social (SENA, 2018).

O terceiro trabalho selecionado é a dissertação de Mestrado de Paula Maria Zanotelli, publicada em 2016, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na cidade de Chapecó (SC), com a seguinte temática: “As concepções de avaliação da aprendizagem no ensino médio do estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (2010-2014)”. A pesquisa teve como foco o debate educacional teórico em torno da avaliação da aprendizagem do Ensino Médio e do contexto que esta etapa da Educação Básica, atualmente, apresenta-se na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, a partir da questão que busca compreender quais as concepções de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio presentes nos documentos dos respectivos estados da Região Sul (ZANOTELLI, 2016).

Os materiais selecionados para a análise documental foram a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (EMP) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica com autores como: Freire, Frigotto, Gatti, Giroux, Libâneo, Kuenzer e outros. De acordo com Zanotelli (2016), os estudos têm mostrado que é recomendado o uso de conceitos dialógicos nos documentos para avaliação da aprendizagem, o que pode inibir as características técnicas do processo avaliativo, mas não pode ignorar as características da avaliação de controle. Nessa perspectiva, esta pesquisa se insere no debate e tem como objetivo fazer da avaliação da aprendizagem do Ensino Médio o centro das políticas educacionais do país. Acreditamos que é necessário fazer pesquisas sob uma nova perspectiva, ou seja, protagonizar uma discussão frutífera sobre como realizar o processo de ensino e aprendizagem para melhorar a qualidade das escolas públicas brasileiras.

Diante da pesquisa realizada, com o filtro abrangendo o período de 2015-2018 e frente aos resultados encontrados, notamos que não existe uma larga produção científica sobre a temática “Educação Afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem”, principalmente quando os sujeitos da pesquisa são estudantes do Ensino Médio. Os trabalhos, de modo geral, concentram-se mais no público do Ensino Fundamental I e II, ou ainda, em pesquisas de cunho bibliográfico. Assim, buscamos neste capítulo, além de apresentar os trabalhos classificados e agrupados em categorias, apontar excertos de autoria dos colegas que escreveram trabalhos, entre eles dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Cabe chamá-los de

colegas, porque todas as produções selecionadas e apresentadas aqui são oriundas de Programas de Educação em nível de Pós-graduação. Entendemos que, quando se almeja pesquisar sobre um determinado tema, é necessário valorizar a produção acadêmica já existente no campo. Deste modo, esse foi um exercício minucioso e, ao mesmo tempo, artesanal, de leitura e releitura dos trabalhos, na perspectiva de compreender que a pesquisa que será apresentada nos próximos capítulos também poderá contribuir com a temática da afetividade na Educação.

### **3. REVISÃO DA LITERATURA**

Este capítulo concentra-se na abordagem teórica que sustentará a pesquisa, a partir da temática da afetividade na Educação, e está organizado em três seções que contemplam as áreas maiores: ensino, aprendizagens e afetividade. As seções serão compostas por subseções para melhor aprofundar os assuntos específicos. Assim, a primeira seção contém uma visão epistemológica do ensino, numa perspectiva educacional desde os primórdios registros de ensino no Brasil, partindo da etimologia do termo “ensino” e depois refletimos sobre o ensino como “ensinagem” (Anastasiou). Na sequência são apresentados diálogos entre autores que abordam as dimensões sociais e afetivas do ensino.

#### **3.1. Origem do ensino no Brasil**

Com o intuito de refletir sobre o ensino a partir de uma visão contextualizada, pretendemos, inicialmente, retomar a definição do conceito de educação. Segundo o dicionário de Filosofia apresentado por Abbagnano (2007), de modo geral, o termo “educação” refere-se à transmissão e aprendizado de técnicas culturais. Essas técnicas são utilizadas para produzir comportamento e, por meio delas, um grupo de pessoas pode atender às suas próprias necessidades e se proteger da agressividade do ambiente físico e biológico, trabalhando de forma conjunta. Deste modo, conforme Abbagnano, “uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de



realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação” (ABBAGNANO, 2007, p.305).

Para o autor, o conceito amplo de Educação tornou-se imprescindível devido à consideração desse fenômeno não apenas na chamada sociedade civilizada, mas também na sociedade primitiva. A orientação em termos de atitudes referentes à Educação sucede-se de formas diferentes. Sendo assim, na sociedade primitiva a educação visa garantir a imutabilidade das técnicas disponíveis, portanto, tende a atribuir características sagradas a essas técnicas, levando à proibição de qualquer inovação ou correção. Por sua vez, na sociedade civilizada há a capacidade de enfrentamento de situações novas ou mutantes, por isso, há tendências de tornar as técnicas disponíveis flexíveis e corrigíveis e de confiar na Educação não só para difundi-las, mas também para corrigi-las e aperfeiçoá-las. No que concerne ao conceito de Educação a partir dessas duas sociedades, o autor complementa:

Sem dúvida, essas duas orientações nunca se acham em estado puro: não existem sociedades absolutamente primitivas, que não permitam — ainda que sub-repticiamente — correções ou modificações lentas em suas técnicas, assim como não existem sociedades absolutamente civilizadas que permitam a rápida e incessante correção das técnicas mais delicadas, que não são as técnicas de uso e produção de objetos, mas as que controlam a conduta dos indivíduos e seus comportamentos recíprocos. (ABBAGNANO, 2007, p.305-306).

Com base nessas definições, é possível afirmar que a Educação origina-se da transmissão de técnicas para formar o indivíduo em seu comportamento em um grupo social: ora repetindo/transmitindo os ensinamentos de uma geração, ora buscando atualizar ou mesmo aperfeiçoá-los de acordo com o contexto cultural atual. A dinâmica presente nas duas sociedades citadas acontecia por meio do ato de ensinar. Desde o princípio da humanidade, os povos foram orientados por inúmeras práticas de ensino, inicialmente passadas de geração em geração.

O ensino no Brasil, segundo Leite (2004), foi trazido pelos portugueses com os primeiros missionários vindos com os colonizadores. Os portugueses fizeram da Terra de Santa Cruz um território à exploração dos recursos naturais: mercantilismo sem intenção em investimento local, nem mesmo preocupação com a Educação. Por conseguinte, os interesses econômicos de Portugal eram a motivação central às navegações. Os religiosos jesuítas, por sua vez, chegaram provocados pela necessidade da Igreja em ampliar sua presença, já que o Protestantismo avançava

na Europa. Este autor destaca ainda que o Brasil era uma das dezessete propriedades ultramarinas do Império português, a partir do acordo do Padroado. Sob esse tratado, Coroa e Igreja mantinham uma relação de recíprocas responsabilidades e obrigações. Logo, a Igreja assumiu o ensino até a distensão com Marquês de Pombal.

Brighenti (2006) explica que neste período predominava a Cristandade, em que se tinha a ideia de um “estado missionário”, no qual os evangelizadores eram funcionários do reino. Boing (2008) corrobora essa ideia fazendo menção aos representantes da Igreja que atuaram naquele período; além disso, o autor afirma que os jesuítas não eram os únicos a atuarem como educadores, mas, pelo método pedagógico e sua mobilidade, tiveram mais destaque e protagonismo. Sob esta perspectiva, Mariucci (2014) destaca diversos avanços significativos na área educacional no decorrer da história. Por exemplo, em 1937, instaurou-se o Estado Novo concedendo ao país uma Constituição, registrando-se em decorrência a um grande retrocesso. Assim, ainda no Governo Vargas, em 1942, ocorreu a divisão da Educação em curso secundário entre clássico (ênfase em filosofia e línguas) e científico (mais ciências e desenho), duração de três anos e carga horária de 30 horas semanais. O ano letivo aconteceria de 15 de março a 15 de dezembro, com recesso de sete dias em julho.

O autor salienta ainda que, após a queda do Estado Novo, em 1945, muitos dos ideais foram retomados e consubstanciados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enviado ao Congresso Nacional em 1948 e, finalmente, aprovado em 1961, Lei nº 4.024. Trata-se, portanto, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo Santos (2010, p.8):

O ensino médio se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior.

De acordo com Lopes e Carvalho (2018), no período da ditadura militar, em 1971, a Educação foi dividida em 1º e 2º graus (anteriormente dividia-se em primário, ginásio e secundário). Além disso, foi instituído o ensino profissionalizante, a carga horária total passou para 2.200 horas divididas nos três anos e o currículo

tornou-se o mesmo para todos: Português, Matemática, Física e História, ainda, Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Os autores asseguram que, nesse período, houve a primeira Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau no Brasil, que modificou a sua organização.

Segundo o MEC, foi aprovada, no dia 20 de dezembro de 1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9.394. Entre as modificações, o Segundo Grau tornou-se Ensino Médio, com um currículo de 13 componentes e com carga horária anual de 800 horas a serem distribuídos em 200 dias. Já a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, reformou o Ensino Médio, alterando a Lei nº. 9.394/1996. De acordo com o portal do MEC, a Lei Federal nº 13.415 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até o ano de 2022). Além disso, definiu uma nova organização curricular, mais flexível, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes e de itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2018). Esta mudança teve como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. No dia 4 de dezembro de 2018, foi aprovado o novo currículo do Ensino Médio, com diretrizes para orientar o que deverá ser ensinado nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Negreiros e Rocha (2018) nos ajudam na compreensão do conceito de Ensino Médio, quando assim o descrevem:

Por se configurar como a última etapa da Educação Básica obrigatória, o Ensino Médio costuma ser um período em que os estudantes são cobrados por bons resultados e por se decidirem profissionalmente, de modo que, a depender do modo de vida de cada um, muitos, por exemplo, são levados a escolher uma carreira profissional que se inicia com o ingresso no Ensino Superior, enquanto outros, por escolha ou falta dela, enveredam pelo campo do trabalho, seja formal ou não. (NEGREIROS; ROCHA, 2018, p.2).

Esta definição também ganha eco nas palavras de Stobäus (2018), quando afirma que, em um país como o Brasil, o Ensino Médio configura-se exclusivamente com preparação para ingresso à universidade, mas, na verdade, deveria ser uma preparação para a vida. O autor aponta que é muito mais do que um primeiro

emprego, do que uma profissão ou mesmo de um curso técnico, depois vem a universidade, quando, na realidade, nem todos têm que cursar o Ensino Superior – isso foi uma distorção que recebemos nas últimas décadas.

Reconhecemos que a Educação formal, segundo a LDB, inicia-se na Educação Infantil, com as crianças, sendo esta mais afetiva e interativa. Depois vem o plano cognitivo, quando o estudante vai para o primeiro ano, e o destaque é mais o cognitivo e o plano interativo, então segue-se pelo Ensino Fundamental até chegar no Ensino Médio, concluindo, portanto, a Educação Básica. A partir deste cenário, pode-se refletir com as considerações que seguem:

O tema educação requer amplos e aprofundados estudos. Nos últimos anos se tem acelerado as pesquisas teóricas e práticas sobre Educação, mostrando a necessidade que esta área do conhecimento e fazer humanos tem para poder melhor desenvolver sociedades e culturas. Nos planos dos governos, nas evoluções e dimensões econômicas, aparece claramente determinado o problema da Educação como um dos mais significativos, abrangentes e provocativos. (MOSQUERA; STOBÄUS, 1983, p.7)

Deste modo, consideramos que o cenário educacional atual é caracterizado por um processo de profundas mudanças, carregado de diversos desafios, inclusive a quebra do modelo de ensino, em que o comportamento docente, muitas vezes, resume-se ao momento da aula teórico-explicativas.

### **3.2. O ensino como prática social**

Mediante a reflexão sobre a conjuntura educacional, desde os primórdios da Educação no Brasil, incluindo as formas com o ensino era ministrado, Anastasiou (2015) propôs a utilização do termo “ensinagem” para ressignificar o processo de ensino. Este termo, segundo a autora, serve: “[...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual” (Anastasiou, 2015, p.20). Além disso, promove uma parceria consciente resultante das ações realizadas para responder à construção do conhecimento escolar. Por conseguinte, este conceito, que concebe o ensino com ato social, foi aos poucos sendo incorporado e difundido por outros autores:

O ensino como prática social vai tomando formas, transformando seus contextos e sendo transformado por eles; assim, ao continuar buscando a compreensão deste objeto em suas múltiplas formas e configurações, e fiel a sua perspectiva epistemológica, vai tomando feições cada vez mais perfiladas a este processo de contínua transformação. Neste diálogo há compassos e descompassos; há ritmos afiados e ruídos dissonantes; há acertos e desacertos. (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 143).

Os autores referidos destacam que o ensino, como prática social, constitui diretamente o campo de estudo da Didática. Isso significa que, para interpretar esse objeto como um fenômeno complexo, é necessário adotar uma perspectiva dialética a partir de múltiplos métodos e referenciais. Neste compasso, ressaltamos a importância do surgimento da Didática enquanto guia do ensino e como proposta para revolucionar a Educação, na época orientada a partir do método medieval, predominantemente, sob o domínio exclusivo da Igreja Católica. A Didática originou-se no século XVII com Comenius (1657) e a máxima universal que regia esta proposta era “Ensinar Tudo a Todos”. Esta premissa contemplou uma veraz revolução social e política contra a hegemonia da Igreja Católica na orientação do ensino. Nesse contexto, surgiu a obra “Didática Magna”, em que Comenius questionou a forma de ensino da época. Segundo ele:

As escolas ensinam a fazer um discurso antes de ensinar a conhecer as coisas sobre que deve versar o discurso, pois obrigam, durante anos, os alunos a aprender as regras da retórica, e, somente depois, não sei quando, os admitem ao estudo das ciências positivas (*studiarealia*), da matemática, da física, etc. Mas, uma vez que as coisas são a substância e as palavras os acidentes; coisa o corpo, palavra o adorno; coisa a polpa, palavra a pele e a casca, deve ser ao mesmo tempo que estas coisas hão de ser apresentadas à inteligência humana, mas tendo a preocupação de começar a partir das coisas, pois estas são objeto tanto da inteligência como do discurso. (COMENIUS, 2001, p.64)

Consideramos que a forma de implementar o processo de ensino muda com o tempo e o espaço, sendo criada e recriada, resultando de modelos e estruturas representativos de cada momento histórico. Assim, quando o ensino é o objeto de estudo, a Didática precisa estabelecer formas de compreensão e de diálogo de acordo com as contingências que se configuram a todo momento (ALMEIDA *et al.*, 2013). Ressignificando essa ideia, é possível afirmar que Comenius (2001) classificava como vago o método de ensino conduzido pela Igreja. Com essa convicção, ele elaborou, a partir de objetivos precisos e com a descrição de um método de ensino, a obra “Didática Magna”:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arrosios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. (COMENIUS, 2001, p.4)

Esta teoria apresenta um método de ensino acessível a todos, oposto àquele difundido pela Igreja, por meio dos Jesuítas. Agora, os professores não mais vistos como “missionários”, mas como profissionais da educação. O ensino seria uma oportunidade de interação da criança com o cotidiano, partindo de coisas simples às complexas, tendo uma única meta, construir um processo de ensino e não só visualizar um produto final. Complementa este pensamento, Anastasiou (2015), ao afirmar que o ensino, na história da Didática, ocupou um campo de relevância na Educação. Dava-se importância extrema aos métodos de ensino, aos recursos e, nesse cenário, o professor surge com um papel central do processo que constitui a base do conhecimento didático. Este processo aconteceu com a Didática *comeniana*, por exemplo, que “desenvolveu” uma arte de ensinar tudo a todos.

Neste sentido, para Pimenta (2010), ensinar é uma prática social complexa, realizada por pessoas entre pessoas. Com isso, o ensino se dá a partir de ações e relações entre sujeitos (professor e estudantes) localizados em diferentes contextos, sejam eles: instituição, cultura, espaço, tempo, sociedade e outros. No que lhe concerne, transforma as pessoas envolvidas nesse processo de modo dialético. Avançando na discussão, Anastasiou (2015) preconiza uma superação para além do simples conteúdo ministrado pelo professor, como acontece em aulas tradicionais, que, ao terminar uma apresentação do conteúdo, só pode garantir a referida exposição; logo, sobre os estudantes, não há nada a dizer sobre a compreensão. Refere-se, assim, a uma proposta de ensino a qual promova a aprendizagem do estudante e, nesse processo, é fundamental a participação por inteiro dos sujeitos. Na ensinagem leva-se em consideração o quê e como, numa abordagem que propicie o pensar: condição na qual os estudantes podem reconstruir a relação do conteúdo, por meio de referências e ajustamento mútuos sob a ação conjunta do

professor e do estudante. Logo, a partir de ações específicas e níveis de responsabilidade definidos nas estratégias selecionadas.

O termo “ensinagem”, segundo Anastasiou (2015), caracteriza-se por ser um conceito que rompe com os padrões de metodologias tradicionais no ensino. A visão das metodologias tradicionais concebia a inteligência estritamente relacionada à memória e o trabalho docente priorizava explicar o conteúdo e manter a atenção dos alunos. Desta forma, a exposição era o centro de todo o processo, acompanhado de notas e memórias, sendo o principal método a tradicional estratégia explicativa. Anastasiou cita um documento elaborado em 1599, que regulou o ensino no Brasil na época, nele é apresentado um conteúdo pensado pela Igreja Católica que abrange o ensino de Gramática, Humanidades, Retórica, Filosofia e Teologia. Conforme a autora: “No manual *Ratio Studiorum*, encontramos explicitadas as formas de ensinar as diferentes disciplinas do currículo jesuítico, os passos a seguir, registro do que era explicado e realização de exercícios pelos alunos” (ANASTASIOU, 2015, p.23).

A proposta de ensino da época apresentada não seguia uma estrutura pronta, e, sim, uma lógica de passos para alcançar um conceito final como resultado do processo a partir da abstração de símbolos memorizados e verificados em provas/avaliações. Desse modo, difundia-se um ensino reducionista e exclusivamente formal do conhecimento por meio da transmissão dessa visão de Educação. Em contrapartida, na proposta atual, no processo de ensinagem, a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender, e a finalidade é equilibrar conteúdo e processo. As diretrizes pedagógicas não são somente etapas a serem seguidas, mas momentos que se estabelecem a partir da compreensão de que o sujeito da ação sempre respeita o movimento do pensamento. Ao contrário das etapas que devem ser realizadas uma após a outra, esses momentos não acontecem de forma linear, mas fazem parte do processo de pensamento (ANASTASIOU, 2015).

Outros autores dialogam com a proposta de ensinagem mesmo não utilizando o termo propriamente dito. Para Coll (1994), o processo de ensino é realizado no campo da interação interpessoal, pois os professores oferecem aos estudantes oportunidades de interagir com os objetos de conhecimento de várias maneiras. E

sempre acreditam que a aprendizagem escolar não pode ser entendida ou interpretada como uma série de “atividades” felizes entre os conteúdos de aprendizagem. Assim, faz-se necessário considerar a atuação do professor, já que ele é o responsável por planejar sistematicamente as “atividades”, atuando como um verdadeiro mediador, e sob sua intervenção, ele orienta para que a tarefa de aprendizagem proporcione aos estudantes uma oportunidade de construção do conhecimento.

Seguindo esta linha de pensamento no que concerne às relações no ensino, Coll e Solé (1996) salientam que a aula representa um espaço de comunicação regido por regras. Seguir essas regras permite que os participantes, professores e estudantes, se comuniquem e alcancem seus objetivos. Com isso, se a relação que permeia o processo for saudável, o professor oportunizará aos estudantes a apropriação do conhecimento, edificando assim o seu próprio conhecimento. Portanto, é imprescindível compreender a representação mútua que permeia a relação professor e estudante. Em consonância com esta proposta, Pimenta (2019) considera que o saber ensinado é reconstruído por professores e estudantes, e, a partir desse processo, os sujeitos podem se tornar questionadores, autônomos e emancipados. Além disso, inseridos em um contexto que lhes garanta condições de trabalho para realizar suas atividades de ensino e aprendizagem com dignidade. Desse modo, professores e estudantes atingem um possível nível de qualidade na dinâmica do ensino.

Neste sentido, é oportuno ressaltar as ideias de Tardif (2013) ao reconhecer que o ensino é um trabalho cuja evolução configura-se de forma desigual em diversos países e, inclusive, nas próprias regiões de um determinado país. O autor ainda complementa: “ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas. Entre essas formas antigas, encontra-se o ensino como vocação e o ensino como ofício” (TARDIF, 2013, p.53). Em outros termos, refere-se ao ensino como saberes sociocognitivos, base do trabalho dos professores.

Freire (1996, p. 21) amplia o conceito de ensinar afirmando que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, assim, os pressupostos apresentados nesta perspectiva



defendem a escola como um espaço democrático e dialógico, no qual o ensino faria parte de uma dinâmica viva, construída a partir da necessidade do aluno. O diálogo entra como uma ferramenta primordial no processo de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem, e se prioriza o respeito ao aluno, num fluir que o conduza a conquistar sua autonomia. Ademais, que este sujeito seja reconhecido como ser pensante a partir de sua experiência de vida, inserido em um contexto social. Freire também considera que, quanto maior a capacidade de aprender criticamente, mais a curiosidade epistemológica pode ser construída e desenvolvida, conceito este que se assemelha às atividades intelectuais dos estudantes.

### **3.3. Ensino e afetividade**

Culturalmente costumamos pensar no ser humano como ser racional e, com frequência, externamos em nossos discursos que o que nos diferencia dos outros animais é o atributo da razão. Maturana (2002) chama a atenção para essas afirmações categóricas que exprimem uma “certa crença/verdade”. Afirmar que a racionalidade é a característica do ser humano nos torna cegos à emoção, desvalorizando-a como algo animal ou como algo que nega a racionalidade. Segundo o autor:

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimentos. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanos é elas serem racionais. (IBIDEM, 2002, p. 15).

Em outros termos, quando declaramos que somos pessoas somente racionais e que vivemos em uma cultura que não valoriza as emoções, não conseguimos ver o entrelaçamento diário entre razão e emoção, que constitui a nossa vida humana, e não temos consciência de que todo sistema racional tem uma base emocional. Na dimensão biológica, quando falamos de emoções, estamos nos referindo a disposições corporais dinâmicas que definem as diferentes áreas em que nos movemos. Cada vez que mudamos nossas emoções, mudamos o campo de ação. Aliás, sabemos disso em nossa vida diária, porém negamos, porque insistimos que é o racional que define nosso comportamento como seres humanos. Para Maturana

(2002, p.17): “Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações. [...] As emoções são um fenômeno próprio do reino animal. Todos nós, os animais, as temos”. Concomitantemente, para este autor, sabe-se que, quando estamos sob uma determinada emoção, haverá reações que poderemos ter e reações que não poderemos ter, e aceitamos certos argumentos válidos sobre outra emoção que não estaríamos dispostos a aceitar.

Dirigindo-nos à área educacional, Mosquera (1977a) argumenta que atualmente pode-se falar em educação afetiva e compreender a revolução emocional e crescimento da vida afetiva. Processo este que se inicia com o nascimento e perdura pela vida inteira em uma dinâmica de contínuas modificações, a partir de experiências que se tem com outras pessoas e consigo mesmo. Assim, o progresso emocional é constituído por processos evolutivos no campo do crescimento, permitindo à criança vivenciar estágios sucessivos que a levam à transição de um estado de dependência para um estado autônomo, identificado como maturidade emocional, alcançada ao longo da vida.

Segundo Piaget (1975), as pessoas interagem e constroem vínculos afetivos a partir dos estímulos vivenciados em um ambiente compartilhado. Para tanto, é por meio da experiência de conviver com os outros que as crianças elaboram seus próprios conhecimentos e superam a fase do egocentrismo; para formalizar os conceitos de “eu” e “outro” como referências. Neste sentido, as relações afetivas assumem um papel especial e único no processo educativo, sendo a afetividade identificada com a função de ser uma fonte de energia, da qual dependeria o exercício da inteligência. De acordo com a teoria piagetiana, o afeto exerce um papel vital no funcionamento da inteligência:

Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão. O ato de inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade). (PIAGET, 1977, p. 16).

O autor discorre sobre a relação entre afetividade e inteligência. Segundo ele, a afetividade é essencial nas funções de inteligência, embora, como aponta, a

afetividade não mude sua estrutura. Piaget (1975, p. 265) complementa afirmando que: “afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente, em que os sentimentos exprimem os interesses, os valores das ações ou das outras estruturas inteligentes”. Com isso, parece existir uma simetria constante entre vida afetiva e vida intelectual no que concerne ao comportamento humano. Conseqüentemente, o autor defende que não existe ação exclusivamente intelectual, assim como também não existem ações que sejam totalmente afetivas.

Nesta concepção, considera-se que a afetividade e a cognição compõem um processo intrínseco e que o ser humano, ao ser motivado, age conforme a sua moral, que pode ser afetada pelo ambiente em que vive. Assim, a aprendizagem se realiza em um processo de adaptação e assimilação. Já a afetividade, no que lhe concerne, seria uma “energia” que estimula a ação da razão, portanto, defende-se que seja inegável que ela desempenhe uma função vital no funcionamento da inteligência. Sem sentimentos, não haverá interesse, nem necessidade, nem motivação, conseqüentemente, nenhum problema ou questão seria feita e nenhuma inteligência seria desenvolvida. Desta maneira, afetividade torna-se um fator imprescindível no desenvolvimento e formação da inteligência.

Para Piaget (1975), o desenvolvimento humano acontece necessariamente a partir da indissociabilidade entre dois componentes, cognitivo e afetivo, e por meio de quatro períodos: sensório-motor (zero a dois anos de idade), pré-operatório (dois a sete anos de idade), operatório concreto (sete a doze anos de idade) e o período das operações formais (a partir dos doze anos de idade). Sob esta perspectiva, o ser humano desenvolve-se, inicialmente, a partir de estímulos, reflexos recebidos nos primeiros anos de vida. Para tanto, o crescimento acontece de forma gradual, de acordo com cada período e suas características peculiares. Salientamos que os sujeitos desta pesquisa encontram-se no período das operações formais, uma vez que são jovens-adolescentes com mais de doze anos de idade.

Piaget salienta ainda que os afetos podem acelerar ou atrasar a formação de estruturas cognitivas. Mesmo sendo uma condição necessária, o afeto por si só não é condição suficiente para formá-las. Assim, quando houver interesse e necessidade, o afeto acelerará a formação da estrutura, caso contrário, ele pode tornar-se um empecilho para o desenvolvimento intelectual. Logo, reconhece-se que

a desregulação de natureza afetiva pode prejudicar o funcionamento das atividades cognitivas. A obra “*Inteligencia y afectividad*”, de Piaget (2005), possibilita aprofundar um pouco mais esta questão, uma vez que traça um paralelo entre as etapas de desenvolvimento intelectual e afetivo. Inicialmente, faz-se uma distinção entre estes dois períodos, antes e depois da linguagem verbal, então percebe-se que o autor apresenta um aprofundamento dos estágios que compõem a teoria piagetiana da gênese do desenvolvimento humano.

**Tabela 8 – Paralelismo entre desenvolvimento intelectual e afetivo**

I	<b>INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA</b> (Não socializada)	<b>SENTIMENTOS INTRINDIVIDUAIS</b> (Acompanhando a ação do sujeito seja o que for).
II	<b>Dispositivos hereditários:</b> - Reflexos; - Instintos (conjunto de reflexos).	<b>Dispositivos hereditários:</b> - Tendências instintivas; - Emoções
III	<b>Primeiras aquisições</b> - Dependendo da experiência e antes da inteligência sensório-motor proporcionando felicidade: - Primeiros hábitos; - Percepções diferenciadas.	<b>Afetos perceptivos:</b> - Prazeres e dores ligados a percepções. - Sentimentos de gosto e de desgosto.
VI	<b>Inteligência sensório-motora</b> (de 6 a 8 meses até a aquisição da linguagem, por volta do segundo ano).	<b>Regulamentos elementares:</b> - Ativação, desatenção; - Reações de terminação com sentimento de sucesso ou fracasso.
	<b>INTELIGÊNCIA VERBAL</b> (conceitual = socializado)	<b>SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS</b> (trocas afetivas entre pessoas)
V	<b>Representações pré-operatório</b> (internalização da ação em um pensamento ainda não reversível).	<b>Afetos intuitivos</b> (sentimentos sociais elementares, aparência dos primeiros sentimentos morais).
	<b>Operações específicas</b>  (de 7 a 8 a 10 a 11 anos)  (operações elementares de classes e	<b>Afetos normativos</b>  Aparência de sentimentos moral autônoma, com intervenção da

	relações = pensamento não formal).	vontade (o justo e o injusto já não dependem de obediência por uma régua).
VI	<p><b>Operações formais</b></p> <p>(Começa aos 11-12 anos, mas só é alcançado totalmente aos 14-15 anos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lógica proposicional de conteúdo.</li> </ul>	<p><b>Sentimentos "ideológicos"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os sentimentos interindividuais são duplicados em sentimentos que eles têm para objetivos ideais coletivos;</li> <li>-Elaboração paralela da personalidade;</li> <li>-O indivíduo recebe um papel e objetivos na vida social.</li> </ul>

FONTE: Piaget (2005); (Tradução nossa)

Esta tabela foi elaborada a partir de um estudo de Piaget (2005) que visou examinar as relações entre afetividade e inteligência mediante uma perspectiva genética, destacando a dimensão da linguagem e, ao mesmo tempo, da socialização. Em geral, o desenvolvimento da afetividade varia desde os sentimentos instintivos descritos por Jean Piaget, que correspondem às organizações hereditárias, aos sentimentos interindividuais, identificados, por exemplo, pela simpatia e antipatia. Assim, conforme Piaget e Inhelder (1990, p. 109): “A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais e os sentimentos morais [...] evoluem no sentido de um respeito mútuo e de sua reciprocidade”. Desta forma, os sentimentos seminormativos estão relacionados à estrutura representacional, para depois chegar aos sentimentos normativos, que pertencem a um sistema amplo baseado em valores e correspondem ao estágio operatório no que condiz à inteligência.

Na percepção de Vygotsky (1991), para compreender o ser humano, é necessário entender sua base afetivo-volitiva. De acordo com o desenvolvimento das emoções humanas, a pessoa tem habilidades emocionais mais complexas do nascimento à morte. Os seres humanos aprenderam a sentir e serem afetivos. Diante desta concepção, separar o pensamento do afeto seria uma negação antecipada da possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no nível

afetivo e volitivo da vida mental. Isso porque a análise determinística deste último inclui atribuir ao pensamento uma espécie de poder; uma capacidade de dependência do comportamento humano, como único e exclusivo de um sistema interno do indivíduo. Sob a mesma ótica, o autor trata da afetividade na consciência humana e a apresenta como parte integrante da cognição, destacando essas duas dimensões como inseparáveis. Portanto, por exemplo, “quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto.” (VYGOTSKY, 2001, p. 15). Ressalta-se, então, que a separação entre a parte afetiva e a parte intelectual é um dos equívocos radicais da Psicologia tradicional. Destarte, observa-se que a abordagem apresentada por Vygotsky aponta também uma visão unificadora entre os aspectos cognitivos, afetivos e do funcionamento psicológico. Nesta perspectiva, o autor considera:

[...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (IBIDEM, 2001, p.16).

Esse argumento expressa a importância que Vygotsky atribui à relação entre cognição e afeto. Concomitantemente ele faz uma crítica à possibilidade de não aceitação desta realidade que só tende a contribuir na compreensão e entendimento ao próprio pensamento. Referindo a dimensão do ensino escolar, de acordo com Mosquera (1975), pode-se afirmar que os indivíduos estão, desde o nascimento, implicados num processo de ensino e de aprendizagem intencional ou acidental. Com isso, a aprendizagem servirá como recurso para mostrar o que é importante para as suas vidas e ainda fornecerá condições de sobrevivência para viverem com autonomia e consciência de seus papéis no universo.

Diante dos pressupostos apresentados em forma de reflexão e, ao mesmo tempo, como embasamento científico, é possível afirmar que o ensino configura-se como parte integrante do desenvolvimento cognitivo e afetivo num processo de evolução mútua. E isso ocorre desde o estágio inicial do desenvolvimento humano, centrado em si, enquanto comportamento humano em torno de suas próprias necessidades pessoais, até a ampliação das relações com outros sujeitos, por meio do convívio social.

### **3.3.1. Aprendizagens**

Como aprendemos? Esta é uma questão que já intrigou muitos estudiosos e, ainda hoje, continua despertando interesse para novas pesquisas, mesmo diante do arsenal de teorias e estudos nesta área. Cada indivíduo possui uma forma única de aprender? Aprendemos por necessidade? Por comportamento? Por imitação? Por motivação? Desde o nascimento o ser humano está envolto em um constante processo de aprendizagens que perdurará a vida inteira. Para Mosquera (1977, p. 177), a “aprendizagem é um dos processos mais complexos e, ao mesmo tempo, o que maiores pesquisas têm oferecido”. Reconhece-se, sem hesitação, que a utilização de teorias da aprendizagem em Educação vem, há tempo, sendo objeto de estudo de muitos teóricos e estudiosos que se interessam pelas causas educacionais e seus processos. Nesta seção serão apresentadas algumas reflexões a partir de abordagens de aprendizagens, que servem como suporte teórico para esta pesquisa.

### **3.3.2. Contextualização**

No decorrer da história da humanidade, muitas foram as teorias de aprendizagens desenvolvidas e elas sempre ocorreram a partir de um contexto histórico, com distintos expoentes que defendiam tais abordagens, de acordo com um foco de interesse. Assim, os povos da Antiguidade, por exemplo, de modo específico, os gregos, são reconhecidos como pioneiros na Educação, com formas de aprendizagens. Na Grécia surgiram as primeiras teorias educacionais apresentando reflexões sobre o que se acreditava como “verdade”, naquela época, apresentada pelos pensadores. De acordo com Jaeger (1994), na Grécia Antiga, a Educação tinha como foco o corpo e o espírito. O destaque da Educação ora se voltava para o preparo militar ou desportivo, ora estava baseado na discussão intelectual de acordo com o tempo e o lugar. Portanto, quando inexistia a escrita, a Educação ficava a cargo das famílias que seguiam tradições religiosas. Os jovens da elite, por exemplo, ficavam sob a responsabilidade de tutores. Com a ascensão das cidades-estados, nasceram as primeiras escolas, mas mesmo com o surgimento

da oferta escolar, a Educação ainda permanecia elitista, atendendo principalmente aos filhos da antiga nobreza e ricas famílias de comerciantes.

Cabe apresentar o termo “aprendizagem”, ou mesmo “aprendizado”, definido, no dicionário de Filosofia, como:

Aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo. Esse é o conceito que a psicologia moderna dá de aprendizagem, apesar da variedade de teorias que apresenta. Esse conceito, além disso, não é senão a generalização de uma noção antiquíssima de aprendizado, considerado para associação. Foi Platão o primeiro a ilustrar essa noção com sua teoria da anamnese (reminiscência): “Sendo toda a natureza congênita e tendo a alma aprendido tudo, nada impede que quem se lembre de uma só coisa - que é o que se chama aprender - encontre em si mesmo o resto, se tiver constância e não desistir da procura, porque procurar e aprender nada mais são do que reminiscência” (Men., 81d). O aprender é, segundo Platão, devido à associação das coisas entre si, pela qual a alma pode, após haver captado uma coisa, captar também a outra que a esta se encontra vinculada. (ABAGNANO, 2007 p.79)

O excerto acima apresenta o conceito de aprendizagem para o filósofo grego Platão (427-347 a.C.), sucessor de Sócrates e antecessor de Aristóteles, seu discípulo. Para ele, a aprendizagem é uma “reminiscência”, e, conforme este saber, muito do nosso conhecimento não é adquirido por meio da experiência, mas já é conhecido pela alma ao nascimento, porque a experiência é usada apenas para ativar a memória que já se possui. Platão (2008), em seu célebre livro “A República”, escrito entre 380 e 370 a.C, em diversos diálogos com seus personagens, inclui assuntos distintos, identificados como filosóficos, educacionais, políticos e sociais. Outrossim, pode ser considerado uma coletânea composta por dez livros, esses abordam questões referentes à imortalidade da alma, política, educação, dentre outras. Observa-se que o conceito de justiça é apresentado como sustentáculo de todo diálogo, e, quanto à aprendizagem, diversas expressões contemplam o termo aprender, permeando o diálogo de Sócrates com outros personagens. Acompanhem alguns fragmentos com abordagens distintas a partir do vocábulo “aprender”:

**Sócrates** — Em verdade, Céfaló, eu aprecio conversar com os velhos. Penso que devemos **aprender** com eles, pois são pessoas que nos antecederam num caminho que também iremos trilhar, para assim conhecermos como é: áspero e árduo ou tranquilo e cômodo”. (PLATÃO, 2008, p.4). (grifo nosso)



**Sócrates** — Se ele tem facilidade ou dificuldade em **aprender**. Com efeito, podes esperar que alguém tenha amor ao que faz com muito esforço e pouco sucesso?

**Glauco** — Não, nunca.

**Sócrates** — Muito bem! Se ele for incapaz de reter o que **aprende**, se esquecer tudo, é possível que possa adquirir ciência?

**Glauco** — Não. (PLATÃO, 2008, p.255). (grifos nossos)

**Adimanto** — Que queres dizer?

**Sócrates** — Os que são dotados de facilidade em **aprender**, de memória, de inteligência, de sagacidade e de todas as outras qualidades semelhantes, não possuem o hábito, como sabes, de aliar naturalmente a isso a generosidade e a grandeza de alma que lhes possibilite viver na ordem com calma e constância. (PLATÃO, 2008, p. 268). (grifo nosso)

**Sócrates** — Ora, o presente discurso demonstra que cada um possui a faculdade de **aprender**. (PLATÃO, 2008, p.302) (grifo nosso).

É possível perceber que o conceito de aprendizagem expresso no diálogo entre Sócrates, interagindo com Glauco, Céfalo e Adimanto, evidencia alguns princípios caros à Educação, como: aprender com os mais experientes; estudar; dedicação; memória, ter virtudes e ser livre para aprender. Deste modo, tentar definir a aprendizagem a partir de um único prisma seria um equívoco. Para Maturana (2002), a aprendizagem acontece sempre que todo e qualquer organismo sofre alterações perceptíveis em seus processos de relações.

A partir dessa premissa, é iminente indagar: até o momento, qual teoria da aprendizagem pode compreender e promover o comportamento humano de forma eficaz de modo a atingir os seus objetivos e as suas necessidades a partir de sua inserção em um contexto social? Com esta inquietação, podemos afirmar que, talvez, não exista uma resposta única e definitiva para esclarecer uma questão tão relevante como a aprendizagem. Assim, abordaremos, nos próximos itens, reflexões a partir de teorias da aprendizagem que contribuem com esta pesquisa.

### 3.3.3. Aprendizagem: visão interacionista

Lev Seminovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, realizou diversos estudos no campo do desenvolvimento da aprendizagem, reconhecendo o sujeito como ser social a partir da ideia central da Teoria Sócio-histórica. Mediante uma

perspectiva histórica, ele reconhece que a biologia e a cultura estão interligadas no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Logo, destaca que o comportamento adulto é o resultado da evolução biológica do homem e do seu desenvolvimento histórico, enquanto seres humanos, tornando-se gradualmente indivíduos em uma cultura. Esta teoria considera as pessoas como existência biológica e existência histórica e cultural. (VYGOTSKY, 2001)

A diferença entre o desenvolvimento histórico humano e a evolução biológica é amplamente conhecida. Uma diferença básica é que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas na filogênese enquanto o tipo de biologia humana não sofreu grandes mudanças. Ao mudar o modo de vida, os humanos criaram instrumentos que se tornaram como órgãos humanos artificiais. No entanto, os homens raramente mudam a estrutura de seus organismos alterando o ambiente. No processo de formação da ontologia, a cultura muda as funções psíquicas e produz novas formas comportamentais. Por meio do desenvolvimento histórico, as pessoas na sociedade mudaram seu comportamento. (IBIDEM,2001)

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (VYGOTSKY, 1991, p.39)

A teoria da aprendizagem vygotskyana (1987) tem como fundamentos filosóficos Marx e Engels, principalmente em sua concepção materialista histórica, buscando bases para desenvolver e explicar a natureza do homem e sua concepção de cultura e da formação da mente. Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, a cultura contém um conjunto de fatores que compartilham o fato de serem obras humanas significativas. A essência do desenvolvimento é o conflito entre a forma de comportamento maduro (sempre o produto da interação social) e o comportamento original da criança. Isso significa que o desenvolvimento ocorre por meio do conflito entre a cultura e as formas primitivas de comportamento.

Os autores Vygotsky e Luria (1996) reafirmam esta teoria ao discutirem sobre o desenvolvimento psicológico do “homem primitivo ao cultural” e da “criança ao adulto”. Eles destacam uma proposta de transformação, se afastam do conceito de desenvolvimento natural e enfatizam a invenção e o uso de ferramentas pelos primatas, o surgimento do trabalho e o uso de símbolos na história humana e no desenvolvimento cultural na vida das crianças. E quanto ao desenvolvimento da criança, discorrem que é: “[...] impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas. [...] No processo de desenvolvimento a criança 'se re-equipa', modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior”. (IBIDEM, p. 214).

De acordo com essa teoria, desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente relacionados. Assim, o processo de construção do conhecimento na teoria histórico-social ocorre por meio da cooperação mútua. Aprender é um ato social em que o outro desempenha um papel fundamental de mediação. Em outras palavras, uma pessoa aprende durante toda a sua vida, e esse caminho de aprendizagem determinará a direção do seu desenvolvimento cognitivo. Para tanto a aprendizagem é identificada como um processo contínuo. Conforme Vygotsky (1991), dois são os níveis de desenvolvimento humano relacionados à cognição, emoção e interação social nas atividades de aprendizagem. O primeiro é o nível de desenvolvimento “real”, que simboliza a função mental do sujeito, causado por certos ciclos de desenvolvimento. E o segundo nível abarca o desenvolvimento em “potencial”, definido pelo problema que o sujeito resolve com a ajuda do mediador. Este é também reconhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O impacto desta abordagem de aprendizagem reconhece o ser humano como flexível na maneira como aprende e se concretiza justamente em experiências vividas no intuito de familiarizar-se com elementos novos. Deste modo, faz-se necessário fortalecer cognitivamente as informações adquiridas no processo de aprendizado. A teoria social cognitiva concentra-se nos princípios de integração que atuam em diferentes áreas funcionais. A universalidade do componente de autorregulação na teoria da cognição social foi confirmada por várias aplicações desse conhecimento no desenvolvimento educacional, e na expressão do afeto. Ficam evidenciados conceitos que são predominantes nesta abordagem, como: meio social, experiência, cultura, desenvolvimento, interação, potencialidades.

### 3.3.4. Aprendizagem: visão humanista

Carl Rogers, psicólogo norte-americano (1902-1987), foi um grande expoente da psicologia humanista. Para este autor, “a essência da aprendizagem é o significado. Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo” (ROGERS, 1973, p.37). Tradicionalmente, a Educação conjecturou a aprendizagem como um tipo ordenado de atividade cognitiva referente ao lado esquerdo do cérebro, visto que este hemisfério esquerdo tendia a funcionar de maneira lógica e linear. Esta suposição avançou gradativamente em linha reta, enfatizando as partes que compunham o todo. Ademais esta aceita somente o que é “certo” (padrão), processa ideias e conceitos relacionados ao elemento masculino da vida, por exemplo (ROGERS, 1973). Com o intuito de ampliar essa concepção de aprendizagem, Rogers propõe uma perspectiva que inclua a pessoa na totalidade.

[...] Envolver a pessoa como um todo na aprendizagem significa liberar e utilizar também o lado direito do cérebro. Este hemisfério funciona de maneira inteiramente diferente. É intuitivo; apreende a essência antes de conhecer os pormenores; é estético, e não lógico; dá saltos criativos. É o modo do artista, do cientista criativo. Acha-se associado às qualidades femininas da vida. (IBIDEM, 1973, p.38)

Esta teoria fundamenta-se em compreender a pessoa em sua totalidade, a pessoa “inteira”, incluindo o cognitivo e o emocional. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que agrega o intelecto, o lógico e os sentimentos. E quando se aprende desta forma, a aprendizagem adquire um novo significado. Rogers destaca a valoração atribuída à compreensão empática do aprendiz neste processo, atitude reconhecida como a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de enxergar por meio do olhar dos estudantes em sala de aula. O autor ainda discorre sobre a compreensão empática identificada como um fator para estabelecer uma atmosfera de aprendizagem. Quando o professor compreende as reações dos estudantes internamente, ele tem uma grande consciência da maneira como os processos de educação e aprendizagem se apresentam aos alunos, assim, as oportunidades de aprendizagem significativas aumentarão novamente. Neste sentido, Mosquera (1977, p. 169) contribui quando escreve: “O sentimento de empatia é condição básica para o processo da aprendizagem. Os recursos são oferecidos e não impostos aos alunos”. Frente a essas proposições, Rogers (1997) apresenta uma

definição para aprendizagem significativa na Educação como sendo aquela que provoca alterações no comportamento do indivíduo:

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. Mas não se trata apenas de minha impressão subjetiva de que uma aprendizagem desse tipo existe. Esta impressão é confirmada pela investigação. (IBIDEM, p.167)

Segundo esta teoria, o aprendizado não é apenas o acúmulo de fatos a partir do cognitivo; é um processo que levará a mudanças, seja no comportamento pessoal, seja na direção de ações futuras em outras dimensões da vida pessoal. O ponto de destaque seria a qualidade do envolvimento pessoal na aprendizagem, com isso o ato de aprender torna-se significativo quando o ensino é percebido pelos estudantes como parte integrante aos seus objetivos. Assim, a Educação é centrada no estudante, que possui potencial para ser agente de sua própria aprendizagem. O professor, por sua vez, atua como “facilitador” deste processo.

Corroborando essa reflexão, Mosquera (1977) faz uma releitura da teoria de Rogers, expressando algumas implicações contundentes direcionadas ao contexto escolar. Ele inicia reconhecendo a importância dessa teoria em estudo, logo, a aprendizagem autêntica apresenta-se como uma conquista pessoal ainda não concluída. Sendo que a aprendizagem se dá à base de experiências pessoais, mediante uma teoria não-diretiva, que atua como uma reeducação do verdadeiro eu. A pessoa é um ser com potencial e habilidade, exprimindo possibilidades de vir a ser; alguém que pode amadurecer indefinidamente, aprender com isso e reorganizar constantemente seu comportamento. Nesta dimensão, o diálogo também pressupõe compreensão empática, no sentido de colocar-se no lugar do outro; e nenhuma das partes deve sucumbir à independência do educador em sua forma característica.

Mosquera (1975), portanto, reinterpretou a teoria da aprendizagem a partir de Rogers, aplicando-a em objetivos educacionais de modo geral, por meio da seguinte proposta:

Criar condições para que o educando se torne sujeito do próprio desenvolvimento; Promover a pessoa humana do aluno nos princípios de solidariedade e espírito de aceitação de si e do outro; Conscientizar o aluno de que a educação é produto próprio e decorrente de esforço de cada um

em prol de si e dos demais; Capacitar o aluno para analisar, assimilar e assumir o constante processo de mutações do mundo atual, sem que se deixe abafar pela massificação, permanecendo com senso crítico; Criar condições para que o aluno desenvolva a criatividade e autoavaliação; Tornar-se pessoa; Oportunizar o autoconhecimento, descoberta das potencialidades que possui, da sua situação em um contexto para conseguir ajustamento, um crescer de dentro para fora; Tornar o educando mais confiante em si e mais autônomo, flexível, aberto: ele mesmo (ser); Proporcionar condições para que a pessoa passe a ser ela mesma, de maneira diferente; Tornar-se mais flexível, menos rígida nas suas percepções; Conduzir-se de maneira mais madura; Modificar as condutas mal ajustadas, mesmo uma conduta de longa data; Aceitar melhor os outros; Modificar características pessoais profundas segundo caminhos construtivos. (MOSQUERA, 1975, p. 191-192).

Estes objetivos educacionais ganham ressonância quando aplicados em um contexto escolar que trabalha com a proposta de aprendizagem humanística. Inicialmente, frente a um projeto pedagógico que pensa e organiza o currículo a partir das necessidades e interesses dos estudantes, assegurando-lhes condições para se desenvolverem como pessoas em todas as dimensões do ser. Ao mesmo tempo em que haja um ambiente compatível para o professor desenvolver seu trabalho com base nesses objetivos. Com base nesta proposta de desempenhos para professores e estudantes, a partir do acordo com a “empatia”, percebe-se uma sintonia entre as partes citadas. O professor deve proporcionar situações de aprendizagem como possibilidade de usar o conhecimento como fonte de experiência, sem imposição, mas que sejam “tarefas que atendam a manifestação pessoal do aluno, permitem a manifestação que atendam interesses dos alunos; envolvem situações-problema, facilitem a interação com o meio” (MOSQUERA, 1977, p.173). Enquanto o estudante envolve-se no processo como parte integrante, com identificação com a proposta de aprendizagem e com os seus anseios, sentimentos, propósitos e desejos, ele se realiza como pessoa.

A empatia que Rogers enfatizou pode ser considerada o auge de sua análise em aprendizagem. Empatia significa mais do que um simples sentimento ou atributo cordial da personalidade, pressupõe um sentimento de solidariedade com alguém, de forma que a própria pessoa possa se beneficiar ao reconhecer sua autenticidade e ao desenvolver a autorrealização. A polêmica que Rogers trouxe para o campo da Educação tem beneficiado sobremaneira a reformulação de um método de ensino que não precisa necessariamente ser formalizado ou padronizado, pelo contrário, aprender pelo seu próprio gosto é uma forma muito mais prazerosa e significativa (Op. cit.,). Postula-se nessa teoria que os seres humanos possuem potência

suficiente para aprender e se realizarem como pessoa. Segundo Mosquera (1977, p.101), “[...] os indivíduos estão implicados desde o seu nascimento, num processo de aprendizagem e, intencional ou casual, a aprendizagem servirá para dar a medida daquilo que é importante, ou seja, dar condições aos indivíduos para viverem”. E, no contexto da escola, quando os estudantes se sentem aceitos, compreendidos em seus sentimentos pelos professores, pode-se dizer que a aprendizagem se torna significativa (ROGERS, 1973). A prioridade será sempre a pessoa como centro da aprendizagem, vista na totalidade em prol do seu crescimento e realização como ser humano.

### **3.3.5. Aprendizagem significativa**

David P. Ausubel (1918-2008)<sup>5</sup> foi um pesquisador norte-americano, nascido no Brooklyn, nos Estados Unidos, filho de imigrantes judeus. Tornou-se médico, psicólogo, psiquiatra, educador, escritor e professor, e foi um estudioso que preconizou, a partir de uma estrutura fundada em argumentos, como aconteceria uma aprendizagem, denominada de significativa, com um viés cognitivo. Nesta concepção, a aprendizagem é definida como a ampliação de novas ideias à estrutura cognitiva, de acordo com o tipo de relação que há entre as ideias existentes nessa estrutura e as novas ideias que estão sendo internalizadas. Com isso, a ocorrência de aprendizagem pode variar entre o significativo e o mecânico (AUSUBEL, 1963). O autor apresenta a seguinte conceituação para o termo “conhecimento significativo”:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2000, p. 5)

Desta forma, aprender seria dar sentido a novos conhecimentos e isso só aconteceria a partir da existência de conhecimentos específicos predominantes; em outros termos, conhecimentos prévios. Identifica-se, portanto, como característica

---

<sup>5</sup> Informações biográficas disponíveis em <<http://www.davidausubel.org/index.html>> Acesso em: 10 out. 2020.

primordial da Aprendizagem Significativa, a interação entre conhecimentos prévios pertinentes e conhecimentos novos. Logo, esta aprendizagem toma *corpus* a partir da relação entre ideias novas de forma não-arbitrária e substantiva (não-litera), mediante ao saber já existente na estrutura cognitiva do indivíduo.

De acordo com Ausubel *et al.* (1980), por forma não-arbitrária atribui-se uma relação em que o conteúdo potencialmente significativo se instaura com o que já existe na estrutura cognitiva do sujeito aprendente. Com isso, seria uma relação não-arbitrária aquela em que o material precisa conter bases suficientes, quase óbvias, e ser relacionado às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Esses materiais podem conter uma série de ideias relacionadas, guiando umas às outras de maneira lógica e estar interconectadas aos subsunçores.

A relação substantiva (não-litera), por sua vez, refere-se à substância do novo conhecimento que é agregado à estrutura cognitiva. Portanto, quando o material atende ao primeiro critério (não-arbitrária), deve haver um símbolo ou grupo de símbolos relacionado à estrutura cognitiva do aprendiz, mas seu significado permanece inalterado. Assim, esses conceitos, símbolos ou proposições podem ser expressos de várias formas, por meio de diferentes maneiras equivalentes em significados. Para isto, compreende-se que a aprendizagem significativa não pode depender exclusivamente do uso de símbolos específicos. Quer dizer, a relação não é com quaisquer aspectos da dimensão da estrutura cognitiva, mas, sim, com aqueles particularmente pertinentes; denominados por este autor em estudo, de subsunçores. Segundo Ausubel (1978, p.41):

A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva e especificamente relevante (um subsunçor) que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição, já significativos.

O termo “subsunçor” é essencial para a compreensão da teoria de Ausubel. Um exemplo de subsunçor é o conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do indivíduo em processo de aprendizagem; o conhecimento estabelecido que dá novo significado ao conhecimento por meio da interação; o conhecimento prévio; conceitos específicos ou conhecimentos específicos relacionados. É importante enfatizar que um subsunçor pouco utilizado pode ser eliminado, ou seja, tornar-se



menor e esquecido com o tempo. O autor define por subsunçor, um conhecimento prévio, quando esse serve de base para incorporar e fixar novos conhecimentos. (IBIDEM, 1978). A propósito, funcionaria como a atuação de uma “âncora” na estrutura cognitiva, para interligar o novo saber com o que já existe de relevante. Convém considerar a seguinte informação:

[...] a estrutura cognitiva, em si, tende a uma organização hierárquica em relação ao nível de abstração, generalidade e inclusividade das ideias, a emergência de novos significados conceituais ou proposicionais reflete, mais tipicamente, uma subordinação do novo conhecimento à estrutura cognitiva. (AUSUBEL, 1978, p. 58)

Considerando tal caracterização, a estrutura cognitiva é organizada hierarquicamente. Nessa perspectiva, ficam no topo da hierarquia os pensamentos com maior poder explicativo ou mais inclusivo. Chega-se a essa percepção, a partir da aprendizagem de novas proposições, conceitos que conduziram a esse significado. Constructos, em potencial significativo, porque são compostos de combinações sensíveis de pensamentos, de forma prévia, aprendidos e que podem ser não arbitrariamente consistentes com a estrutura cognitiva, porque, em geral, eles são consistentes com este conteúdo (IBIDEM, 1978).

Ausubel afirma que os indivíduos possuem uma organização cognitiva interna baseada no conhecimento conceitual, e a complexidade disso depende mais das relações estabelecidas por esses conceitos do que da quantidade de conceitos apresentados. Compreende-se, pelos argumentos expostos, que essas relações sejam hierárquicas. Portanto, a estrutura cognitiva pode ser entendida fundamentalmente como uma teia conceitual organizada de forma hierárquica de acordo com o grau de abstração e generalização. Neste cenário, o aprendiz realiza uma aprendizagem significativa, converte o significado lógico do material de ensino em significado psicológico, pois o conteúdo é inserido de maneira singular em sua estrutura cognitiva. Enfatiza-se que cada pessoa possui uma forma específica de inserção, o que torna essa atitude um processo único, por conseguinte, “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar uma vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. (AUSUBEL, 1963, p. 58)

Para Ausubel *et al.* (1980), o pré-requisito para uma aprendizagem significativa pressupõe que o estudante esteja disposto a associar o material a ser

aprendido, em sua estrutura cognitiva, de uma forma substancial e não-arbitrária. Isso implica que existam conceitos e materiais relacionados que podem ter um potencial importante na estrutura cognitiva do estudante. A aprendizagem significativa não acontece por acidente, ela configura-se como intencional, mediante interfaces de conhecimentos prévios. Deste modo, determinados materiais podem contribuir com essa aprendizagem, isso, porque estariam estruturados o suficiente para serem relevantes com os subsunçores. Nesta lógica, existem alguns critérios, que sendo observados, podem contribuir na escolha de materiais direcionados a oportunizar a aprendizagem significativa. Estes materiais potencialmente significativos classificam-se com premissas para que aconteça tal aprendizagem em estudo estabelecendo relações com a estrutura cognitiva de natureza substantiva e não-arbitrária. Posto isso, os materiais ou uma atividade de aprendizagem serão identificados em sua potência de significados mediante à sua própria condição, e, ao mesmo tempo, do aprendiz no quesito de estrutura cognitiva.

Faz sentido salientar que quando o indivíduo não dispõe de uma estrutura cognitiva, com subsunçores específicos para ancorar/receber novas informações, ele usará uma forma literal e não substantiva para armazenar o novo conhecimento. Com isso, a aprendizagem poderá ser unicamente mecânica. Mas se o sujeito continua interagindo com o novo conhecimento, o saber apreendido pode ser gradativamente relacionado a novas ideias e reorganizado na estrutura cognitiva. É essa interação dinâmica que caracteriza a não dicotomia entre estas duas formas de aprendizagem e suas características processuais (AUSUBEL, 2000). Com o intuito de ampliar a discussão referente ao conceito de aprendizagem significativa e a sua proposta de assimilação, o idealizador dessa teoria apresenta três modalidades. A intenção deste estudo não é entrar em pormenores de cada uma delas, então as mencionaremos como possibilidade de aprofundamentos futuros. Assim, os três tipos de aprendizagens significativas são: Aprendizagem representacional; Aprendizagem conceitual e Aprendizagem proposicional. Os autores a seguir apresentam uma definição para cada conceito:

**Aprendizagem representacional:** [...] implica aprender o significado de símbolos particulares (de modo geral, palavras) ou aprender o que eles representam. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 39)

**Aprendizagem conceitual:** [...] como objetos, eventos, situações ou propriedades que possuam atributos essenciais comuns que são designados por algum signo ou símbolo. (Op. cit. p. 47)

**Aprendizagem proposicional:** [...] ao significado de ideias expressas por grupos de palavras combinadas em proposição ou sentenças.” (Op. cit., p. 39). (Grifos nossos)

Para os autores supracitados, a aprendizagem significativa ocorre de forma dinâmica, por diferentes pressupostos, incluindo conceitos, ideias, proposições, modelos, fórmulas, signos etc. Deste modo, o que importa para o aprendiz é a capacidade de potencializar, como sinônimo de significar para si, um novo conhecimento a partir de sua estrutura mental.

### **3.4. Educação afetiva**

Estudos nos campos da Neurociência, Neuropsicologia e da Biologia têm apresentado uma nova perspectiva sobre questões pertinentes à cognição e à emoção. Assim, autores como Damásio, LeDoux, Maturana, Mosquera, Goleman, entre outros dedicaram-se a estudar a inseparabilidade entre emoção e processos cognitivos, atestando a função desta na estrutura cognitiva humana.

A discussão nesta seção será pautada, em sua essência, em autores contemporâneos que, nas últimas décadas, estudaram o papel das emoções e dos sentimentos no funcionamento cognitivo por meio de pesquisas relacionadas com a temática.

#### **3.4.1. Visão epistemológica**

No cenário educacional atual, afirma-se com naturalidade que a escola necessita proporcionar formação integral, intelectual, afetiva, social, e algumas instituições incluem a espiritual, mas, na realidade, esta “revolução no ensino” ainda não acontece em plenitude. De acordo com Wallon (2008), a construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual envolvem muito mais do que um “simples cérebro”.

No final do século XIX e início do século XX, alguns teóricos desempenharam um papel importante no discurso científico envolvendo a temática das emoções em suas publicações. Mesmo que, de fato, a Neurociência e a Psicologia Cognitiva não tenham atribuído o valor devido a esta questão (DAMÁSIO, 2000), entende-se que não podemos mais compreender o ser humano de forma fragmentada, isolada, unilateral, somente a partir de uma ótica racional. Nesta dinâmica, salientamos, por exemplo, que Darwin (1872), com uma postura destemida frente ao contexto da época, já desenvolvia pesquisas envolvendo as emoções. Desta forma, os seus esforços, em parceria com colaboradores, ficaram registrados na publicação da obra: “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”. Darwin (2000) então demonstrou a expressão emocional entre humanos e animais por meio de pesquisas criteriosas e importantes e enfatizou a universalidade das expressões emocionais, pois reuniu materiais e informações de várias fontes. Muitos colaboradores, de todos os continentes, portanto, têm dados suficientes para apoiar suas conclusões sistematizadas na obra de Darwin no que se refere à expressão das emoções. O autor expõe a importância de se estudar as emoções nos seres vivos, e sugere que outros pesquisadores invistam nesse campo de estudos. Assim, discorre:

[...] as expressões por si mesmas, ou a linguagem das emoções, como por vezes são chamadas, certamente têm importância para o bem-estar da humanidade. Entender, na medida do possível, a fonte ou origem das várias expressões que a todo momento podem ser vistas nos rostos dos homens à nossa volta, sem mencionar nossos animais domesticados, deveria ter um enorme interesse para nós. Por essas muitas razões, podemos concluir que a filosofia do nosso tema fez por merecer a atenção dispensada por inúmeros excelentes observadores, e que ela merece ainda mais atenção, especialmente por parte de fisiologistas habilitados. (DARWIN, 2000, p. 341)

Os estudos darwinianos serviram de fundamento para investigações neurológicas futuras desenvolvidas, por exemplo, por Damásio (2004) e LeDoux (2001), sobre a experiência emocional em relação ao funcionamento do cérebro. Principalmente na compreensão de áreas do cérebro que estão interligadas diretamente com as expressões de emoções e sentimentos. Isso nos permite avançar com maior certeza ao lidar com questões emocionais nas relações interpessoais. De acordo com LeDoux (2001), as emoções são funções biológicas do sistema nervoso. Mediante esta concepção, ele buscou descobrir como o cérebro processa o significado emocional dos estímulos e exerceu tal atividade inspirado em

teorias que tratavam da evolução do cérebro e que contribuíaam às suas investigações. Neste sentido, LeDoux identifica que:

(...) o confronto entre pensamento e emoção pode ser solucionado não apenas pela predominância das cognições neocorticais sobre os sistemas emocionais, mas pela integração mais harmoniosa entre razão e paixão no cérebro, evolução esta que permitirá aos seres humanos do futuro conhecerem melhor seus verdadeiros sentimentos e utilizá-los de maneira mais eficaz no dia a dia. (2001, p. 20)

O autor, ainda, traz o conceito de origem cerebral das emoções, com o objetivo de descobrir como o cérebro processa o significado emocional dos estímulos e busca superar a dicotomia psicológica básica entre pensamento e sentimento e entre cognição e emoção. Com esta concepção, LeDoux destaca que as emoções tornam-se uma força motriz poderosa para atitudes futuras. Elas determinam a direção de cada ação e começam a alcançar realizações a longo prazo. De acordo com Lara e Domínguez (2013), o estudo do afeto e emoções na última década tornou-se cada vez mais pertinente nas Ciências Sociais, configurando-se como um sincronizador de mudanças de vida e da experiência pública subjetiva. Os autores sinalizam uma tendência à transformação na produção de conhecimento, indicando uma tendência reconhecida na academia saxônica, como “giro afetivo”. Lara e Domínguez apresentam também uma releitura dessa proposta a partir de três perspectivas: influências teóricas que sustentam estudos contemporâneos sobre o afeto; conceituações referentes à terminologia dos termos “afetos” e “emoção” e possibilidades de novas propostas de estudos metodológicos envolvendo a temática do afeto e da emoção. Compreendendo melhor essa tendência:

Una de las principales características del Giro Afectivo es que el nuevo lector de la vida social tiene diferentes caras, en definitiva, más de una. El afecto, la emoción, y los sentimientos. En efecto, el giro afectivo es un poco poliamoroso, su romance no es con “un” amante exclusivo, es más bien el affair con una tensión en la que participan varios términos. La relación entre la emoción, los sentimientos y el afecto representa el marco de la fotografía que podemos tomar del uso terminológico al interior del giro afectivo. Las formas de nombrar este complicado affair. (LARA; DOMÍNGUEZ, 2003, p.108)

Parafraseando, a proposta de estudar emoções e afetos a partir das Ciências Sociais vislumbra uma interação com as ciências tidas como mais duras. Mediante estudos contemporâneos, faz-se necessário partir de uma revisão histórica de estudos nesta área, reconhecer e identificar as distintas nomenclaturas utilizadas e

significados atribuídos à emoção e ao afeto no decorrer dos tempos. Isso como mecanismos que permitam a incursão de estudos de afeto em cenários e contextos emergentes das sociedades contemporâneas.

Investir em estudos a partir da temática das emoções seria nos desvincular da lógica cartesiana que ignorava a emoção e apregoava uma aprendizagem fundamentada unicamente pela razão. Contrapondo ao paradigma da separação entre emoção e razão, difundido na história da filosofia e na ciência durante séculos, e ainda com resquícios na contemporaneidade, Damásio (2004) apresenta uma antítese à teoria apresentada de modo particular pelo filósofo e matemático francês René Descartes, no século XVII, em sua célebre obra “Discurso do método”. O cerne desta obra concentrava-se no empoderamento da razão e na ideia de que o pensamento humano seria guiado unicamente pela exatidão da razão, identificada por razão pura – máxima expressa na tão conhecida frase: “Penso, logo existo”, em latim *“Cogito, ergo sum”* (Descartes, 1979). Para compreender melhor o que defendia essa teoria, nomeada de erro por este estudioso que pesquisa as emoções e o cérebro, cabe atentar às afirmações, a seguir, de Damásio:

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física, ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para outro. (DAMÁSIO, 2012, p.219)

O pensamento cartesiano sustentava-se a partir de uma concepção dualista, fundada na separação categórica entre a mente e o corpo, entre intelecto e mundo sensível. Com crítica a esta corrente filosófica e, ao mesmo tempo, ideológica, a teoria de Damásio configura-se a partir da descrição de sistemas existentes no cérebro humano, que se dedicam ao raciocínio e à tomada de decisões nos campos pessoal e social, envolvendo o córtex cerebral nas emoções e sentimentos humanos. Após estudar pacientes com lesões no lobo frontal, o autor concluiu que, além da relação profunda entre o sistema límbico (relacionado à ocorrência e expressão da emoção e do comportamento social), um conjunto de estruturas cerebrais relacionadas à memória e à emoção se sobrepõe; as decisões estão relacionadas a áreas do córtex cerebral.

Posto isso, nesse mesmo estudo, pesquisando sobre a função da emoção e dos sentimentos na função cognitiva, Damásio (2012) descobriu que todos os pacientes tinham atividade emocional significativamente reduzida e concluiu que há uma interação profunda entre racionalidade e emoção, uma vez que as lesões cerebrais dos pacientes estavam localizadas na parte considerada a base do raciocínio. O resultado dos estudos realizados por este autor atesta que emoções e sentimentos interferem diretamente no funcionamento da organização neuronal. Por conseguinte, as emoções estão relacionadas a uma série de mudanças, no estado externo e interno do corpo do indivíduo, produzidas por um determinado estímulo. Deste modo, as emoções existem tanto nos humanos como em outros organismos vivos que possuam uma base biológica. Elas destinam-se a conservar a vida e desempenhar um papel regulador, conduzindo o organismo uma situação de maior benefício (DAMÁSIO, 2000).

Nesta lógica das emoções surgem os sentimentos. Portanto, embora se refiram a reações e estados do corpo, estes últimos envolvem a justaposição entre a experiência do estado corporal e imagens específicas de objetos ou situações. Isso porque, para os humanos, a regulação das emoções torna-se mais complexa, pois elas interagem com uma série de outros fatores relacionados à vida, à cultura e à interação humana. Sendo assim, a emoção desencadeia o processo para o corpo e para o cérebro, e o sentimento vem de uma orientação mais subjetiva e provém de uma percepção que o sujeito só pode acessar. Portanto, o mundo externo, o estado do corpo e a aparência, neste processo provocam mudanças no pensamento (BECHARA; DAMÁSIO, 2005). Enfatizamos ainda que sentimentos e emoções estão relacionados a processos biológicos e neurológicos que não são necessariamente conscientes. É essa consciência que faz com que as emoções e os sentimentos tenham um impacto duradouro no pensamento humano, porque “a consciência tem de estar presente para que os sentimentos influenciam o indivíduo que os tem, além do aqui e agora imediato” (IBIDEM, p. 57).

Para Damásio, neurocientista português, os dois construtos, emoção e sentimento, são aspectos da interação social. Embora muitos estejam cientes dessa importância, esta interação não é totalmente valorizada na pesquisa em Educação Científica. Com esta concepção, vale salientar que Damásio construiu a sua definição de sentimento e emoção a partir de suas pesquisas com pacientes e dos

estudos realizados por William James (1842-1910). Nesta abordagem, o conceito de emoção ficou assim definido:

Emoções são programas de ações complexos e em grande medida automatizados, engendrados pela evolução. As ações são complementadas por um programa cognitivo que inclui certas ideias e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio interno. (DAMÁSIO, 2011, p.142)

E por sentimento tem-se a seguinte conceituação:

[...] são as percepções compostas daquilo que ocorre em nosso corpo e na nossa mente quando uma emoção está em curso. No que diz respeito ao corpo, os sentimentos são imagens de ações, e não ações propriamente ditas; o mundo dos Sentimentos é feito de percepções executadas em mapas cerebrais. (IBIDEM, p.142)

Conforme este autor, ainda que emoções e sentimentos façam parte de um forte ciclo harmônico, eles são processos distintos. Logo, não importa quais palavras utilizamos para nos referir a esses diferentes processos, o importante é percebermos que a essência da emoção é diferente da essência do sentimento. Portanto, a diferença geral entre emoção e sentimento é bastante clara. As emoções são comportamentos que acompanham os pensamentos e ocorrem a partir de determinadas formas de pensar. Enquanto os sentimentos são, principalmente, a percepção do comportamento do nosso corpo durante a emoção e a percepção do nosso estado mental durante esse período. Em outros termos, a partir desta abordagem, emoções e sentimentos são os sensores do encontro ou falta entre a natureza e o meio ambiente. Eles atuam como guias internos e nos ajudam a nos comunicarmos com outros sinais que também podem orientá-los. Desta forma: “os sentimentos não são intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção”. (DAMÁSIO, 2012, p.19).

Seguindo esta lógica de pensamento, as emoções são apresentadas em duas categorias: primárias e secundárias. As primeiras emoções referem-se inicialmente àquelas vividas na infância, são chamadas de inatas, ninguém as controla, elas dependem da conexão com o “sistema límbico”. E as secundárias, vivenciadas posteriormente, quando adultos, baseiam-se na própria experiência da pessoa. A diferença essencial entre as duas classificações emocionais é que a seleção primária vem de um conjunto de elementos determinados naturalmente, e a emoção



secundária decorre de experiências vivenciadas na idade adulta, derivadas das representações aprendidas no contexto em que se vive (IBIDEM). Mesmo que haja uma diferença entre a emoção primária e a emoção secundária, elas mantêm uma relação próxima. Em síntese:

Emoção é a combinação de um **processo** avaliatório mental, simples ou complexo, com **respostas dispositivas a esse processo**, em sua maioria **dirigidas ao corpo propriamente dito**, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas **ao próprio cérebro** (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais. (DAMÁSIO, 2012, p. 135) (grifos nossos)

Damásio ressalta que existem múltiplos mecanismos de regulação da vida cerebral e destaca que a emoção é um complexo programa de ação gerado automaticamente pela evolução. Esta teoria dialoga com o pensamento de Goleman (1995) quando se refere às relações entre a etimologia e a definição de emoção:

Todas as emoções são, em essência, impulsos para agir, planos instantâneos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu. A própria raiz da palavra emoção é “mover” em latim, mais o prefixo “e”, para denotar “afastar-se”, indicando que uma tendência a agir está implícita em toda emoção. Que as emoções levam a ações, é mais obvio observando-se animais ou crianças. (GOLEMAN, 1995, p.20)

Em sua obra “Inteligência Emocional”, Goleman afirma que é a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente e defende que as manifestações das inteligências racional e emocional não devem ser vistas como opostas, mas, sim, serem consideradas no mesmo patamar social e emocional. Seu postulado aponta a necessidade de fomentar, desde cedo, o desenvolvimento de aptidões emocionais nas crianças, para que comecem a reconhecer e a construir o seu repertório emocional, conscientizando-se que cada emoção possui um papel único, como demonstram suas distintas assinaturas biológicas. A partir desta tese, constatamos que é possível potencializar essa proposta no campo educacional, compreendendo que: “a educação em casa e na escola deve se concentrar nas emoções, ou seja, desenvolver e fomentar nas crianças aptidões essenciais emocionais.” (GOLEMAN, 1995, p. 284)

### 3.4.2. Racionalidade e emoção

A reflexão sobre ensino neste estudo apresenta alguns excertos da teoria de Maturana<sup>6</sup>, em que ele questiona o paradigma que perdurou por muitos anos referente à concepção do ser humano unicamente pelo viés da razão. Os argumentos e discussão que seguem dar-se-ão a partir das emoções na Educação segundo o pensamento deste autor.

Para Maturana (2002), o ser humano vive entrelaçado por emoção e razão. A razão está nas ocorrências operacionais dos sistemas de debates e envolve a construção da linguagem para nos defender ou justificar nossas ações. Assim, costumamos utilizar argumentos racionais sem mencionar as emoções em que se baseiam. Isso porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm uma base emocional, e pensamos que essa condição limitará nossa existência racional. Mas a base emocional do raciocínio é restrita? Não! Em vez disso, é uma condição de possibilidade.

Esta abordagem reflexiva é baseada em mudanças epistemológicas. O autor defende que somos observadores da condição biológica e admite que nada pode ser explicado fora de nossa vida linguística. Tal ponto de vista é uma forma de superar os dualismos modernos no que concerne à separação da razão do mundo natural e das ideias que antagonizam o homem e a natureza. Deste modo:

Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo. A enorme discussão que tem ocorrido ao longo da história sobre a superação entre corpo e alma se resolve quando admitimos, [...] que somos sistemas determinados em nossa estrutura e, portanto, que existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e se nas relações com os outros. (IBIDEM, 2002, p.27)

Compreender os fenômenos biológicos humanos como eventos que não ocorrem apenas no corpo e na fisiologia, mas também fenômenos que estão entrelaçados com mudanças fisiológicas e a relação em que vivemos é essencial

---

<sup>6</sup> Humberto Maturana nasceu em Santiago do Chile no ano de 1928. Em 1948, ingressou na Universidade do Chile como estudante de Medicina e, em 1954, continuou seus estudos na Inglaterra, onde aprendeu a considerar os seres vivos como um conjunto de maior importância funcional. Em 1956, iniciou o seu Ph.D. em Biologia na Universidade de Harvard e doutorou-se com a tese sobre a estrutura do nervo óptico das rãs no ano de 1958. (SANTOS, 2004, p. 119-120)

para a pesquisa de novas ciências, conhecimentos, filosofia e métodos educacionais para se viver de forma mais harmoniosa. Nesta lógica, Maturana e Varela (1997, p. 27) discorrem que “nada mais difícil de entender e aceitar do que a espontaneidade dos fenômenos biológicos, em uma cultura como a nossa, orientada ao explicar propositivo ou finalista de todo relacionado com o vivo”. Ao se referir aos humanos, Maturana (2002) associa-os à linguagem, à razão, à emoção e ao social, porém, ao afirmar que todas as ações humanas dependem de uma emoção para se constituir, ele defende que o social é produzido por uma emoção específica. Acompanhemos a justificativa:

Para explicar-lhes porque o fundamento emocional de nossa racionalidade não é uma limitação, tenho que fazer alguma referência à origem do humano e à origem da linguagem conta para explicar a origem do humano é preciso começar fazendo referência ao que ocorria há 3,5 milhões de anos. Sabemos, com base em registros fósseis, que há 3,5 milhões de anos havia primatas bípedes que, como nós tinham uma um caminhar ereto e possuíam ombros. Mas eles tinham cérebro muito menor – aproximadamente um terço do cérebro humano atual. Sabemos também que esses primatas viviam em grupos pequenos com famílias constituídas de 10 a 12 indivíduos, que incluíam bebês, crianças e adultos. (IBIDEM, 2002, p.18)

Para o autor, o emocionar é natural na biologia da linhagem primata à qual pertencemos e evoluímos, é a emoção que constitui o fundamento do social. Esta base emocional é explicada pela compreensão biológica da emoção como uma tendência dinâmica que ocorre na fisiologia do sistema nervoso e no organismo, e nas ações da vida cotidiana. Na dinâmica existencial, tudo o que fazemos é baseado nas emoções que moldam nosso fazer. Até mesmo quando dizemos que fazemos algo fora da razão, estamos nos movendo a partir da reflexão que ocorre na linguagem, e esta é baseada no fluxo de ações coordenadas que produzem emoção.

A partir desse entendimento, incluindo o campo da fisiologia, no que diz respeito ao modo como as emoções perpassam o campo dos relacionamentos, vive-se um constante fluir emocional, um entrelaçado com a linguagem. Isso se deve às mudanças em nossa estrutura e forma, às mudanças dinâmicas na fisiologia e no comportamento. Assim:

Finalmente, não é a razão o que leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. (MATURANA, 2002, p.23)

Notadamente, percebemos que este autor convida a nos apropriarmos e a reconhecemos a importância da nossa biologia, aceitando-nos como seres humanos observadores. Ao contrário da tradição científica ocidental a que estamos acostumados, ele observa onde ocorrem os fenômenos em nossas vidas, e não somente no mundo externo, a partir da produção filosófica científica tradicional. Para Maturana (2001), não é irrisório que sejamos seres vivos, pelo contrário, podemos saber, explicar, refletir, ouvir, observar, como seres vivos mediante aos fundamentos biológicos do humano. Nesta teoria, sem compreender a natureza biológica do conhecimento, não seremos capazes de assimilar esta nova forma de explicar o fenômeno do conhecimento, da aprendizagem e da Educação, em suma, as múltiplas dimensões de nossa vida como seres humanos. Se não seguirmos a explicação da natureza biológica do conhecimento, não poderemos refletir e entender esta nova epistemologia (MATURANA; DÁVILA, 2006), postura epistêmica adquirida a partir de uma visão sistêmica dos seres vivos e do seu ambiente. Compreendendo que a realidade de nossas vidas depende do caminho de interpretação que adotamos que, por sua vez, depende do campo emocional em que nos encontramos, cabe salientar que a conceituação de emoções é composta pelos seguintes argumentos:

Quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move. [...], quando falamos de emoções, se referem às ações possíveis do outro, que pode ser um animal ou uma pessoa. Por isso, o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam. (MATURANA, 2002, p.22)

Este autor reitera que vivemos em uma cultura que desvalorizou por muito tempo as emoções em detrimento da valorização exacerbada da razão, dizendo-nos que nos diferenciamos dos outros animais pelo fato de sermos seres racionais. No entanto, sucede-se que somos mamíferos, portanto, animais que vivem em emoção. Logo, as emoções não são atributos que servem de empecilhos à razão, visto que: “As emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movem. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação” (IBIDEM, p.92). Yáñez e Maturana (2009) salientam que todas as nossas ações possuem uma base emocional e discorrem que as relações interpessoais acontecem a partir do emocional, sendo este o que define o âmbito da convivência. Portanto, a coexistência de pessoas pertencentes a diferentes campos sociais e não sociais

requer estabelecer uma regra que opere definindo o espaço de convivência como um domínio emocional. Ademais os autores partem da premissa que o ser humano está constantemente concatenado com a emoção e razão. Isso porque o que percebemos ou identificamos como emoção é uma disposição corporal que a cada momento especifica o campo de ação do ser humano e o movimento de uma emoção para outra. Consequentemente, por meio das possíveis interações da vida, a dimensão emocional no processo de formação humana é o canal cognitivo/emocional para gerar os sentimentos. E esse movimento cria diferentes áreas de ação que exercemos, mas se não houver emoção, não haverá história de interações recorrentes, apenas encontros acidentais.

No âmbito educacional, a emoção para Maturana (2001), presente em suas pesquisas, demonstra que não há separação entre corpo e mente, o que faz com que as pessoas se tornem um todo integrado, que se concretiza por meio da emoção, da linguagem ou da razão. O afeto e as emoções manifestadas nesta relação são propícios à aprendizagem, sendo a ênfase nas emoções a razão de revelar os verdadeiros sentimentos na relação com os outros. Para o autor, o amor é o sentimento que torna possível a humanização. Neste cenário, os professores exercem uma função essencial, de contribuir de forma relevante e positiva no processo de desenvolvimento das emoções humanas.

### **3.4.3. Afetividade na Educação**

Tradicionalmente a dimensão afetiva permaneceu silenciada durante muitos anos em consequência do predomínio e da ascensão da lógica cartesiana, positivista, como mencionado anteriormente. Esta máxima postulava que a Educação fosse unicamente científica e a razão era reconhecida como o melhor e, porque não, o único atributo legítimo para tomar decisões e promover o progresso científico e social. Retrepo (2000, p.33) questiona a audácia deste paradigma positivista na Educação discorrendo que: “[...] ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos”. Além disso, esta razão universal não consegue

compreender a singularidade e, portanto, não alcança perceber que aprender é sempre aprender com os outros, abarcando, pois, que a estrutura do pensamento nada mais é do que a relação entre corpos internalizados a partir de suas emoções.

No final da década de 1970, Mosquera (1978) presumia uma proposta de Educação pelo viés do afeto como possibilidade de qualificar e humanizá-la:

É sintomático e importante que hoje volte-se a pensar a educação pelo afeto, estudo de caráter e expressão mais autêntica desse mesmo. Tudo isso, no nosso entender, representa uma possibilidade riquíssima para realizarmos a nossa ação pedagógica e construir formas mais abertas e mais válidas de educação. (IBIDEM, p.37)

Pensar a Educação, incluindo o aspecto do afeto, para este autor, é valorizar a pessoa enquanto sujeito que sente e pensa, um ser que vai além da razão pura, que se reconhece em potência. Ademais, é compreender que é a sensibilidade humana que dá forças aos afetos nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente sob o ponto de vista do conhecimento epistemológico. Nesta abordagem, o afeto e a lógica do reconhecimento dos sentimentos permeiam a teoria no sentido de dar significado e sentido à existência humana. Vê-se que a afetividade e a expressão de sentimentos desempenham um papel predominante em termos de processo educacional. Conforme Wallon (1979), afetividade e inteligência são as funções básicas que constituem a personalidade. A afetividade está relacionada à sensibilidade interna, frente ao mundo social e à construção humana. Por sua vez, a inteligência está relacionada à sensibilidade externa e ao foco no mundo físico na construção do objeto. A relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e a afetividade existe por meio de uma mediação sutil, que estimula a empatia e a curiosidade. Ação esta que permite que o sujeito avance de acordo com seus próprios pressupostos no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, razão e emoção são indissociáveis, pois uma não pode acontecer sem a outra.

Para Wallon, as emoções ocupam um papel reconhecido como “carro-chefe” no desenvolvimento da pessoa, e é por meio delas que o estudante exterioriza seus desejos e suas vontades. De modo geral, são expressões, ou mesmo manifestações, que revelam um universo perceptível importante e significativo, mas ainda pouco estimulado e reconhecido pelos modelos tradicionais de ensino.

Reafirmando o significado das emoções, o autor menciona um exemplo clássico que expressa o poder das emoções, não só individual, mas coletivamente:

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual. (WALLON,1986, p.146)

Sendo assim, a afetividade expressa por meio dos sentimentos torna-se um espelho, um reflexo das relações das pessoas e, por sua vez, faz-se essencial para a atividade “vital no mundo circundante”. Stobäus e Mosquera destacam a relevância dos sentimentos nas relações sociais. Acompanhemos o excerto que segue:

Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo e espaço. Por outro lado, a vida afetiva nos propicia pistas para conhecer o tipo de personalidade que desenvolveu e de educação que a pessoa recebeu, em sua existência. O potencial afetivo do ser humano é o que o capacita para conhecer as circunstâncias e os fatos do e no mundo. (STOBÄUS; MOSQUERA, 2006, p.130)

Os autores defendem que a expressão do comportamento de um indivíduo pode refletir parte do seu mundo interno e sua afetividade. A partir dessa abordagem, a expressão comportamental estaria relacionada às relações intra e interpessoais, “e as possíveis facilidades/dificuldades que elas demonstram, ao expressarem seus sentimentos, com aqueles com quem se relacionam, baseando-os fundamentalmente no autoconhecimento e na autoformação permanente” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2018, p. 6). Neste sentido, a afetividade expressa pelos sentimentos retrata os relacionamentos entre as pessoas – atributo reconhecido como imprescindível para realizar atividades no contexto em que se vive. Deste modo, ao mudar os sentimentos e suas expressões comportamentais, podemos observar as atitudes humanas em relação às mudanças na vida ou em ambientes estáticos em um contexto de tempo e espaço específico (IBIDEM, 2018).

Gómez (2015) corrobora esta ideia ao se referir às emoções como a língua universal da humanidade. Logo, os sentimentos seriam um substrato sobre o qual se apoiam os demais encontros. Nessa dinâmica, um repertório de emoções e

condutas é gravado no cérebro, permitindo ao indivíduo conhecer mais sobre a maneira como o mundo funciona. Assim, o cérebro funcionaria em seus aspectos cognitivos e emocionais por orientação intencional e interessada, o que garantirá a sobrevivência e, futuramente, um projeto escolhido, sonhado e projetado. Este autor também destaca que a escola precisa aprender a evitar a separação das emoções da razão, para propiciar uma educação completa ao indivíduo. Desse modo, necessita-se de uma nova racionalidade que dê conta da demanda atual que compõe o cenário educacional. É preciso ter uma visão holística, que conceba a Educação como um processo envolvendo a construção integral da pessoa.

Voltando-nos para o contexto educacional, Jares (2008) disserta sobre a alfabetização em afetividade:

A afetividade é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos. É a necessidade que nos torna humanos, indispensável à construção equilibrada da personalidade. Mas, além de sua influência no processo vital e de amadurecimento das pessoas, a afetividade tem, em segundo lugar, uma inequívoca relação com a convivência, sendo um de seus traços de identidade, tanto em sua acepção de conteúdo quanto de expressão. Isso porque sua ausência pode provocar problemas de convivência tendo em vista que, no plano positivo, as relações de boa convivência sempre levam consigo, em maior ou menor medida, afetividade. Por isso, a alfabetização em afetividade e ternura deve ser um objetivo prioritário de todo processo educacional. (JARES, 2008, p.40-41)

Falar sobre afetividade é essencial para uma vida emocionalmente saudável, pois as emoções agregam os afetos, os sentimentos, a disciplina e a postura das pessoas no ambiente em que se vive, configurando-se como uma fonte de abertura e desenvolvimento contínuo em diversos ambientes, seja na família, sociedade ou na escola. Ao longo da vida, a afetividade se expressa em cada pessoa por meio dos desejos, sonhos, palavras e atitudes, neste sentido, o vínculo afetivo tem se tornado, cada vez mais, uma condição básica para o crescimento e desenvolvimento global do ser humano. Deste modo, presume-se que a Educação trabalhe numa perspectiva integral e abrangente, respeitando as diferentes dimensões que compõem a formação humana. Para Mosquera *et al.* (2011, p.17): “A Educação necessita aproximar ainda mais essas dimensões afetivas e emocionais das dimensões cognitivas e sociais, para que assim exista uma formação qualificada”.

Considerando a importância de termos uma Educação pautada num viés que integre as dimensões que constituem o processo formativo, faz sentido citarmos a



Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>7</sup>. O principal objetivo da BNCC é ser um guia da qualidade da Educação no Brasil, estabelecendo um nível de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos, como direito garantido, assegurado em lei:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 2017)

A BNCC determina conhecimentos, habilidades e competências esperados dos estudantes durante a Educação Básica. Tais aspectos são orientados por fundamentos éticos, políticos e estéticos delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e agregam o objetivo de orientar a Educação brasileira para a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A atual Base Nacional Curricular Comum preza pela Educação integral, mediante os desafios da sociedade contemporânea. Logo no início do documento da BNCC, é apresentado um panorama com dez competências a serem desenvolvidas. Entre essas, três fazem referência à dimensão afetiva:

**Figura 2 – Competências Gerais para a Educação Básica**

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: BNCC (2017, p. 9-10)

<sup>7</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 10 nov. 2020.



como um motor relacional que permite uma aprendizagem processual e significativa (MAYORAL *et al.*, 2020).

Esta reflexão teórica foi permeada por argumentos que sustentam o significado da dimensão afetiva na vida do ser humano. Conseqüentemente, para que a potência intelectual desenvolva-se junto com a afetiva, é necessário agir e pensar a partir dessa dimensão. Logo, o impacto desta concepção na Educação seria a valorização da pessoa como ser integral, um ser que se reconhece como afetivo e racional num constante movimento do ser ao vir a ser na sociedade. Assim, compreende-se que a afetividade humana envolve diretamente as relações que estabelecemos com os outros, o que pode aumentar ou limitar as habilidades de comunicação. Portanto, incluir a dimensão afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem poderá, cada vez mais, ressignificar a qualidade do ensino em prol de uma educação mais humanizada, que reconheça o estudante como sujeito singular que sente, pensa e se constitui na convivência com os demais. A escrita deste capítulo, contendo o embasamento teórico, organizado a partir do tripé: ensino, aprendizagem e afetividade, certamente servirá de grande valia para compreender a essência dos dados no que concerne aos aspectos que contribuem para o desenvolvimento da Educação afetiva com estudantes do Ensino Médio.

#### **4. PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta a proposta metodológica delineada para a realização desta pesquisa e contém as etapas percorridas. Desta forma, leva em consideração o tipo de pesquisa, a caracterização do local e dos sujeitos, critérios de participação, procedimentos pertinentes à realização desse estudo, coleta dos dados, instrumentos, aspectos éticos da pesquisa e análise de dados com os respectivos resultados.

#### 4.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é de abordagem metodológica qualitativa. Segundo Flick (2009), para realizar uma pesquisa qualitativa, é fundamental manter o foco nos critérios centrais, ou seja, perceber se os resultados são baseados em materiais empíricos e se o método foi corretamente selecionado e aplicado ao objeto em estudo. Assim, na pesquisa qualitativa, o pesquisador executa uma função vital e exerce suas habilidades de comunicação na coleta de dados. Portanto, é importante que ele desempenhe um papel de neutralidade quando o campo de pesquisa está em contato com o entrevistado ou com o observador.

Conforme Triviños (1987, p. 130), “uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”. Desta forma, nesta proposta metodológica, o pesquisador torna-se um investigador em contato direto com a investigação, acreditando que os dados da pesquisa podem ser coletados no ambiente em que se situa, que é o foco das ciências naturais. Existe uma relação direta entre pesquisador e pesquisa tendo em vista o possível êxito frente aos objetivos propostos em um estudo, seguindo uma lógica estruturada mediante um foco definido, quando se decide pela pesquisa qualitativa como opção metodológica para um trabalho de pesquisa. Nesse sentido, Flick (2009, p. 28) discorre que “a pesquisa qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Ressaltamos que esta pesquisa é um estudo qualitativo, considerado transversal, tipo de estudo de caso. De acordo com Stake (1999, p. 11), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes”. Deste modo, o autor defende que o objetivo dos estudos de casos é, por meio da particularização, tornar compreensível o caso em si. Ademais ele reconhece e distingue o processo de generalização nos estudos de casos “entre pequenas e grandes generalizações”.

Esta estratégia de pesquisa é caracterizada pelo interesse em casos individuais. No entanto nem todos os casos podem ser considerados estudos de

caso, uma vez que se referem a uma unidade própria que contém um conjunto de elementos definidos, sendo que as várias partes destes elementos integram-se – mesmo levando em conta que sofrerá possíveis influências de diferentes aspectos que se relacionam a esse grupo, apresentando relação complexa e contextual e contextualizadas (STAKE, 1999).

#### **4.1.1. Problema da pesquisa**

Esta pesquisa pretende investigar a dimensão da afetividade no ensino e na aprendizagem durante o Ensino Médio a partir das seguintes questões norteadoras: o que significa ensinar com afeto? O que significa aprender com afeto? Aprender com professores afetivos tem mais sentido? As aprendizagens tornam-se mais significativas quando somos afetados positivamente com as práticas pedagógicas? Com base nestas questões, apresentamos o subsequente problema de pesquisa: “como se desenvolve uma educação afetiva levando em conta os processos de ensino e de aprendizagem?”

- Objetivo geral

Investigar quais aspectos contribuem para o desenvolvimento da Educação afetiva com estudantes do Ensino Médio.

- Objetivos específicos

a. Verificar como se ensina de modo afetivo no Ensino Médio, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

b. Analisar como se aprende de modo afetivo no Ensino Médio, de modo a promover uma aprendizagem significativa.

c. Conhecer o conceito de educação afetiva segundo os estudantes do Ensino Médio.

d. Observar práticas pedagógicas de professores que mantêm um vínculo afetivo com os estudantes.

#### 4.1.2. Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Colégio Marista Irmão Jaime Biazus, voltado a um público de estudantes 100% bolsistas. Localizado no bairro Mário Quintana, na Zona Norte da cidade de Porto Alegre/RS, esta Instituição de ensino encontra-se em uma realidade de periferia. Segundo a Prefeitura de Porto Alegre (PREFEITURA DE PORTO ALEGRE, 2017), “este bairro está localizado em uma das regiões com piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade”.

O Colégio Ir. Jaime Biazus pertence à Rede Marista de Colégios Sociais<sup>8</sup> e segue a seguinte proposta pedagógica de ensino:

A metodologia implementada fomenta a expressão pessoal dos estudantes através de projetos interdisciplinares, os quais são um convite à ruptura com práticas escolares embasadas em uma concepção de conhecimento fragmentado. Resgata o sujeito que pensa e que sente através de um currículo integrado que se relaciona com a realidade do estudante. O estudante é visto como agente de sua aprendizagem, construtor e protagonista do seu saber, capaz de identificar e solucionar problemas e de trabalhar em equipe. Nesse sentido, o colégio representa um espaço de excelência acadêmica, mas também de construção de projeto de vida. <https://social.redemarista.org.br/colégio/jaime-biazus/sobre/conheca-nossa-proposta-pedagogica>

Conforme dados da Rede Marista<sup>9</sup>, o Colégio Irmão Jaime Biazus iniciou sua atuação no ano de 2012, com 125 alunos, e, hoje, atende, gratuitamente, cerca de 320 estudantes em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O público é composto predominantemente por jovens em situação de vulnerabilidade social residentes da região. Os dados obtidos no questionário sociodemográfico preenchido pelos estudantes evidenciam informações referentes à caracterização do local da pesquisa, como é possível conferir a seguir:

---

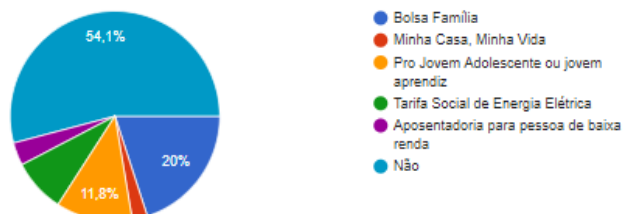
<sup>8</sup>“A atuação das Unidades Sociais da Rede Marista é dedicada especialmente a crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Por meio de uma pedagogia baseada em afeto e solidariedade, proporcionamos novas oportunidades e perspectivas de futuro, transformando a vida de todos os que passam pelos nossos espaços. São cerca de 6 mil atendimentos gratuitos diariamente. A prática educativa desenvolvida em nossas Escolas Sociais é voltada à formação integral, com o compromisso de promover a excelência acadêmica aliada aos nossos valores. Dessa forma, contribuimos para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. [...] nossos Centros Sociais têm o objetivo de promover a inclusão, minimizando o impacto das desigualdades sociais, educacionais e econômicas. Assim, é possível resgatar a autoestima de nossos educandos e torná-los protagonistas do processo de transformação social.” Disponível em: <https://social.redemarista.org.br/sobre>. Acesso em: 10 jul. 2019.

<sup>9</sup> Informações disponíveis em: <https://social.redemarista.org.br/centro/cesmar/sobre/col%C3%A9gio-marista-irm%C3%A3o-jaime-biazus> Acesso em: 10 jul. 2019.

**Figura 4 – Perfil dos participantes da pesquisa: Programas Sociais**

10. A tua família é beneficiária de algum desses Programas Sociais do Governo?

85 respostas



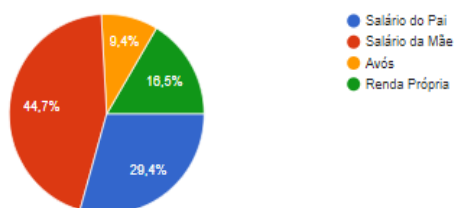
Fonte: A autora (2021)

A Figura 4 demonstra que 45,1% das famílias dos entrevistados contam com algum auxílio advindo do Governo, por meio de programas sociais, em função da situação socioeconômica presente naquela região.

**Figura 5 – Perfil dos participantes da pesquisa: renda da família**

9. De onde provém a principal fonte de renda da tua família?

85 respostas



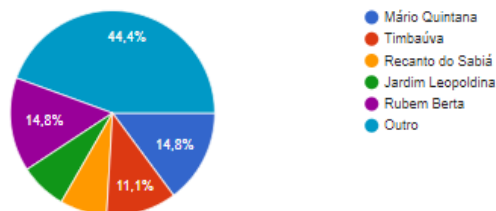
Fonte: A autora (2021)

Haja vista a situação social destes estudantes, cabe destacar que as mães que sustentam a principal fonte de renda de sobrevivência na família, com 44,7% da percentagem.

**Figura 6 – Perfil dos participantes da pesquisa: bairro**

7. Qual bairro/local resides?

27 respostas



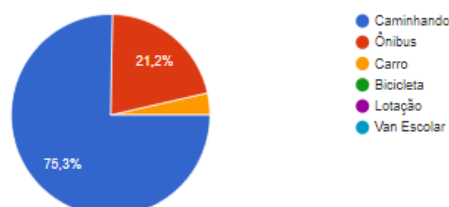
Fonte: A autora (2021)

Os resultados que constam na Figura 6 ilustram os nomes dos cinco principais bairros em que os estudantes residem. Essas localidades são relativamente próximas ao colégio, dado que pode ser conferido na próxima representação.

**Figura 7 - Perfil dos participantes da pesquisa: transporte até o colégio**

8. Como vens ao Colégio?

85 respostas



Fonte: A autora (2021)

De forma geral, a maioria dos participantes (75,3%) deste estudo locomove-se ao colégio a pé, comprovando que este está inserido na comunidade e abrange os bairros citados na figura anterior. A partir das informações e dos dados apresentados em entrevista por um membro da equipe diretiva e pelo professor de Ciências Sociais, foi possível delinear o trabalho desenvolvido por esta Instituição de Ensino. O colégio apresenta uma proposta educativa diferenciada, há a oferta do material didático próprio aos estudantes, salas de aula com estruturas adequadas, quadro branco, computador e projetor em cada sala, uniformes e lanches, *wi-fi* livre, biblioteca e computadores. Uma vez que a instituição é frequentada por 100% de



estudantes bolsistas, é necessária uma avaliação socioeconômica dos estudantes e suas famílias. Assim realizam-se vistas domiciliares, atendimentos psicológicos e sociais, acompanhamento familiar e orientações à obtenção de documentos de acordo com a necessidade.

Pensando na formação integral dos estudantes, esta Instituição de Ensino oferece projetos permanentes conduzidos por professores no turno inverso às aulas, tais como “fogão solar”, “horta e gastronomia”, capacitando, desta forma, os jovens a pensarem criticamente em busca de mais qualidade de vida, priorizando uma alimentação mais saudável ao ofertar treinamento à constituição de hortas em locais mais inusitados nas casas dos próprios jovens.

O Colégio Irmão Jaime Biazus oferece ainda, nos primeiros meses do ano letivo, aos ingressantes no primeiro ano, o denominado “nivelamento” – uma vez que os estudantes são oriundos de várias realidades escolares –, a fim de que os estudantes se adéquem aos conteúdos exigidos pela legislação educacional. Com isso, durante o ano letivo, é oferecida a possibilidade de reforço escolar nos componentes curriculares em que há maior dificuldade cognitiva.

Quanto ao aspecto pedagógico, esta Instituição de Ensino optou pela metodologia do GEEMPA<sup>10</sup> (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Pesquisa e Ação), que consiste, em sala de aula, em priorizar os denominados “grupos áulicos”. Estes são grupos formados por quatro alunos, a fim de promover maior socialização e criar um espaço colaborativo e cooperativo no qual quem tem mais facilidade em certa área do conhecimento ou habilidade possa realizar a troca com os outros colegas. A montagem destes grupos é realizada a partir de questionários e mapeamentos. Além disso, esta metodologia tem como objetivo incentivar os professores a serem mais criativos na condução em sala de aula, com maior envolvimento, participação e protagonismo dos estudantes.

---

<sup>10</sup>O GEEMPA tem trabalhado com propostas didático pedagógicas construídas a partir do diálogo entre as mais bem fundamentadas teorias da aprendizagem e os mais complexos problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula, notoriamente, em escolas públicas que atendem às classes populares. A sua proposta é cientificamente embasada no pós-construtivismo, definido graças à herança magnífica a nós legada por Piaget, Vygotsky, Wallon, Gérard Vergnaud, Sara Pain e todo um conjunto convergente de elaborações da Antropologia, da Psicanálise, da Medicina, da Pedagogia e da Psicologia da Inteligência”. Disponível em: <[O GEEMPA – GEEMPA](#)> Acesso em: 11 fev. 2020.

Cabe destacar também o “Momento Jaime”, outrora nomeado de “momento cívico”. Esta atividade evoca à participação e à reflexão sob responsabilidade de cada turma, que, semanalmente, discute algum tema de relevância, sempre com o canto do Hino Nacional. O Colégio Irmão Jaime Biazus possibilita, ainda, que um jovem cursando o segundo ano do Ensino Médio seja selecionado a participar do programa de intercâmbio no Canadá junto a um grupo oriundo da Rede Marista. Entre as demais atividades, há atividades externas, tais como visitas ao Centro Histórico de Porto Alegre, à Feira do Livro e à Feira das Profissões.

Dentre tantas oportunidades, os jovens estudantes têm a opção de participar do Grêmio Estudantil Irmão Jaime [GEIJ], da Pastoral da Juventude Marista e de outras atividades e oficinas realizadas dentro do CESMAR (Centro Social Marista de Porto Alegre). A equipe de apoio e acompanhamento é composta por Direção, Coordenação de Turno, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Serviço Social.

#### **4.1.3. Sujeitos da pesquisa**

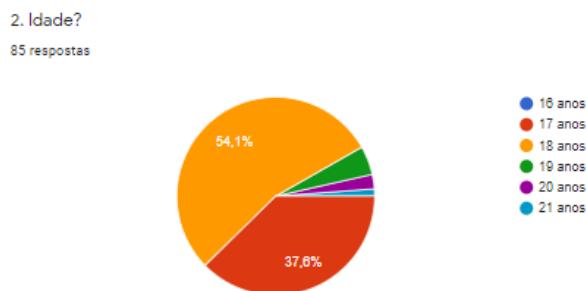
Os participantes deste estudo são 85 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Marista Ir. Jaime Biazus, concluintes no ano de 2019. Para melhor compreensão destes sujeitos, serão apresentados os dados fidedignos obtidos no questionário sociodemográfico gerado pelo *Google Forms*, a partir de questões fechadas respondidas pelos participantes. Deste modo, segue a compilação gráfica com algumas características dos entrevistados.

O perfil dos participantes da pesquisa no quesito idade, compreende a faixa etária de 17 a 21 de anos. Sendo que 54,1% possui 18 anos e 37,6%, 17 anos – o que representa a média de idade destes jovens<sup>11</sup> estudantes. Segundo a LDB/96<sup>12</sup>, a etapa do ensino médio compreende a idade de 15 a 17 anos.

---

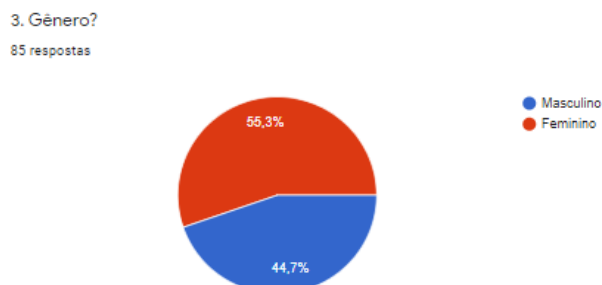
<sup>11</sup> “[...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”. (BRASIL, 2013a).

<sup>12</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996.

**Figura 8 – Perfil dos participantes da pesquisa: idade**

Fonte: A autora (2021)

Quanto ao gênero dos respondentes da pesquisa, a predominância foi feminina, com 55,3%, seguida do percentual de 44,7%, masculina. Uma ressalva nesta questão: dois participantes expressaram que não se sentiram contemplados nas alternativas, pois se identificam como “não-binários”<sup>13</sup>.

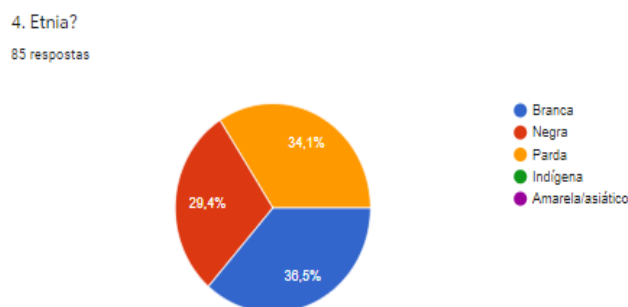
**Figura 9 – Perfil dos participantes da pesquisa: gênero**

Fonte: A autora (2021)

Sobre a questão da etnia, a autodeclaração dos estudantes apontou um grupo social constituído por 36,5% de brancos, seguido por 34,1% de pardos e 29,4% de negros, com a menor percentagem.

<sup>13</sup> “Não-binário é um dos muitos termos usados para descrever pessoas cuja identidade de gênero não é nem inteiramente masculina nem inteiramente feminina. Os indivíduos que são não-binários podem usar outros termos também como o agênero, dentre outros”. Disponível em: <https://help.grindr.com/hc/pt/articles/115014919567-O-que-significa-ser-n%C3%A3o-bin%C3%A1rio>. Acesso em: 7 nov. 2019.

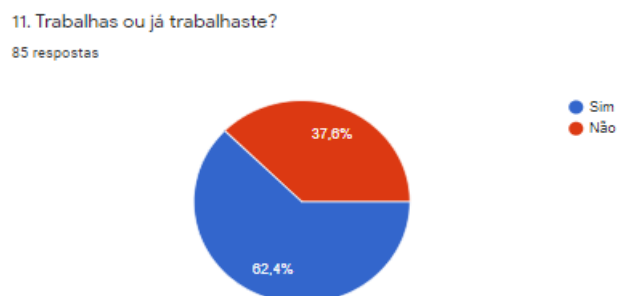
**Figura 10 – Perfil dos participantes da pesquisa: etnia**



Fonte: A autora (2021)

A evidência da Figura 10 foi um dos dados conferidos nas entrevistas, quando alguns estudantes relataram dificuldades nos estudos em função da falta de tempo. 62,4% dos participantes possuem alguma relação com o trabalho, seja no passado, seja concomitantemente aos estudos atuais.

**Figura 11 – Perfil dos participantes da pesquisa: trabalho**



Fonte: A autora (2021)

Mediante o contexto socioeconômico dos jovens estudantes desta pesquisa, a dimensão do trabalho é apresentada como algo essencial, fator que justifica a luta pela sobrevivência e a não participação em projetos realizados no contraturno.

## 4.2. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O cuidado ético é uma norma a ser seguida em qualquer pesquisa. Em pesquisas qualitativas, por exemplo, no campo das Ciências Sociais, os pesquisadores da área da Educação devem ter muito cuidado, pois se trata de pesquisas envolvendo seres humanos. Nesta pesquisa, asseguramos que os estudantes não foram identificados nominalmente, eles receberam signos fictícios para preservar suas identidades. Assim, foi mantido o anonimato dos dados e possíveis citações referentes a documentos específicos da Instituição pesquisada, em respeito aos aspectos éticos presentes da Resolução nº 510/16 que regula a ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Entendemos que esta pesquisa envolve o estudo com seres humanos, por isso, após a aprovação do projeto de tese pelos professores da banca de qualificação (ata de aprovação no Anexo 8), encaminhamos este para avaliação no Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ). O documento de aprovação consta no Anexo 9. As entrevistas e o preenchimento dos questionários aconteceram no espaço escolar, e foram seguidos todos os protocolos acordados com a Direção do Colégio, e os cuidados amparados em Lei.

O TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – preenchido pelos estudantes consta no anexo 4 e pode ser conferido no link: [https://docs.google.com/forms/d/17GUoriO\\_nXqa6iArtN5gUdO7C0wJwMQfiiLHldXnK-c/edit](https://docs.google.com/forms/d/17GUoriO_nXqa6iArtN5gUdO7C0wJwMQfiiLHldXnK-c/edit). Sobre este documento, nos termos da Lei, a Resolução nº 510/16, assim estabelece:

Art. 4 O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante. (Resolução nº 510/16).

§1º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança,

assegurando uma comunicação plena e interativa. (Art 5, §1º - Resolução nº 510/16).

### **4.3. Critérios de participação**

A escolha por estudantes do 3º ano do Ensino Médio deu-se pelo interesse que a pesquisadora possui em ampliar estudos com jovens. Portanto este foi o critério que norteou a participação por meio do questionário *on-line*, aplicado às três turmas de terceiro ano do colégio pesquisado.

O segundo critério para participação nas entrevistas, de modo específico, foi a partir da seleção de estudantes com mais facilidade na aprendizagem e estudantes com mais dificuldades, a partir de uma amostra representativa de cada turma. A coordenação pedagógica selecionou os estudantes a partir dos resultados expressos em boletins e do contato com os professores das respectivas turmas.

### **4.4. Procedimentos Metodológicos**

Para a aplicabilidade da pesquisa, os recursos utilizados neste processo proporcionaram fluidez ao desenvolvimento da proposta investigativa, desde o contato incipiente ao Colégio, por intermédio de um professor que trabalha na Instituição, até as etapas vindouras descritas nos próximos itens.

#### **4.4.1. Procedimentos com a Direção do Colégio**

Inicialmente realizamos o contato com a Direção do Colégio para conhecer a instituição e, ao mesmo tempo, apresentar a proposta de pesquisa – cabe ressaltar que a carta da direção expressando ciência deste estudo encontra-se no Anexo 1. Após o consentimento recebido, ocorreu uma visita guiada pelo espaço físico, e, posteriormente, foram feitas cinco visitas ao colégio para conhecer o espaço e ter contato (observar) algumas atividades realizadas no local. Consta, no Anexo 2, a segunda carta da direção autorizando a pesquisa.

No intuito de conhecer o contexto histórico e também a dinâmica de ensino da instituição, realizamos uma entrevista de 62 minutos com um membro da equipe diretiva. A pessoa entrevistada faz parte do quadro docente do colégio desde a fundação da Instituição, e as informações obtidas constam na seção que abrange a descrição do local e dos sujeitos da pesquisa. O roteiro da entrevista semiestruturada está em Anexo.

#### **4.5. Procedimentos com os estudantes**

O primeiro contato efetivou-se quando fui apresentada às três turmas dos terceiros anos do Ensino Médio, como uma pesquisadora, doutoranda da PUCRS. A partir deste momento, mediante combinações prévias com a equipe diretiva, sucederam-se idas sistemáticas ao campo de pesquisa, para sentir e o conhecer a dinâmica do espaço. Conforme, Gonsalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONSALVES, 2001, p.67)

Dentre as idas ao campo, cabe destacar a aproximação com os estudantes em uma atividade realizada num sábado letivo, em que estes apresentaram trabalhos de iniciação científica, pesquisados durante o ano, com temáticas específicas em diversas áreas de estudos. Esta atividade foi aberta à comunidade, principalmente aos pais dos estudantes que apresentaram trabalhos.

Para responder ao questionário sociodemográfico, os estudantes aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

##### **4.5.1. Procedimentos com os docentes**

A direção do colégio apresentou-me formalmente na sala dos professores durante o período do recreio. Em outra oportunidade, os docentes assinaram uma carta autorizando a observação de suas aulas, conforme agendamento prévio. Esse documento pode ser conferido em Anexo.

#### 4.6. Coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram construídos inicialmente a partir do conhecimento e observação do local da pesquisa. A elaboração do questionário para os estudantes foi realizada a partir de discussões com o professor orientador desta pesquisa e a partir da troca de ideias com os colegas do doutorado na PUCRS, fundamentados no referencial teórico. Foram consultadas também pesquisas já realizadas por colegas e outras em andamento, com perguntas específicas em questionários sociodemográficos desenvolvidos com estudantes.

O questionário *on-line* foi aplicado via plataforma do *Google Forms*, preenchido no próprio colégio, mediante combinação com a coordenação pedagógica. A síntese da coleta de dados realizada é apresentada no quadro 5 a seguir:

**Tabela 9 – Sequência da coleta de dados**

<b>O QUÊ</b>	<b>QUEM</b>	<b>COMO</b>
Agendamento de visita ao colégio em pesquisa.	Pesquisadora	E-mail enviado ao diretor do colégio.
Conhecer o local de pesquisa.	Pesquisadora	Visita guiada pelo colégio com um representante da direção do colégio.
Primeiro contato com os sujeitos da pesquisa	Pesquisadora	Apresentação breve nas turmas de 3º ano do Ensino Médio.
Conhecimento da história do colégio.	Pesquisadora	Entrevista com um membro da equipe diretiva.
Construção do questionário para os estudantes.	Pesquisadora e professor orientador <sup>14</sup> .	Por meio de reuniões para análise do que seria pertinente saber para desenvolvimento da pesquisa.
Participação de uma reunião de professores do colégio.	Pesquisadora	Observação da dinâmica pedagógica do colégio.

<sup>14</sup> Professor orientador desta pesquisa: Prof. Dr. Claus D. Stobäus (2017 - 2018).



Entrega de boletins(sábado).	Pesquisadora	Observação da participação das famílias dos estudantes.
Preenchimento do questionário eletrônico com questões de múltipla escolha e também com respostas abertas. Segue o link abaixo:  <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczIPSoNifVnqqUU5AkKT_AXWdIUdVDuildzvi7BpqSjSfz2g/viewform?usp=sf_link">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczIPSoNifVnqqUU5AkKT_AXWdIUdVDuildzvi7BpqSjSfz2g/viewform?usp=sf_link</a>	85 estudantes das turmas de 3º ano do Ensino Médio.	Questionário preenchido no colégio, em períodos de aula, combinados previamente com a coordenação pedagógica.
Entrevistas semiestruturadas.	Amostra com 30 estudantes, 10 de cada turma, a partir dos critérios de seleção já descritos.	Encontros individuais com um roteiro semiestruturado, no colégio, seguindo os horários acordados com a coordenação pedagógica.
Entrevista semiestruturada.	Um representante da equipe diretiva.	Encontro individual – conhecer o funcionamento da Instituição e a proposta de ensino.
Observação assistemática em sala de aula.	Pesquisadora	Observação dos períodos de aulas das disciplinas de ciências exatas e de humanas.
Complementação a partir da análise dos principais documentos do colégio em pesquisa: PPP e Regimento Escolar e da Pedagogia Marista.	Pesquisadora	Escrita da Tese.

Fonte: a autora (2021)

Com a pretensão de ter alternativas para validação dos dados obtidos nesta pesquisa ou mesmo mesclar as fontes de informação, não apenas sob uma única perspectiva, optamos por utilizar a estratégia de triangulação. Inicialmente, a coleta

de dados aconteceu via questionário *on-line*, depois por meio de entrevistas presenciais, observações em sala de aula e/ou em outros fenômenos englobando a convivência escolar.

Para Decrop (2004), a triangulação significa observar o mesmo fenômeno ou problema de pesquisa a partir de múltiplas fontes de dados. Assim, informações de diferentes perspectivas podem ser usadas para confirmar, elaborar ou esclarecer questões de pesquisa. Ademais a triangulação limita possíveis preconceitos pessoais e metodológicos e melhora a generalização da pesquisa. Esse conceito é ampliado por outros autores nos termos que seguem:

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados. (AZEVEDO et. al., 2013, p.4).

Nesse sentido, de acordo com Vergara (2006), a triangulação pode ser compreendida sob duas dimensões: como estratégia que contribui na validação dos dados e como construção de novos conceitos, novos conhecimentos. Portanto, postula-se que a pesquisa no campo das ciências sociais pode ser enriquecida com a utilização da triangulação, enquanto conjunto de diferentes perspectivas metodológicas, combinando diferentes materiais empíricos em uma investigação. Processo esse que agrega rigor, complexidade e profundidade aos estudos realizados (DENZIN; LINCOLN, 2000).

#### **4.6.1. Questionário aos estudantes**

O questionário *on-line* respondido via formulários *Google* foi composto por 27 questões: sendo 17 de cunho objetivo, com respostas fechadas, e 10 questões com respostas discursivas. Esse instrumento foi estruturado em duas dimensões: a primeira contemplou um bloco de questões de dados sociodemográficos e a

segunda abordou perguntas voltadas para a temática desta pesquisa. Sobre o uso de questionários como coleta de dados a definição a seguir, Chizzotti compreende:

Como um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. (CHIZZOTTI, 2006, p. 55)

Ressalta-se que os dados extraídos no questionário serviram tanto para inferir alguns conceitos como para caracterizar outros. O roteiro com o questionário na íntegra encontra-se em Anexo.

#### **4.6.2. Observação no espaço escolar**

A estratégia de observação foi o primeiro passo dado neste percurso metodológico. Houve primeiramente a seleção do local a ser conhecido. Após a ciência da direção da proposta desta pesquisa, iniciamos, de forma literal, um processo de imersão ao *locus* almejado como espaço a ser investigado. De acordo com Angrosino (2009, p. 56), “o ideal seria que a observação começasse no momento que o observador entra no cenário de campo, onde ele ou ela faz o possível para pôr de lado todos os preconceitos, nada considerando como evidente”. Logo, com o intuito de perceber as interações vivenciadas no contexto escolar, começamos um itinerário de aprender a observar os múltiplos movimentos no espaço referido.

Os principais momentos observados foram: a entrada dos estudantes no início da manhã ao colégio, momentos de recreios, atividade de apresentação de trabalhos em um sábado letivo, apresentações de trabalhos culturais, projetos no contraturno (horta e gastronomia), entrega de boletins aos pais e observações em aulas. Quanto à compreensão da observação enquanto estratégia de coleta de dados, Angrosino (2009, p.56) discorre:

A observação pode parecer a mais objetiva das habilidades etnográficas, pois aparenta requerer pouca ou nenhuma interação entre o pesquisador e aqueles que ele ou ela está estudando. Temos de lembrar, no entanto, que a objetividade de nossos cinco sentidos não é absoluta. Todos nós tendemos a perceber coisas através dos filtros; algumas vezes estes filtros fazem parte intrínseca do método de pesquisa, mas algumas vezes eles são

simplesmente projeções de quem nós somos: os preconceitos que vêm com nossos antecedentes socioculturais, gênero, idade, etc.

Como um método de coleta de dados, a observação pode ser uma importante fonte de informação na pesquisa educacional quando tratada com ponderação, pois requer técnicas específicas para ter valor científico e atingir os objetivos traçados pelo pesquisador. Além disso, as observações podem ser estruturadas ou não. A diferença é que, na primeira opção, é feita uma busca para determinar a frequência dos comportamentos ou do dizer algo; na segunda opção, o observador não busca um comportamento específico, ele apenas observa e registra eventos diferentes (VIANNA, 2003). As observações realizadas nesta pesquisa foram pautadas a partir da temática desse estudo, envolvendo a dimensão da afetividade no ensino e na aprendizagem no Ensino Médio.

#### **4.6.3. Entrevistas com os estudantes**

As entrevistas foram realizadas com uma amostra de 30 estudantes das turmas de 3º ano do colégio em pesquisa, seguindo os critérios pré-estabelecidos. As entrevistas aconteceram a partir de um cronograma previamente acordado com a coordenação pedagógica da Instituição, para não colidir com horários de atividades avaliativas e nem com a explicação de conteúdos novos. Segundo Triviños (1987, p. 146), uma entrevista semiestruturada pode ser compreendida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, ofereçam amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em mídia eletrônica (gravador) e, posteriormente, transcritas na íntegra pela pesquisadora. Foi um exercício laboral e artesanal, de repetidas escutas, pelo fato de compreender que as dicções de jovens adolescentes nem sempre são audíveis, sem contar com o excesso de gírias utilizadas. Cada processo individual de entrevistar durou entre 17 e 35 minutos.

No momento de categorização e tratamento dos dados, em respeito ao sigilo expresso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os discursos dos

estudantes receberam um código de identificação. A letra “D” (dificuldade na aprendizagem) e “F” (facilidade na aprendizagem), e os números representam a quantidade de sujeitos que foram entrevistados. Segue uma tabela demonstrativa:

**Tabela 10 – Código de identificação dos sujeitos da pesquisa e tempo de entrevista**

1D	2D	3D	4D	5D	6D	7D	8D	9D	10D	11D	12D	13D	14D	15D
30m	30m	28m	21m	22m	23m	17m	18m	21m	20m	22m	18m	21m	30m	19m
1F	2F	3F	4F	5F	6F	7F	8F	9F	10F	11F	12F	13F	14F	15F
20m	19m	21m	23m	30m	18m	21m	19m	30m	29m	25m	16m	30m	19m	30m

Fonte: a autora (2021)

Sinalizando para a contribuição da utilização de entrevistas na coleta de dados, Triviños (1987, p.145) destaca que “[...] a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença de investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Deste modo, os discursos oriundos das entrevistas serviram como instrumento de pesquisa, análise e interpretação dos dados obtidos e, principalmente, para aprofundar questões expressas no questionário. O roteiro com as questões da entrevista está no Apêndice.

#### **4.7. Análise de dados**

O tratamento e análise dos dados empíricos obtidos a partir do questionário, entrevistas e observações foram realizados à luz da teoria de Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2014, p. 13), para esses autores “a análise textual discursiva opera com significados construídos a partir de um conjunto de

textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. Essa dimensão pode ser compreendida na ideia que segue:

A análise textual propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. [...] O ciclo da análise aqui focalizado é um exercício de produzir e expressar sentidos. Os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos. Pretende-se, assim, construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-o e expressando a partir dessa investigação alguns dos sentidos e significados que possibilita ler. Os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos, quanto do pesquisador. (MORAES; GALIAZZI, 2014, p.14)

Nesta abordagem, a partir do método da ATD, leituras de textos possibilitam o exercício de uma atitude fenomenológica. Isto significa, sem impor direcionamentos, deixar que os fenômenos se manifestem, atentando às perspectivas dos participantes. Além disso, exercendo uma postura que ultrapassa simplesmente a questão objetiva dos fatos, em prol de superar os fatos objetivos com uma atitude reflexiva e analítica. Para Moraes e Galiazzi (2014, p.112) “[...] a ATD pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”. Esse processo envolverá a identificação e o isolamento de enunciados – a partir dos materiais que serão submetidos à análise em função de uma posterior categorização – e terá como foco a produção de textos, integrando descrição e interpretação, a partir do sistema de categorias construído.

Segundo Abbagnano (2000, p. 241- 242), “descrição”:

É um discurso que conduz à coisa através de suas marcas. Isso estabelece a diferença entre descrição e definição, pois enquanto esta declara a essência, que é universal, a descrição conduz à coisa singular, faz referência à individualidade da coisa, àquilo que a distingue das outras. [...] A descrição compõe-se de acidentes, de caracteres próprios e acidentais, como por exemplo, o homem é capaz de rir, anda ereto e tem unhas largas [...]. Dessa doutrina tradicional a lógica contemporânea aceita o significado geral, isso é o reconhecimento do caráter individualizante da descrição. Mas choca-se com a dificuldade representada pelo fato de a descrição ser constituída por proposições que têm sentido, conotação, mas não significado, denotação que consiste na referência a um objeto existente. [...]. Nesses termos, o problema da descrição tem conexões estreitas com o da natureza do significado.

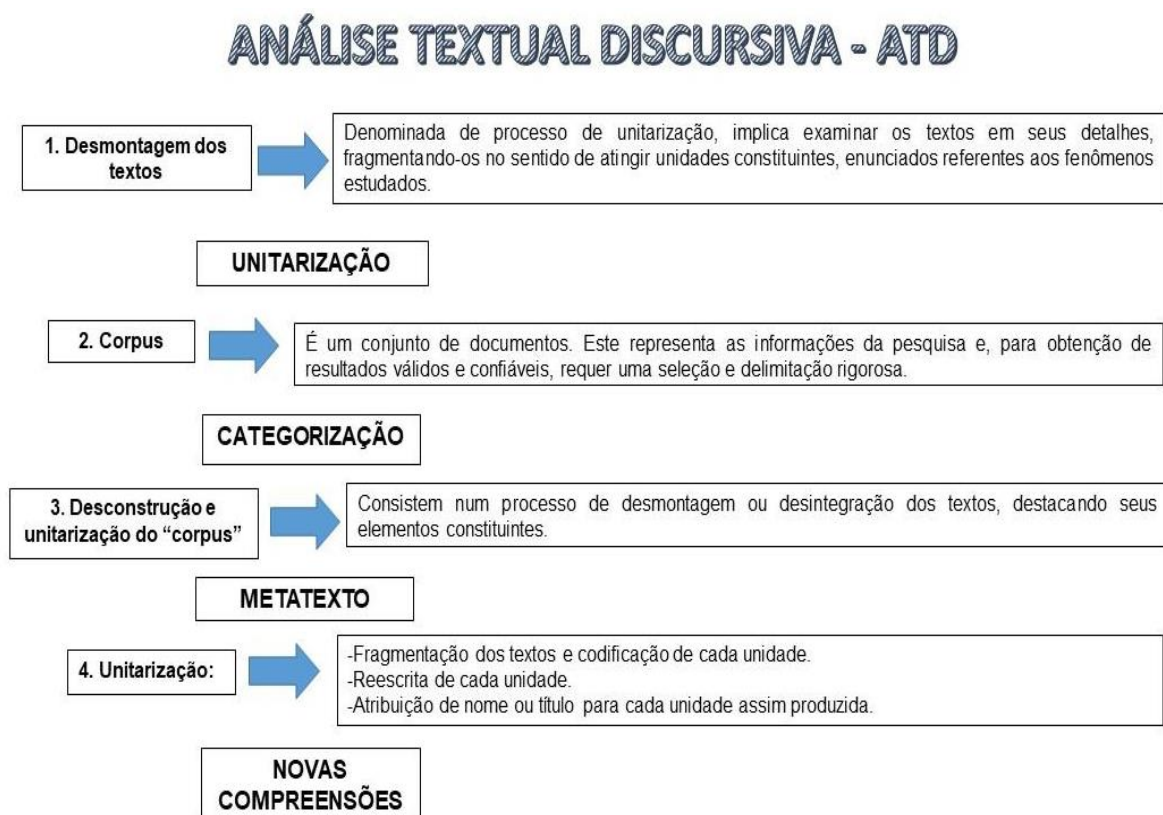
O autor também apresenta o conceito de interpretação nos seguintes termos:

Em geral refere-se à possibilidade de referência de um signo ao que ela designa, também operação através da qual o sujeito (intérprete) estabelece a referência de um signo ao seu objeto (designado). [...] Para Boécio, [...] qualquer termo que significa alguma coisa por si mesmo, incluindo entre as interpretações os substantivos, os verbos e as proposições, excluindo as conjunções, as preposições e em geral os termos gramaticais que não significam nada por si mesmos. Para ele, referência do signo ao que ele designa era o essencial na interpretação. [...]. Nessa concepção, a interpretação é a referência dos signos verbais aos conceitos – as feições da mente – e dos conceitos às coisas. [...] Heidegger definiu-a como desenvolvimento; “A interpretação não é tomar o conhecimento de que se compreendeu, mas a elaboração das possibilidades projetadas na compreensão”. (ABBAGNANO, 2000, p. 57)

Cabe ressaltar que descrição e interpretação são conceitos constitutivos na proposta do método de análise. Em virtude disso, de acordo com Moraes e Galiazzi (2014), a análise textual discursiva conjuga análise e síntese. Num primeiro momento, os textos são fragmentados e, posteriormente, os elementos semelhantes são organizados em categorias e, a partir dessas, surgem novos textos, reunindo os aspectos essenciais dos materiais de análise que foram investigados. Esse processo compõe etapas de descrição e interpretação em relação aos fenômenos investigados, são elas: pesquisar e teorizar objetivamente a construção significativa da compreensão, por meio de um processo recursivo de explicitação de interrelações recíprocas entre categorias; viabilizar a superação da causalidade linear e possibilitar a aproximação de entendimentos mais complexos. Entendimentos estes possíveis de serem atingidos “por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada.” (IBIDEM, 2014, p.31)

A seguir está o esquema da ATD, na Figura 12.

Figura 12: Esquema de ATD



Fonte: Moraes e Galiazzi (2014) adaptado por Lima Silva (2017)

A utilização deste método da ATD serviu como instrumento para analisar os dados desta pesquisa seguindo cada etapa, em uma lógica processual. Dessarte, o arsenal de dados extraídos das observações, do questionário e das entrevistas foi metodicamente organizado a partir desses parâmetros de análise. Esse exercício possibilitou aprofundamento de conceitos, fidedignidade à transcrição das falas dos entrevistados e cruzamento de informações mediante material analisado.

As categorias *a posteriori* expressas no quadro a seguir emergiram do processo de análise dos dados. No percurso de análise, percebemos que um conjunto de elementos, ideias, expressões, conceitos e sentimentos presentes nas categorias contempla as premissas contidas nos objetivos específicos. Em virtude desse dado, cada categoria emergente ficou relacionada a um objetivo específico. O metatexto presente na próxima seção carrega em seu bojo reflexões, diálogos, teorias e constatações a partir das quatro categorias e quatro subcategorias, resultado do processo de análise a partir da ADT.



Tabela 11 – categorias finais

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorias <i>a posteriori</i></b>	<b>Subcategorias</b>
a) Verificar como se ensina de modo afetivo no Ensino Médio, de forma a promover uma aprendizagem significativa.	I-O ensino como possibilidade de humanização	-----
b) Analisar como se aprende de modo afetivo no Ensino Médio, de modo a promover uma aprendizagem significativa.	II-Saberes da Experiência Estudantil	- Aprender a conhecer; - Aprender a fazer; - Aprender a conviver; - Aprender a ser.
c) Conhecer o conceito de educação afetiva segundo os estudantes do Ensino Médio.	III-A importância dos Vínculos afetivos no Ensino Médio	-----
d) Observar práticas pedagógicas de professores que mantém um vínculo afetivo com os estudantes	IV-Práticas pedagógicas: experiências de afeto no ambiente escolar	-----

Fonte: a autora (2021)

#### **4.7.1. Categoria I – O ensino como possibilidade de humanização**

O ensino pautado em práticas humanísticas configura-se como uma proposta de reconhecimento do sujeito enquanto ser singular. Segundo Bordas (1976, p.30), “A educação humanística é aquela que cria e encoraja possibilidades tanto na área cognitiva quanto na área afetiva”. Uma questão essencial para organizar situações de ensino com esta máxima é reconhecer o estudante como pessoa em seu contexto existencial e social. Com isso, a educação humanizadora instaura uma cisão com a concepção de educação vista somente como aparato para o progresso material, substituindo-a por um ensino que congrega afeto e mente, pressupostos imprescindíveis para o desenvolvimento do estudante na tomada de consciência

para agir (FREIRE, 2005). Esta mudança conceitual de Educação pode ser evidenciada inicialmente em alguns relatos dos entrevistados:

*Aqui no Colégio Ir. Jaime, eu considero importante, porque se vai além de passar a matéria em si, se tem uma forma diferente de lidar e de cuidar dos alunos. É como se fosse um degrau acima, é muito além do que passar o conteúdo de moléculas, por exemplo. São ensinamentos que ficarão na vida do aluno. Existe acolhimento, carinho e preocupação em oferecer um ambiente prazeroso, para que nos sintamos bem e consigamos aprender. (3F)*

*Eu não me sinto como um número aqui no Colégio. Sou uma pessoa, os professores sabem o meu nome, existe uma boa relação com os alunos, diferente do mundo lá fora que eu estava acostumado. Recebia um conteúdo e depois a gente ia embora e pronto, era isso. (14D)*

É possível refletir sobre os excertos dos estudantes a partir do pensamento de Mosquera (1976), quando este se refere ao estudo das potencialidades humanas, seu desenvolvimento e realização como foco da psicologia educacional. A pessoa não é vista apenas como um simples organismo em evolução ou aprendizado, mas também como capaz de fazer planos para a sua vida a partir da missão singular de ser reconhecida como pessoa. Desse modo, o valor da pessoa está no desenvolvimento adquirido por meio da convivência com outras pessoas, interface essa que nos define e, ao mesmo tempo, nos confirma. Este autor ainda reitera:

*A preocupação pela pessoa, no seu sentido mais profundo, é uma das metas da psicologia humanista, mas como esta linha psicológica está impregnada do existencialismo, a vida como forma existente toma uma força tão significativa que homem e existência são inseparáveis de um estudo radical, e, por vezes, cruel. (MOSQUERA, 1976, p. 35)*

Esta reflexão em curso ressoa nas vozes dos jovens quando eles reconhecem que o ensino desenvolvido no colégio onde estudam atualmente rompe com o modelo de educação com o qual estavam acostumados. Como elementos constituintes de uma Educação humanista, identificam que o fato de serem reconhecidos além de um número, de sentirem-se acolhidos, ultrapassa a dimensão dos conteúdos que fazem parte desta etapa final da Educação Básica.

*Desde o primeiro ano do Ensino Médio percebi que aqui o ensino era diferente. Os professores e a equipe da direção e coordenação se importam com a gente. Ligam para a nossa casa, se estamos faltando. E se importam também com aquilo que a gente passa, com aquilo que a gente vive em casa, e eles procuram nos ajudar, nos orientam. Se preocupam com a nossa vida de modo geral, não somente com os conteúdos estudados em sala de aula. (14F)*

Ao adentrar o espaço escolar, pode-se perceber que existe uma imersão em uma proposta de ensino que “[...] inspira-se em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social e diversidade cultural”. (UNESCO, 2016, p. 10). O estudante (5F) destaca: *“ao chegar no colégio há três anos atrás, uma prof. ficou responsável por me ajudar a entender o funcionamento da Instituição, me apresentou aos funcionários e também a equipe da direção. Me senti bem-vindo, acolhido desde o primeiro dia que ingressei”*.

Esta proposta de ensino tem sua base educacional na Pedagogia Marista<sup>15</sup>. De acordo com o “Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação” (2010), a pedagogia Marista desenvolve-se a partir de uma formação integral, mediante as dimensões afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa. Investe na observação, investigação, reflexão, abertura à realidade, posicionamento crítico, protagonismo, atitude solidária, respeito e cuidado com a natureza, compreensão e sentido para o mundo. O documento completa:

A prática pedagógica marista promove o diálogo entre as ciências, as sociedades e as culturas sob uma perspectiva cristã da realidade e, dessa forma, permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas, questioná-las, traçar caminhos e modos de enfrentar as problematizações. Ao contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa, incluindo a dimensão espiritual, considera a integralidade e a inteireza dos sujeitos da educação em um movimento que harmoniza fé, cultura e vida. Ao mesmo tempo, valoriza a diversidade, a diferença, a solidariedade, a consciência planetária e a promoção de relações justas, bem como incorpora diferentes saberes, conhecimentos, linguagens, mídias e tecnologias no conjunto de suas metodologias. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p.43)

Princípios expressos na proposta pedagógica Marista, relacionados à formação integral, incluindo as dimensões que constituem a pessoa, ganham evidências nos relatos dos entrevistados. “[...] aqui no colégio os professores, trabalham com que a gente desenvolva a nossa autonomia, e que a gente saiba que a gente saiba reconhecer os erros e aceitar críticas”. (6F). Neste mesmo sentido, outro estudante ressalta que: “[...] nesses três anos de estudos, fomos construindo

---

<sup>15</sup> A Educação Marista está alicerçada na abordagem educativa de São Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista, pautada pela formação integral, afetividade, cultura da solidariedade e da paz, pela crença de que todo sujeito tem potencial para aprender. Disponível em: <<https://social.redemarista.org.br/colégio/jaime-biazus/sobre/conheca-nossa-proposta-pedagogica>> Acesso em: 23 jan. 2021.

*uma relação de responsabilidade e compromisso. Os professores me consideram uma pessoa responsável, acreditam na minha capacidade de vencer na vida a partir da minha atuação em sala de aula. (4F)*

A pedagogia Marista propõe uma Educação mediante a concepção de pessoa integrada em suas dimensões, com o intuito de investir em uma formação pautada na interação harmoniosa entre fé, cultura e vida em seus contextos, conectando teoria e prática. O estudante (15F) complementa: *“o jeito de ensinar da Prof.<sup>a</sup> X, é muito humano para mim, isso se expressa não somente na aula dela. Ela traz conhecimentos de fora, faz experiências, e isso é uma forma leve de aprender, que estabelecer uma relação mais próxima entre ela e a turma”*. O fragmento que segue expressa uma proposta de Educação integral, fazendo alusão à atitude de uma professora:

*[...] ela é muito querida, atenciosa, sempre perguntava se estávamos bem, o que estava acontecendo. Quando necessário, nos dava conselhos, de relaxar, respirar, cuidar de si, cuidar do teu corpo, como está a tua saúde, o teu psicológico. Ela cuidava da gente. (3F).*

Na tradição pedagógica Marista, de acordo com Estaún (2014), um dos traços que caracteriza o ser marista na Educação denomina-se de “pedagogia da presença”. O termo “presença” seria uma manifestação do modo habitual, “[...] relacionada à pedagogia marista de expressar, em seu sentido mais comum, o fato de que o educador deva estar fisicamente presente nos diversos espaços ou ambientes onde acontece o ato educativo” (ESTAÚN, 2014, p. 19). A concepção de “pedagogia da presença” pode ser contemplada no relato do entrevistado (4D), quando faz menção a um professor: *“[...] o Prof. X é uma pessoa que se importa muito com a turma, se importa com as pessoas, com o grupo. Ele se envolve em atividades que são do nosso interesse. Ele é engraçado, ele tem palavra com a gente, fala brincando, mas faz”*. O relato que segue também representa esta ideia:

*Para mim é um ensino que levarei comigo, a gente conversa sobre a vida, por exemplo, se eu estou com problema em casa eu falo com duas professoras que tenho mais afinidade. Elas já me deram conselhos, falam que vai ficar tudo bem, esse tipo de coisa. Com essa relação no colégio, eu me sinto um pouco mais segura, que às vezes eu estou abalada com alguma coisa que aconteceu, e sempre tenho com quem contar. (F11)*

Conforme a UNESCO (2016), no texto “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial”, a Educação não se restringe somente ao desenvolvimento de

habilidades e competências, inclui valores essenciais que primam pelo respeito à vida e pela dignidade humana, imprescindíveis à harmonia social nas relações. Assim cabe “Compreender que as questões éticas são fundamentais para o processo de desenvolvimento pode servir de contraponto ao atual discurso dominante. Essa compreensão potencializa o papel da Educação” (UNESCO, 2016, p. 41). Percebe-se que esta discussão encontra eco nos seguintes depoimentos: *“Destaco particularmente que o ensino nesse Colégio me impulsa a ser uma pessoa melhor na vida, na sociedade, a querer um bom futuro, a crescer na vida, independente da nossa condição social.”* (8F). Nesta outra abordagem, que destaca o ensino como promoção da dignidade humana, podemos acompanhar o que revela outro sujeito da pesquisa: *“Como o ensino nesse Colégio é considerado forte, quando não conseguimos acompanhar, a coordenação pedagógica oferece uma modalidade de reforço no contra turno para nos auxiliar. Me sinto valorizado, tendo oportunidade de melhorar e crescer”.* (15D)

Nessa mesma dinâmica reflexiva, Freire (2005;2019) contribui concebendo o ser humano em sua totalidade, enquanto construtor de seus conhecimentos e atribuições de significados aos seus aprendizados. O autor também defende uma pedagogia humanizadora com argumentos para questionar os sistemas educacionais vigentes:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. [...] se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que queremos e o que fazemos. (FREIRE, 2007, p. 67)

O pensamento freireano atribui à Educação a missão de contribuir na transformação da sociedade, buscando construir um contexto mais humano e libertador. O educar como ato político seria uma premissa para intervir positivamente e lutar contra ideologias que não promovem a vida e excluem os menos favorecidos, principalmente no acesso à escola. Percebemos esta ideia de Educação humanizadora, como promoção da vida e libertação, em alguns relatos dos participantes desta pesquisa:

*Na verdade, esse Prof. X quer que a nossa visão do mundo, de alguma forma, seja ampliada, assim que realmente não seja só do nosso mundo*

*aqui dentro da sala de aula e tal do bairro a gente vive da nossa realidade, ele quer que a gente vá muito além disso. (7F)*

*Eu mudei de vida quando surgiu novamente a vaga aqui no Colégio Ir. Jaime, eu estava sem escola, sem emprego e sem nada. Agora, com 20 anos de idade, estou bem melhor do que antes. Eu sei o que eu quero da minha vida, tenho outras ideias em outros pensamentos. A educação recebida aqui mudou a minha vida, aprendi a lutar por aquilo que quero na vida e nunca desistir dos meus sonhos. (6D)*

De acordo com Freire (2005), o ensino materializa-se como uma possibilidade de libertação do sujeito de estruturas injustas, que o impedem de ter dignidade e se fazer enquanto pessoa. A perspectiva é humanista, pois busca a restauração da intersubjetividade a partir de um processo de desalienação, que convergirá em emancipação do sujeito. Um ensino nesta perspectiva promove a libertação não só dos menos favorecidos, mas também da escola enquanto instituição, um organismo de poder, nem sempre acessível a todos.

Esta ideia apresentada por Freire, em relação à educação como bem comum, se expressa nas palavras do estudante 6D:

*Ninguém da minha família entrou na faculdade, será a realização do sonho da minha mãe saber que eu estarei na faculdade e da minha família também de modo geral. Bom, e pensando bem, eu acho que não tem ninguém com médio completo na minha família.*

Na verdade, o relato deste estudante expressa justamente o que tanto foi apregoadado por Freire no sentido do acesso à Educação. Em pleno século XXI, nem todos têm acesso ao ensino, nem mesmo condições necessárias para concluir a Educação Básica. Ficou explícito no relato do estudante que agora restou a ele investir na realização do sonho de ingressar na faculdade; um sonho coletivo, seu, de sua mãe e de sua família de modo geral. Observamos nos relatos dos entrevistados que ingressar na faculdade é uma utopia para eles, mas, ao mesmo tempo, uma preocupação, uma dúvida. Algumas falas evidenciaram certo desânimo frente à demanda de estudos e à concorrência: *“Muitas vezes fico desaminada, com vontade de desistir do colégio, e logo arrumar um emprego. Nesses momentos difíceis de dúvida, sempre podemos contar com algum professor que nos motiva, que conversa com a gente e mostra outras possibilidades.” (10F)*. Alguns estudantes destacaram a importância de ter motivação para estudar. Vejamos outro exemplo:

*[...] para mim é muito marcante a forma como acontece a acolhida no Colégio. Nesse ambiente você é tratado de um jeito especial, um jeito diferente, como se fosse uma família mesmo. Desde quando a gente chega*

*ao colégio, há sempre uma pessoa dando bom dia, com um sorriso no rosto. É uma coisa que tu já entra no clima acolhedor, se sente motivado para começar as aulas. (13F)*

Santos *et al.* (2010) nos ajudam a compreender a definição de motivação, reportando-nos a aspectos presentes nas falas dos entrevistados:

*[...] a motivação pode ser entendida como um processo que precede a ação humana, por vezes intrínseca no organismo humano, correspondendo ao interesse pela tarefa com um fim em si mesmo, e não como um meio de atingir uma meta. Por outras vezes é extrínseca, quando a atenção à tarefa está relacionada com a conquista da meta e tal tarefa é vista como um meio. (SANTOS et al., 2010, p. 22)*

As vozes dos sujeitos deste estudo aparecem permeadas por esses dois aspectos da motivação citados pelos autores citados. Tanto como experiência de motivação intrínseca, quando se sentem motivados pela acolhida recebida ao chegar ao colégio, quanto extrínseca, quando se referem ao incentivo recebido por parte dos professores para não desistirem dos estudos. Compreendendo melhor essa relação, Santos *et al.* (2010, p.23) afirmam: “[...] a motivação se define como um processo que possui relações com a origem dos motivos que precedem uma meta, bem como a consciência que se tem sobre eles e a posterior internalização desses motivos extrínsecos, constituindo a motivação intrínseca”. Vejamos mais um recorte com um possível exemplo de experiência com motivação:

*No Colégio existem muitas ações que me motivam a continuar estudando, citarei uma que talvez seja muito simples, mas para mim é muito importante: nós temos um recreio excepcional de 30 minutos. Esse tempo é muito proveitoso e eu procuro me organizar; durante a semana por exemplo, segunda eu jogo bola, regulo o meu tempo, porque depois das 10:15 eles não deixam mais pegar pão e tal, nesse horário eu corro para pegar o lanche; então eu jogo futebol, quando não tem futebol, jogo ping-pong e depois eu lancho, e fica tudo certo. (7D)*

As circunstâncias diárias mencionadas pelos sujeitos deste estudo, no espaço escolar, tornam-se fatores de motivação para a vida estudantil, um processo que contribui para o desenvolvimento e crescimento enquanto pessoas frente aos desejos de realização pessoal e acadêmica. Segundo o documento União Marista do Brasil (2010), a pedagogia Marista fundamenta-se em princípios éticos, responsáveis pela consolidação de diversos valores visíveis em práticas cotidianas nas escolas. Com um estilo próprio de ser, diferenciam-se pelo espírito de solidariedade, de família, simplicidade, amor e da “constante busca por práticas

criativas e significativas que atendam às exigências formativas do estudante, considerando sua realidade”.

*[...] Além dos conteúdos ensinados em aula, nesse Colégio eu aprendi a respeitar os outros, a me colocar no lugar do outro. Aprendi a ser gentil, procuro retribuir todo carinho que recebo, diariamente ao chegar no Colégio. (8D)*

Percebemos que os relatos dos estudantes evidenciam convergência com o conteúdo da proposta dessa pedagogia. Nesse intuito, outro estudante confirma, expressando: *“A minha voz tem importância aqui no colégio, sou ouvido por exemplo nos conselhos de classe. Fazemos uma autoavaliação constante do nosso ensino, vendo o que está bom e o que pode ser melhorado”* (11D). A partir de práticas de ensino identificadas como humanistas, esta instituição de ensino, sob o olhar de seus interlocutores, compõe um processo de formação crítica e contínua: *“[...] os professores me tratam bem, com respeito sempre que preciso estão me ajudando. Quando preciso, levanto a mão para tirar as dúvidas. Eu falo no final das aulas quando tenho uma dúvida a mais. O meu vínculo é bom com os professores”*. (5F)

A percepção dos estudantes que participaram desta pesquisa, no que se refere ao ensino como proposta humanizadora, configura-se como um entrelaçamento que engloba uma série de fatores. Estes implicam em conceber o ensino como uma política composta pela inclusão do estudante enquanto pessoa, um ser singular, que tem o seu jeito próprio de aprender. Situado em um contexto social e econômico específico, que não o torna inferior, ao contrário, o habilita para ocupar o seu lugar na sociedade. Com isso, reconhecem que as oportunidades recebidas durante os anos de formação durante o Ensino Médio trouxeram perspectivas de resgate da dignidade, a partir das relações humanizadas construídas no contexto escolar.

#### **4.7.2. Categoria II – Saberes da experiência estudantil**

Introduzimos esta seção com uma definição de saber, definição essa que é abordada neste estudo.

Saber/sabedoria (do lat. sapere). Em um sentido genérico, sinônimo de conhecimento, ciência. Na tradição filosófica, a sabedoria significa não só o



conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático: Por sabedoria (sagesse), entendo não apenas a prudência, mas um perfeito conhecimento de tudo o que os homens podem saber. (Descartes, Princípios da filosofia).(JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.170)

Esta segunda categoria emergiu da seguinte indagação: o que tu aprendeste de mais significativo durante o Ensino Médio? Como esta questão foi respondida verbalmente, durante a entrevista, os olhares dos estudantes foram múltiplos, construindo um movimento dinâmico a partir de distintas aprendizagens, razão pela qual justifica-se o título desta seção, com o intuito de contemplar as aprendizagens expressas pelos estudantes em forma de saberes a partir da experiência na escola.

Ao analisar os relatos dos estudantes, notamos que as falas compunham um dinamismo múltiplo, que poderia vir ao encontro dos quatro pilares da Educação para o século XXI da UNESCO<sup>16</sup> em 1996. Ademais, para que a Educação possa preponderar como uma experiência global para todos, no contexto da cognição e da prática como indivíduos e membros da sociedade, essa Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares” dispõe de potencial para receber igual atenção no ensino estruturado. Estes se configuram em forma de objetivos: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (DELORS,1998). Estes objetivos deram espaço a quatro subcategorias nesta seção.

#### **4.7.2.1. Aprender a conhecer**

De acordo com Delors (1998), o objetivo desse tipo de aprendizagem não é apenas obter um repertório de compilação do conhecimento, mas também considerar o domínio da própria ferramenta do conhecimento como meio e fim na

---

<sup>16</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>

UNESCO no Brasil: A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964 e se tornou Escritório Nacional no âmbito do Cluster Mercosul + Chile desde a nova estratégia de descentralização implementada pela sede da UNESCO. Em Brasília, o escritório da UNESCO iniciou suas atividades em 1972. <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/abou>

vida humana. Quer dizer, o conhecer como potencialidade de interconexão com aprendizagens múltiplas.

O entrevistado (10F) relata uma experiência que apresenta consonância com a proposta deste “ pilar educacional”: “[...] *me considero uma outra pessoa, que tem um outro pensamento, sou uma pessoa bem mais aberta, tenho uma opinião mais consciente sobre as coisas, entendo melhor as pessoas e as situações*”. É notável que uma nova concepção de conhecimento vai sendo construída e permeando as vozes desses estudantes. Nesse mesmo sentido, o estudante (3D) complementa: “*Existe muito companheirismo na minha turma, quando eu tenho dúvidas, eu pergunto a algum colega. Por exemplo, eu pergunto para uma colega que é muito boa em química, ela sempre me ajuda a entender o conteúdo*”. Evidenciam-se aspectos relacionados à autonomia dos estudantes e ao desenvolvimento de seu potencial. Nesse aspecto Delors (1998, p.90-91) esclarece:

[...] se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

O ato de conhecer, compreender, descobrir e construir, a princípio, denota relação direta com o saber formal de sala de aula, mas vale salientar que, nesta proposta, existe uma identificação com saberes constantes, dinâmicos, que traduzem em vida o conhecimento adquirido na escola. De acordo com Rogers (1997), uma aprendizagem só será significativa se provocar modificação na pessoa, seja em seu comportamento, em orientação de ações futuras que poderá escolher ou em suas atitudes e personalidades.

*Algumas discussões em aulas marcaram a minha vida, nunca irei esquecer, por exemplo: digamos que eu me sinta injustiçada por alguma questão, pelo fato de morar em um bairro violento na periferia. Mas eu estou vendo que outras pessoas também estão aqui comigo, então, a gente conversa sobre isso, sobre a nossa realidade social a qual estamos inseridos, com um olhar crítico. Neste sentido, a gente vai tentando mudar não só a nossa mente, em função de um bem comum. Aqui, mais ou menos, você tem uma educação para vida e não só para na sala de aula. (7F)*

Para Vygotsky (1991), aprender vai além da aquisição da capacidade de pensar, é um ato que envolve muitas outras capacidades. Ele destaca ainda que aprendizagem e desenvolvimento nem sempre acontecem no mesmo ritmo, depende do percurso que cada indivíduo constrói. Por outro lado, Freire (1997, p.19)

pondera que: “[...] ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade”. Partindo do pressuposto que aprendizagem e ensino são processos distintos, mas que se entrelaçam, os dois relatos que seguem apresentam realidades distintas no que se refere a aprendizagens:

*Aprendi que preciso fazer a minha parte para que aconteça aprendizagem. Sei que os professores em sua maioria dão ótimas aulas. Eu reconheço que o meu rendimento em aulas poderia ser melhor, mas fico mexendo no celular, mexendo no caderno, qualquer coisa, pensando em outra coisa, menos na aula, tenho dificuldade de concentração. (4D)*

*Para mim, esse Colégio é diferenciado com aprendizagens variadas, por isso gosto muito daqui. A gente aprende para a vida com a estrutura física do espaço, com os professores, preparação para o vestibular e também para o mercado de trabalho, inclui formação de modo geral. (8F)*

Nesta reflexão, podemos apontar o pensamento de Rogers (1997), quando defende que uma aprendizagem profunda é aquela que não se restringe a aumentos de conhecimento, mas que perpassa profundamente todas as dimensões da sua existência: “*Aqui no colégio existe uma forma diferente de dinamizar o aprender, não é aquela história de ficar livre. E eu acho isso muito interessante, ajuda a ampliar os nossos conhecimentos*”. (15F). Outro relato converge com essa discussão: “*Uma aprendizagem que levarei para a minha vida, é a questão do respeito, diferente de outros colégios que frequentei, a educação de ótima qualidade*” (12F).

Os autores Ausubel *et al.* (1980, p.34) contribuem com este estudo, referindo-se à aprendizagem significativa, elencando alguns atributos que são: “ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não-arbitrária e substantiva”. Os relatos que seguem evidenciam a falta de informação prévia para produzir aprendizagens significativas em situações distintas:

*Percebo que se eu precisava prestar mais atenção na aula, eu sei que eu sou um bom aluno, mas se eu prestasse mais atenção nas aulas, eu teria resultados melhores no meu boletim. O rendimento seria bem melhor. Reconheço que o meu resultado é fruto do meu interesse em aula. (3D)*

*Eu queria dar orgulho para minha mãe e para mim também, terminando o Ensino Médio. Dos meus irmãos, somente dois concluíram<sup>17</sup> o Ensino*

---

<sup>17</sup> Um dado importante sobre Educação é o percentual de pessoas alfabetizadas. No **Brasil**, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) **2019**, a taxa

*Médio, os demais desistiram dos estudos, quero ser professor de matemática. (13D)*

Ficou evidente nos relatos dos sujeitos deste estudo que diversos fatores podem interferir negativa ou positivamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Dentre eles, alguns foram salientados, tais como: aspectos ambientais, econômicos, sociais, emocionais, psicológicos e familiares. Fatores como moradia, saneamento, higiene e condições nutricionais também são considerados decisivos para a aprendizagem na escola e além dela.

#### 4.7.2.2. Aprender a fazer

Esta segunda subcategoria comporta fragmentos da prática estudantil coletados nesta pesquisa, como aprendizagens que ultrapassam o universo da sala de aula. De acordo com Delors (1998), aprender a fazer não só se direciona à obtenção de uma qualificação profissional, mas também se volta, de maneira mais ampla, para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao indivíduo enfrentar múltiplas situações e aprenda a trabalhar em equipe. Não obstante, “aprender a fazer”, no âmbito de diversas experiências sociais ou de trabalho, no contexto local ou nacional que se oferecem a adolescentes e jovens, acontece graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. A dimensão do “aprender a fazer” vem ao encontro de alguns depoimentos extraídos nas vozes dos entrevistados, como podemos conferir:

*Aprendi muito quando participei do projeto: “Óleo legal”, aprendemos questões de sustentabilidade, e alternativas para reutilizar o óleo de cozinha. Aprendi com a orientação da professora de química a transformar óleo de cozinha usado em detergente líquido. (9D)*

*Participar do projeto no contar turno “Jaime Solar” foi um aprendizado que levarei para a minha vida. Estudamos sobre energias sustentáveis e*

---

de **analfabetismo** das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em **6,6%** (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. [...] A taxa de analfabetismo para os **homens** de 15 anos ou mais de idade foi **6,9%** e para as **mulheres**, **6,3%**. Para as pessoas **pretas ou pardas (8,9%)**, a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas **brancas (3,6%)**. Dados do IBGE Disponível em: <<https://bit.ly/2NfCZf0>> Acesso em: 15 fev. 2021. (grifos nossos)

*pensamos em alternativas de utilização da energia solar. Construímos um forno a energia solar, acessível à comunidade. (11F)*

Os relatos supracitados ecoam harmonicamente com os pressupostos do objetivo: “Aprender a fazer”. Constatamos que as experiências aconteceram por meio da participação em projetos ofertados pelo colégio em pesquisa. Estes projetos envolvem atividades optativas coordenadas por um grupo de professores de áreas afins, no contraturno, durante um semestre. Os aprendizados tornam-se relevantes à medida que os participantes percebem que há conexão entre teoria e prática. E, ainda, é possível compartilhar os saberes com a comunidade em que vivem, conforme o exemplo que segue:

*O projeto “Horta e gastronomia”, oferecido pelo Colégio me trouxe uma experiência com possibilidades práticas. Aprendi a pensar em uma alimentação mais saudável, em função da minha qualidade de vida e também a conhecer culturas de outros povos. (2D)*

Segundo Delors (1998), uma das principais necessidades da sociedade do conhecimento é a urgência de uma aprendizagem contínua ao longo da vida, pensada a partir de um plano de formação. Desta forma, “como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo.” (IBIDEM, p.93) A perspectiva é proativa, no sentido de conexão entre teoria e prática, investindo em sujeitos que estejam aptos para enfrentar desafios no mundo do trabalho na sociedade contemporânea e sua complexidade. O entrevistado (7F) relata uma experiência nesse sentido:

*Levarei comigo o incentivo que recebemos para enxergarmos o mundo além dos muros do Colégio. Tem um professor, em especial, que nos convida e nos motiva para assistimos a peças teatrais na UFRGS, que abordam temas atuais. Por exemplo, teve uma peça que falava sobre preconceito, mas isso de uma forma bem abstrata, e eu precisava colocar a minha definição sobre o que estava acontecendo ali, o meu ponto de vista. Nesse mesmo sentido, esse professor discute com a gente sobre vários assuntos, principalmente de coisas que a gente sofre, principalmente pelo lugar onde moramos.*

Retomando a fala do estudante (7F), à luz do pensamento de Ausubel (1978), o autor argumenta que o contato com novas proposições produz novos conceitos com significados. Estes “são potencialmente significativos porque consistem em combinações sensíveis de ideias previamente aprendidas que podem ser relacionadas, de maneira não-arbitrária” (AUSUBEL,1978, p.59). Com isso, a nova

informação pode ter um significado potencial, pois geralmente está relacionada a toda a estrutura cognitiva e não a aspectos específicos. Essa teoria demonstra também aproximação com a fala do estudante (12D) no que concerne à concepção de aprendizagem significativa e, ao mesmo tempo, relação com o pilar “aprender a fazer”: *“me considero uma pessoa influenciada pelo bom exemplo que recebi dos professores que convivi nesses três anos. Aprendi a querer fazer o bem pelos outros, a fazer a diferença na sociedade onde vivo”*.

Coll (2010, p.36) corrobora com essa visão, ao afirmar que a aprendizagem pode ser compreendida como um processo de construção de significados, referindo-se aos impactos que essa ação pode causar na vida do sujeito. O autor complementa:

La intensidad y el alcance de la modificación, así como sus implicaciones desde el punto de vista de la capacidad del alumnado para mejorar su comprensión del mundo y actuar en y sobre él de manera competente y eficaz, dependerán lógicamente tanto de la relevancia de los contenidos aprendidos como de la amplitud, adecuación y riqueza de los significados construidos en torno a ellos. (COLL, 2010, p.36).

Outrossim, faz parte desse processo construir conexões a partir de uma rede de significados por meio das inter-relações vividas na escola, estabelecendo ligação com os conteúdos estudados, numa ótica de mudança pelos conhecimentos anteriores. O discurso do estudante (10F) ilustra essa reflexão: *“Aprendi a ser solidária, a olhar mais o outro, colocar-me no lugar do outro e não pensar só em mim, a mudar minhas atitudes, minhas ações. Fui mudando com o tempo a partir dos ensinamentos recebidos no colégio”*. Nesse sentido, Coll (2010, p.37) compreende que:

La disposición favorable al aprendizaje y la voluntad de aprender que sustenta el esfuerzo exigido por el aprendizaje escolar aparece así estrechamente relacionado con la posibilidad de que los alumnos puedan dar un sentido a lo que aprenden, es decir, que puedan relacionar los contenidos de aprendizaje con lo que es relevante para ellos y con los objetivos, expectativas y motivos que forman parte de su proyecto de vida personal y profesional.

Em outros termos, as inter-relações desenvolvidas no espaço tornam-se possibilidade de aprendizagem contínua quando essas encontram ressonância, significado com a realidade do aprendente, seja na dimensão cultural, social, pessoal e profissional.

### 4.7.2.3. Aprender a conviver

Para Maturana (2002), a Educação constitui-se necessariamente a partir de um processo de convivência entre sujeitos que naturalmente vão se transformando, de modo que o jeito de viver se faz gradativamente com os outros, no espaço de convivência. Com isso, o ato de educar acontece o tempo todo, numa relação de reciprocidade. Confirmando esta teoria, vemos evidências nos relatos dos sujeitos desse estudo: *“Construímos uma relação de compromisso na turma, a gente se respeita, se valoriza, e se ajuda. Uns tiram dúvidas de conteúdo, quando possível”* (4F). O ato de conviver é destacado como elemento essencial que envolve crescimento pessoal e do grupo.

*Aprendi com um prof. a me relacionar com as pessoas; eu aprendi a conviver em grupo. É importante a gente tentar ajudar e compreender os outros. Porque, por exemplo, em uma empresa, não vamos trabalhar sozinhos, tu vais trabalhar com alguém. (11D)*

*Criei laços com os professores, eu gosto muito de aprender, sou muito curiosa, gosto de descobrir. Não gosto de sair com dúvidas. Não sou tímida, gosto muito de participar, vou atrás dos professores, normalmente. (3F)*

Vygotsky (2001) também reconheceu a importância da convivência na Educação. Ele destacou a dimensão das relações sociais ao descrever as características da interação e considerou a mediação um ponto relevante na elaboração da aprendizagem social. Ele acreditava que, por meio desse tipo de mediação, surgisse uma série de interações e relações com o meio e, partir dessas interações e relações, os indivíduos utilizavam adequadamente os objetos sociais e culturais que caracterizam o processo de desenvolvimento humano, a troca de saberes para a construção do conhecimento.

*Estudar em um colégio com pessoas que se colocavam em nosso lugar, que entendiam a nossa situação social, que traziam assuntos do nosso interesse e nos desafiava a pensar em alternativa de futuro, fez toda a diferença na minha vida. (14D)*

*Me marcou muito a atenção e gentileza recebida em aula, principalmente em momentos tensos que precisávamos descontrair um pouco. Em momentos específicos, conseguimos trazer assuntos além do conteúdo das aulas em si. Construímos uma relação muito próxima. (5D).*

Os excertos acima validam a importância das relações sociais na escola por meio da convivência como instrumento de crescimento mútuo. Reconhecemos que, na sociedade contemporânea, cada vez mais, é um desafio conviver e compreender

as pessoas que vivem conosco e vice-versa. Não há dúvida de que aprender a conviver, hoje, representa um dos maiores desafios da Educação. O mundo atual é, muitas vezes, um espaço violento que se opõe às esperanças do progresso humano. A história da humanidade sempre foi conflitante, mas novos fatores agravaram esse perigo, especialmente o enorme potencial de autodestruição criado pelos seres humanos ao longo do século XX (DELORS, 1998).

Os retornos obtidos dos entrevistados atestam que, conviver no ambiente escolar em fase de conclusão do Ensino Médio, foi um marco em suas vidas. Os tornou mais humanos, fruto de uma convivência sadia, com relações construtivas entre todos os atores: professores, estudantes, equipes de coordenação, direção e funcionários. O estudante (8D) reitera: *“me marcou profundamente, e não irei esquecer todo apoio, orientação, incentivo. Levarei comigo um pouco de cada professor, com seu jeito especial de ser”*. Essa percepção permeou diversos relatos, enaltecendo a importância dos vínculos criados na convivência escolar e como isso interfere na aprendizagem: *“Um cuidado sem explicação, se eu estou com dificuldade em alguma matéria, sempre eles estão ao meu lado tentando ajudar; quando estou passando por algum momento difícil eles estão ali ao meu lado”* (13D).

Pelas lentes dos sujeitos deste estudo, averiguou-se que o objetivo “aprender a conviver”, também denominado de “aprender a viver juntos”, possui uma abrangência significativa nesse espaço escolar. Partindo da compreensão de quem sou eu, de quem é o outro, tece-se uma convivência harmoniosa, ancorada em princípios que reconhecem o sujeito em seu contexto social, relacional. Premissa essa que sustenta uma proposta de educação humanizadora, segundo relatos analisados, tais como: *“Eu aprendi muito aqui no colégio, tudo foi muito significativo nesses três anos. Sempre recebi atenção, paciência, apoio, e ajuda quando precisei”* (10F).

#### **4.7.2.4. Aprender a ser**

Esta quarta subcategoria trata da dimensão ontológica, extrato presente nas aprendizagens elencadas pelos sujeitos entrevistados neste estudo. Reiteramos que “aprender a ser” é o objetivo expresso no quarto pilar da Educação, segundo o



relatório da UNESCO. Este tem por objetivo “a realização completa do ‘homem’, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (DELORS, 1998 p. 101). Essa dinâmica perpassa a vida inteira, acompanhando o desenvolvimento do ser humano desde o nascimento, num movimento dialético que inicia pelo reconhecimento de si mesmo para depois reconhecer a importância da relação com o outro.

Indo ao encontro ao objetivo de “aprender a ser”, percebemos congruências nos relatos dos entrevistados, no que diz:

*Eu aprendi aqui no colégio que uma pessoa pode mudar, independente do que tem acontecido no passado. Independentemente de qualquer marca que a pessoa tenha no passado, é possível mudar para melhor. Hoje sou uma pessoa melhor aqui no colégio, na minha vida. (13D)*

Os entrevistados em seus discursos expressam o desejo de terem uma vida melhor, com possibilidades de mudanças. Faz sentido lembrar que estes estudantes são oriundos de um contexto social violento e desigual. Eles sabem o que significa um toque de recolher para ficar em casa e não caírem na má sorte de encontrar uma bala perdida nas ruas do bairro. São sujeitos marcados por um passado com histórias complexas, desde a busca pela sobrevivência, num jogo de competição diária, para não desistirem dos estudos, pois, quando adentram ao colégio, percebem que outro mundo é possível:

*No terceiro ano nós não temos aquela história de um ser melhor que o outro, sabemos que todos estamos no mesmo barco, vamos sair do colégio, vamos nos formar juntos. A escola nos ensinou a nos respeitar, independe de cor, sexo. Todo mundo deve ser tratado da mesma maneira, com o mesmo respeito e carinho. É isso que é feito aqui no colégio, não importa se é diferente, o que importa é respeitar todo mundo. (5F)*

Estes trechos de relatos confirmam que a dimensão do “aprender a ser” configura-se como uma realidade vivida no ambiente escolar. Os estudantes destacam aspectos envolvendo crescimento e responsabilidade pessoal, atitudes éticas, pensamento crítico, valores e sentimentos, como empatia, solidariedade e respeito. Além disso, deixam explícito que a Educação recebida produziu impacto positivo em suas vidas, como potência que os habilita para serem reconhecidos como sujeitos em constante processo de aprendizagem. Esta percepção pode ser

confirmada a partir de documentos oficiais da Rede de Ensino a que pertence o Colégio pesquisado:

Aprendizagem é um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de reconhecimento pelo sujeito e de modificações do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer. Nesse processo, interação dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p.57-58)

Partindo desse pressuposto, conseguimos compreender o que sustenta teoricamente as experiências citadas pelos estudantes. O embasamento faz parte de políticas pedagógicas que compõem um sistema específico de ensino, fundado para privilegiar o acesso ao conhecimento por meio de múltiplas aprendizagens. E, ao mesmo tempo, identificamos correlação entre teoria e prática no contexto educacional estudado, recorrendo aos documentos e a partir de uma escuta atenta à fala dos entrevistados.

*Quando eu comecei e quando eu vim estudar aqui no Colégio, vim por inteira, não era só o meu corpo, eu estava presente ali com a mente. Eu senti isso na forma como as pessoas são tratadas aqui no colégio. (11 F).*

*Não esquecerei: eu sempre fui uma pessoa muito tímida; um prof. das exatas me puxou muito para sair da timidez, e isso é algo que eu vou levar para minha vida. Eu era aquela pessoa que sentava no canto e ficava ali, não conversava com ninguém conversava comigo. E agora estou mais descontraído eu falo com todo mundo, eu me exponho mais e eu vou levar esse aprendizado para minha vida. (12F)*

Nesse sentido, a educação é vista sob um prisma que oportuniza maturidade da personalidade, um espaço para construção do ser, acolhendo diferentes formas de ser: *“Levarei para a minha vida o que aprendi além dos conteúdos ensinados em aula. O jeito como fomos tratados e acolhidos nesses anos, por toda equipe do colégio. Essas boas lembranças me fizeram gente”* (11F). Sentir-se acolhido e reconhecido como pessoa em sua singularidade foi uma voz que ecoou em diversas falas dos estudantes: *“Eu era o garoto revoltado com Deus e o mundo, no colégio Ir. Jaime encontrei quem me desafiou e me mostrou outras formas de encarar a vida. E, acima de tudo, alguém acreditou e investiu no meu potencial* (13D). O “aprender a ser” foi identificado em diversas formas relacionadas ao cotidiano da vida escolar, tanto no aspecto individual quanto coletivo: *“A minha turma é muito solidária, existe*

*muita ajuda entre os colegas. Tem gente que ajuda mesmo sem a gente pedir, independentemente de ter ou não afinidade” (D5).*

De acordo com os participantes deste estudo, os saberes vividos durante a experiência estudantil no Ensino Médio compuseram um arsenal complexo, um instrumento formado por múltiplas aprendizagens por meio das dimensões cognitiva, emocional, social e espiritual. Além da construção do conhecimento, evidenciaram saberes ancorados em valores que serviram para suas vidas. A partir destas reflexões, Sancho (2002) nos ajuda a entender este contexto ao discutir sobre a necessidade de integração entre os saberes educacionais, distanciando-se de parâmetros reducionistas impostos à escola. A proposta seria procurar responder às necessidades da sociedade atual, no âmbito educacional, levando em consideração a importância de se discutir novas formas de se construir conhecimentos. Nesses termos, uma questão a pensar:

Adoptar una perspectiva transdisciplinar sobre la problemática de la educación en el mundo actual supone un replanteamiento de las miradas disciplinares tradicionales, una invitación a traspasar barreras y un acercamiento a los problemas desde su complejidad. Así mismo se perfila como una de las opciones más adecuadas para realizar propuestas y proyectos educativos que eviten el reduccionismo técnico y tengan en cuenta el conjunto de las dimensiones que interactúan en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. (SANCHO, 2002, p. 22)

Culminando esta seção, a partir de um enredo voltado para a construção de saberes na Educação e abrangendo uma visão integrada do ser pessoa, a teoria de Sancho (2002, p.7) nos enriquece quando nos incita a pensar a Educação não só a partir de um progresso material da humanidade, mas como algo mais “substancial”. Nesse ensejo, a autora reconhece que:

[...] tanto la reconstrucción de los saberes, habilidades y técnicas utilizadas y generadas en la práctica educativa, como la implementación de propuestas teóricas desde el ámbito de las Ciencias de la Educación pueden llevarse a cabo, sin detrimento de las disciplinas de referencia y de su posición en las áreas de conocimiento.

Com resquícios de fluidez de aprendizagem, constituída por saberes, de acordo com os cenários e fenômenos diversos, a voz do estudante (15F), assim, ressoa a partir do sentimento de empatia: *“Hoje eu tenho outra percepção das pessoas, eu não as julgo mais, eu consigo entender o outro lado. Eu aprendi a olhar as pessoas e o mundo com outros olhos, sem preconceitos”.*

### 4.7.3. Categoria III – A importância dos vínculos afetivos no Ensino Médio

Os dados analisados nesta categoria correspondem à percepção dos estudantes quanto à importância das relações afetivas no colégio, a partir da convivência escolar. Para Maturana e Rezepka (2000), a afetividade é um fenômeno natural na interação social e que afeta a cognição, a subjetividade e o desenvolvimento social, atuando na construção do conhecimento. Assim os autores defendem que a afetividade e as emoções desempenham um papel vital, integrador e mobilizador nos aspectos da aprendizagem. Nesse sentido, seguem alguns excertos dos entrevistados:

*A minha convivência no colégio é muito saudável, gostaria de citar um exemplo: tem um professor que me marcou muito. Esse professor é um dos que mais me apoia aqui no colégio. Quando ele entrou e me conheceu, eu comecei a sentir um carinho dele, porque ele me incentiva muito nos estudos. Ele faz de tudo por mim, me convida para ir para outras atividades fora do colégio, como formação para minha vida. Ele só me proporciona coisas boas aqui, eu tenho um carinho enorme por esse professor. Ele conversa comigo, a gente dialoga, é uma pessoa que quero levar além do colégio. Para mim ele é um exemplo de vida, o incentivo que ele me dá, fala que eu posso, fala que não interessa o tempo que passou e a minha idade, isso não quer dizer nada, que ainda há tempo para aproveitar. O professor é uma pessoa muito motivadora para mim, eu me inspiro nele, ele para mim é um modelo de vida. (6D)*

Os sujeitos deste estudo reconhecem o impacto positivo da convivência escolar em suas vidas. Em amplitude, as falas fazem referência ao convívio com os professores. Quanto aos colegas de aula, existe uma menção normalmente sutil, como: “Gosto de conviver com os meus colegas, são queridos, nos ajudamos” (2F). E ainda: “Tem colegas com quem podemos contar sempre” (8D); “Os colegas são importantes em nossa vida”. (1D). “Tem um carinho especial por meus colegas de aula” (15F). Assim, do ponto de vista de nossa espontaneidade biológica, basicamente, nos permitimos aceitar os outros como outros legítimos em coexistência.

Em vista disso, podemos afirmar que a cooperação solidária faz parte da nossa história original. Em outros termos, significa construir pontes em todos os sentidos a partir da convivência diária (MATURANA; REZEPKA, 2000). Sob o olhar dos estudantes, a convivência afetiva, também identificada nesta pesquisa como “educação afetiva”, é percebida logo quando adentram os portões do colégio. Eles

são recebidos diariamente com um carinhoso *bom dia*, que faz com que se sintam bem-vindos àquela Instituição de Ensino, como mostram os relatos a seguir:

*Os professores e funcionários estão sempre mostrando amor e acolhimento com a gente. Somos recebidos carinhosamente no portão do Colégio. E ainda mais, todos os discursos que são proferidos aqui no colégio, possuem essa tônica. O Irmão diretor, por exemplo, abraça os alunos, ele conversa com a gente. Isso para mim é uma forma de acolher. Porque tu não vês diretor indo falar com os alunos. Aqui, nós temos essas práticas com professores, direção, coordenação e funcionários. (11D)*

Práticas de acolhida permearam os discursos durante as entrevistas, não como uma ação pontual, mas como algo que faz parte da rotina escolar:

*Somos bem tratados e respeitados no Colégio. Na verdade, não é só por parte dos Professores, mas também pelo psicológico, assistente social, coordenação, pastoral, funcionários e direção. Existe uma equipe, um grupo que cuida da gente, que oferece várias oportunidades. (7F)*

Vinculado ao sentimento de sentir-se acolhido, constatamos na análise dos dados que existe, por parte dos entrevistados, uma sensação de pertencimento ao colégio, como se fosse uma família. As expressões mais comuns foram: “*como se fosse a minha mãe*”, “*como filhos*”, “*como nossos pais*”. Vejamos mais detalhes nos fragmentos:

*Tenho uma boa convivência com os professores. Dentre eles, menciono duas em especial. São exemplos de pessoa para mim, as duas são grandes mães, são grandes profissionais para mim, são minhas duas grandes referências. Elas estão ali para qualquer coisa, a amizade não fica só aqui em sala de aula entre aluno e professor, ela ultrapassa a sala de aula, ultrapassa a escola. Me ajudam na minha vida pessoal. (grifo nosso) (11D)*

Nas expressões relacionadas ao sentimento de sentir-se família no espaço escolar, a menção foi sempre direcionada à figura das mães. Isso confirma uma informação obtida no questionário sociodemográfico, quando trazia que a principal renda da família vem dos salários das mães.

*Destaco a empatia que os professores têm com a gente. Algumas professoras, por exemplo, parecem que são as nossas mães. Assim, elas sabem que muitos estudantes em casa não tem o carinho de uma mãe. Tanto elas quanto a nossa coordenação, todos nos tratam de forma diferente, cuidam da gente, nos acolhem. (15F) (grifos nossos)*

De acordo com Bonhemberger e Fischer (2016), “espírito de família” faz parte dos valores da educação Marista, decorre de uma experiência diferenciada desenvolvida no meio educacional. Discorrem ainda: “Espírito de família nos remete à construção de relações saudáveis entre as pessoas, em um clima que favoreça

para que cada uma possa se sentir acolhido e integrado” (BONHEMBERGER; FISCHER, 2016, p.35). Nos relatos supracitados, o sentir-se família está relacionado com alguns fatores como: segurança, no sentido de ter apoio; cuidado e ter com quem contar; diálogo, na dimensão de ser escutado e compreendido; amizade, como referência na vida pessoal e profissional e o sentimento de empatia, fazendo alusão à situação familiar de alguns estudantes que não têm o carinho de mãe em casa:

*Tem professoras aqui no Colégio que desempenham um papel **maternal**, conversam conosco sobre temas da atualidade e outros assuntos além do conteúdo. Trazem exemplos de suas vidas, e nós também contamos como é nossa vida fora do Colégio. Quando necessário, puxam a nossa orelha. Na verdade, muitos professores são mais próximos e afetivos com a nossa turma. Com isso, a gente passa a querer aprender mais, a gente presta mais atenção nas aulas. (14D) (grifo nosso)*

O espírito de família contrapõe-se a um ambiente de maior competição, no qual não se vê outras pessoas caminhando na mesma direção. Este valor incentiva todos a contribuir de acordo com sua própria singularidade, colocando as suas capacidades a serviço da comunidade, compreendendo o significado da reciprocidade na convivência (BONHEMBERGER; FISCHER, 2016). Nesse contexto, notamos que os entrevistados se sentem “afetados” positivamente pelas relações sociais constituídas no ambiente escolar, e destacam que esse afeto recebido, desde o ingresso ao Colégio, contribui para a sua aprendizagem, incluindo as diversas dimensões: *“Ser tratado com carinho e respeito, nos entender, nos faz sentir acolhidos e aceitos. Isso nos motiva para estudar, aprender a cada dia”* (10F). O estudante (6D) expressa: *“tendo afinidade com os professores, consigo ficar mais atento, eu foco na matéria, eu aprendo mais rápido, mesmo que o assunto não seja muito fácil”*.

Em consonância com esta reflexão, outro fator obteve singular relevância nesta pesquisa: a questão de “ser importante no Colégio”. Os entrevistados expressaram que conviver com pessoas que se importem com eles atribui um novo sentido para suas vidas e os motiva a estudar e não desistir. Mesmo diante das adversidades presentes no cotidiano.

*Os professores são atenciosos e se **preocupam** com a gente: quando eu estava com uma crise de ansiedade e eu como aluna tímida em sala de aula. Teve uma professora que foi a primeira pessoa que percebeu que tinha algo comigo e me chamou para uma conversa. A partir daí criei uma*

*afinidade e amizade muito grande com ela. Ela é uma pessoa como se fosse da minha família, com quem posso conversar além dos conteúdos da aula. Por isso criei um afeto muito grande por ela. Como se fosse uma mãe para mim. Quando ela olha minhas notas que estão decaindo, ela diz vamos que tuas notas não estão muito boas, é exemplo, puxando a minha orelha. Me escuta, me fala quando é preciso. (15D) (Grifos nossos)*

O fato de saber que a própria vida importa é um dado relevante que influi na permanência dos estudantes no Colégio. Esta Instituição de Ensino é reconhecida pelos entrevistados como um porto seguro, um suporte, uma referência de ensino que trabalha com a perspectiva de uma formação integral<sup>18</sup>: “*Me deixa feliz, saber e sentir que os professores não desistem da gente. Se estamos com dificuldade, alguém sempre nos socorre, sugerindo formas de apoio. Se estamos faltando, existe a preocupação e o cuidado para saber o motivo*” (12D). Desse modo, não viver no anonimato, e ser reconhecido no Colégio, é uma premissa de valoração do sujeito aprendente, uma potência de resgatar a sua dignidade enquanto indivíduo. O relato do entrevistado (8D) assim expressa:

*Mesmo sendo tímida, tenho uma boa convivência com todos os professores. Gostaria de citar um exemplo: em certa ocasião eu estava muito triste em aula em função de problemas pessoais. Chegou uma professora que eu admiro muito, me chamou no canto da sala e conversou comigo. Me aconselhou, me ouviu e me deu atenção. Tudo eu estava precisando para me reerguer e continuar. Alguém chegar para ti e te perguntar, como estás, é algo que não tem preço.*

Esta constatação também pode ser conferida na fala do estudante (4D), quando ele menciona o vínculo estabelecido, de modo especial, com uma professora. Esta expressa ações de cuidado, de importância, motivação e estímulo em relação à frequência escolar:

*O cuidado que os professores nos dedicam fortalece o nosso vínculo. Tem, por exemplo, uma professora que até me oferece carona. Ela me mandava mensagem dizendo: ‘vai para aula hoje?’ Me animando e dizia, ‘vou passar aí tal hora’. Ela sempre me incentivou bastante e também me alertava ‘abre teu olho, tu tá faltando muito’. E ela diz que eu sou brilhante. (4D)*

Sob este ponto de vista, é relevante trazermos o pensamento de Mosquera (1977; 1978) referindo-se à afetividade do professor, ele acredita que este demonstre interações a nível afetivo na convivência com os estudantes,

<sup>18</sup> “[...] a Pedagogia Marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa. O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo.” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL 2010, p.43)

proporcionando um clima acessível à aprendizagem. O professor seria o animador dessa relação, aceitando os sentimentos dos discentes. O autor complementa que, numa visão humanista, a perspectiva consiste em aprofundar o sentido e significado do ser pessoa nas relações interpessoais. Corrobora com esta ideia Maturana (2002), ao argumentar que as relações humanas, os fenômenos afetivos e os processos de racionalidade vão se construindo num jogo mútuo de respeito entre os pares. Este pensamento foi observado na narrativa do entrevistado (12D): *“mantenho um bom vínculo afetivo com os professores, existe um respeito mútuo. Sinto que os professores gostam de mim, além do conteúdo em aula, conversamos sobre outros assuntos, criamos uma certa amizade que me motiva a vir para o Colégio”*. Nessa mesma dimensão, o participante (4F) também expressou: *“Me sinto muito bem com o jeito positivo dos professores, fazem-nos acreditar em nós mesmos, em nossa capacidade de vencer. Despertam em nós um senso crítico e nos inspiram a não desistir dos nossos objetivos”*. Esses dois estudantes manifestam em seus relatos a convergência entre afeto e razão e, ao mesmo, demonstram que essa realidade torna-se essencial na Educação.

Segundo a teoria piagetiana (2005), o estado afetivo sempre compõe elementos cognitivos e vice-versa. Assim, as relações afetivas e cognitivas coexistem, uma depende da outra para que ocorra o aprendizado: *“Os professores têm carinho por cada aluno, eles são muito humanos e procuram sempre nos entender, a nossa situação, se importam com a nossa vida, como a nossa aprendizagem”* (7D). Outros dois discursos também confirmaram esta abordagem:

*Fiquei emocionado e surpreso, um certo dia, a professora veio falar comigo sobre a questão das minhas faltas, preocupada comigo, falou que é importante para o meu futuro, que eu não podia faltar. Aqui é legal porque existe preocupação com aluno, e não simplesmente com a nota que aparece no final do trimestre. (14D)*

*Como resultado do meu vínculo afetivo com os professores, eu atribuo a questão ter importância para eles, se importam com a gente. Por exemplo, eu perdi o meu avô no ano passado, e eu não estava muito bem em aula, no meu rendimento escolar, eles perceberam isso e tentaram me ajudar. Conversaram comigo, me ouviram. E isso me ajudou. Fiquei feliz pelo fato de ter recebido atenção e carinho. (13F)*

Ao refletir sobre a importância dos vínculos afetivos durante o Ensino Médio, os entrevistados mencionaram um sentimento comum, que, segundo eles, perpassa



por toda a prática de ensino vivida na Instituição em que estudam. Seguem alguns fragmentos evidenciando esse sentimento:

*Percebo que existe uma forma afetiva, expressa em atitudes de **amor** e carinho por parte dos professores. Eles merecem todo o meu respeito e afeição. Os nossos professores nunca querem ver um aluno passando por dificuldades em alguma situação, por isso sempre procuram ajudar. (10F) (Grifo nosso)*

*O que eu mais gosto aqui no colégio é a forma **amorosa** que os funcionários desta instituição nos tratam, é uma experiência que eu vou levar para minha vida. Então existe um aprendizado de ser amoroso, respeitar o próximo, te passar o amor. (12F) (Grifo nosso)*

De acordo com López (2018, p. 109-110), “el amor como sentimiento incluye en concepción el amor de pareja y el amor filial, y también otros tipos de manifestaciones: amor a la gente, al trabajo, al arte, a la vida, a la religión y muchas otras expresiones humanas en dimensiones diferentes”. As narrativas exprimem o amor como um sentimento vivido no contexto escolar a partir de uma convivência social, sob uma dimensão filial: “*Os professores estão ao nosso lado quando precisamos, como se fossem nossos pais. Quando estamos mal, eles notam e vêm logo falar contigo, e tu pode chorar no ombro de um deles à vontade*”. (6D) Assim, os participantes declaram que vivem o amor em múltiplas formas: na convivência, no ensino, nas orientações recebidas, nas cordialidades, na atenção dispensada diariamente.

*Os professores me elogiam, dizem que eu sou capaz, me valorizam, me escutam. Existe interação mútua. Os tenho como inspiração em minha vida. A dedicação, o **amor** com que eles dão aula, chama muito a minha atenção. (12D) (Grifo nosso)*

*Temos vínculos com alguns professores além da sala de aula, um jeito **amoroso** de nos tratar. Participando de atividades culturais que nos ajudam a crescer enquanto estudantes e nos aproxima mais. (3F) (Grifo nosso)*

López (2018, p.110) ainda contribui com a percepção do amor enquanto sentimento que pode ser compreendido de diversas formas:

*El amor es un sentimiento multidimensional, un complejo emocional que puede abordarse desde las más diferentes perspectivas del saber humano. Puede describirse desde el arte, la filosofía, la literatura, la antropología, la sociología, la religión y, claro está, también desde la ciencia. La biología, las neurociencias y la psicología tienen mucho para decirnos al respecto.*

Mesmo que a Instituição de Ensino na qual foi desenvolvida esta pesquisa pertença a uma congregação de profissão católica, os estudantes não explicitaram o

amor como sentimento associado a crenças religiosas. Ao serem indagados se professavam alguma religião, 57,6% dos estudantes confirmaram serem adeptos de alguma religião e 42,4% não possuem nenhuma adesão religiosa, como podemos conferir na Figura 8.

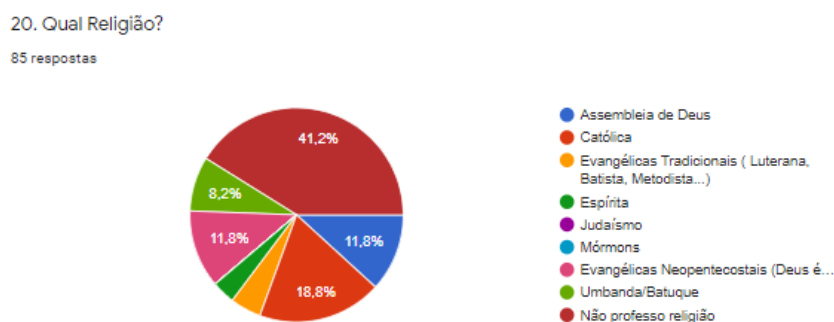
**Figura 13 – Perfil dos participantes da pesquisa: adesão religiosa**



Fonte: A autora (2021)

Em relação aos estudantes que professaram serem adeptos de algum credo religioso, as três crenças mais citadas foram: a religião Católica com 41,2%, e com percentagens iguais, 11,8%, foram citadas as Assembleia de Deus e as Igrejas Neopentecostais. As demais percentagens podem ser conferidas na figura a seguir.

**Figura 14 – Perfil dos participantes da pesquisa: religião**



Fonte: A autora (2021)

É relevante apresentarmos esses dados, conforme as respostas obtidas no Google formulários quanto à religião dos entrevistados, para validar a hipótese de que os sentimentos vividos no espaço existem independentemente de credo religioso. Agrega a esta discussão a definição que Maturana (2002) atribui ao termo “amor”, uma vez que o autor defende que este é fundamental na história da humanidade, pois constitui-se nos espaços de convivência e no reconhecimento e aceitação do outro como legítimo, sem correlação com a base do cristianismo. Assim, Maturana esclarece:

[...] o amor constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda a convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (MATURANA, 2002, p. 23-24).

Nesta visão, um convívio harmonioso seria pautado pelo amor, emoção que reconhece o outro como ser único em sua essência num contexto social: “Sinto que os professores gostam da gente, eles querem que tenhamos um futuro bom, que sejamos pessoas melhores no mundo. Percebo isso na forma como convivemos em aula no dia a dia” (8F). Esse relato confirma o significado do convívio social e do reconhecimento de si, enquanto sujeito.

A partir da análise dos dados desta terceira categoria, com as respectivas constatações expostas no *corpus* deste metatexto, cabe reiterar que os participantes deste estudo veem o colégio em que estudam como um paradoxo, um contraponto à realidade social a qual estão inseridos. Um lugar de aconchego, proteção, cuidado, aprendizagens, desafios, segurança, acolhimento, escuta, amor, afeto, carinho e respeito. Tudo se dá por meio dos vínculos afetivos construídos desde a chegada ao portão do Colégio. O estudante (11F) resume tudo isso: “Aqui no Colégio é muito diferente de outras escolas que frequentei. Recebemos alento, e um desafio para seguirmos em frente e não desistirmos dos estudos, do nosso sonho de ser alguém na vida”.

#### 4.7.4. Categoria IV – Práticas pedagógicas: experiências de afeto no ambiente escolar

Prosseguindo com as análises dos dados, esta quarta categoria emergiu dos discursos dos participantes desta pesquisa no que se refere à dimensão prática envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem que os afetou positivamente. Segundo Hernández (2018, p.104) “aprender tem a ver com o que nos afeta e, portanto, nos leva a mudar nosso olhar sobre nós mesmos, os outros e o mundo. [...] a aprendizagem real é configurada como parte de um evento que nos transforma”, assim, para o autor, aprender relaciona-se diretamente com o “sentir-se afetado”. O estudante (5D) relata: *“as aulas da Prof. X, nos envolvem, ficamos interessados em aprender o conteúdo, porque as atividades são diferentes, e chamam a nossa atenção, sem falar que essa professora é muito querida com todos”*. Confirmando a perspectiva do aprender como ser “afetado”, segue o que disse o entrevistado (11D):

*Muitas aulas nos ensinam a sermos pessoas melhores, conscientes, não alienadas. Desenvolvem o nosso senso crítico, somos incentivados a não nos conformarmos com as injustiças da sociedade, e muito menos com o contexto sócio econômico onde moramos. Podemos estudar, ser alguém na vida em busca de dias melhores.*

Os discursos dos estudantes (5D) e (11D) mencionam experiências de transformação em suas vidas, a nível pessoal, como o envolvimento em aula, ou seja, em relação a questões sociais. Nesta linha de pensamento, a transformação acontece como “afeto” que se traduz em ações. Contribuindo com esta reflexão, os autores Mayoral *et al.* (2020, p.186) asseguram:

*Por isso, quando se trata de pensar os afetos, o fazemos no contexto das relações, das práticas afetivas que surgem nas experiências de envolvimento e envolvimento, nas possibilidades de concretizar a tensão que se projeta na capacidade crítica de reflexão, sobre o que nos afeta.*

Neste cenário, elencando experiências pedagógicas de afeto no ambiente escolar, o olhar dos entrevistados voltou-se para exemplos de aulas “diferentes” ou exemplos de professores, independente da aula em si. O foco de destaque concentrou-se, ainda, nas relações interpessoais, na convivência no colégio. O estudante (2F) relata: *“a aula daquela professora é especial, o jeito dela é diferente, é mais extrovertido, ela liga a matéria com o nosso cotidiano, e fica mais acessível de entender”*. Complementa o entrevistado (10F): *“Outra professora leva a gente*

*para rua para pegar um sol, ela conversa, explica o conteúdo, faz dinâmica para descontrair e integrar o grupo. E isso a gente adora, aprendemos fora da sala de aula”.* Hernández (2018, p. 119) nos ajudar a compreender esse contexto quando argumenta:

Este movimento é, sobretudo, um movimento de afetos, na medida em que promove transformações sobre o pensamento na aprendizagem e nas intrações, [...] que são além de promover uma mudança da pesquisa para formação a partir da consideração de ambos como encontro de assuntos. (Tradução nossa)

Notamos no relato do aprendiz (13D) uma correlação com as palavras de Hernández, sobretudo quando o movimento se torna presente como atributo que demonstra o dinamismo dos afetos nas aprendizagens múltiplas:

*Me identifico com atividades que me desafiam, me instigam mais a aprender. Uma professora deu um trabalho da sequência didática que era para fazer um quadro, calcular esse quadro com todas as suas áreas. Então eu peguei o quadro e fiz em um aplicativo, eu nunca havia visto antes. Eu aprendi a mexer naquele aplicativo só para fazer o quadro mais bonito e perfeito que eu poderia conseguir, pinte de uma forma muito criativa. Realizei toda atividade que a professora havia pedido. Encadernei, fiz bonito, entreguei para professora. Eu fiz tudo isso porque eu gosto muito da professora e da aula dela.*

A interferência supracitada carrega em seu bojo aspectos de transformação de pensamento, de reorganização de postura, de possível mudança de atitudes, quando as propostas de ensino desestabilizam o aprendente e possibilitam o fluir do movimento dos afetos. Segundo Hernández (2018, p. 109) “Um sentimento afetado que constitui um movimento vinculado à capacidade de existir em um trânsito entre estados”, este pensamento vai ao encontro das vozes do sujeito (7D), quando declara: *“a professora X, por exemplo, ela fala que a gente tem muita capacidade, que somos capazes, e que muitos de nós podem conseguir sucesso, estudando bastante com uma boa preparação para entrar na UFRGS”.* A partir desse relato, tem relevância as palavras de Anastasiou e Alves (2015), ao defenderem que o papel do professor consiste em desafiar, estimular e ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem; que atenda às suas necessidades, ajudando-os a perceberem as demandas no contexto ao qual estão inseridos. Isso só pode ser feito em uma atmosfera propícia à interação, a questionamento e ao desacordo, adequada para processos de pensamento crítico e consciente.

Além de experiências propriamente de sala de aula, outro aspecto que ganhou significância nos relatos dos entrevistados foram as atividades desenvolvidas em grupos. Estas abrangeram três níveis: local (dentro do colégio), nacional (fora do colégio, mas na cidade de Porto Alegre) e internacional. Vejamos três relatos abrangendo esses níveis:

Tem um professor que, além das aulas 'normais', nos ensina também com atividades fora do colégio. Ele nos incentiva a participarmos de atividades culturais, como peças teatrais, abordando temas atuais. Ele se interessa pela gente. (7F)

*Aprendi muito com os projetos ofertados no Colégio. Participei em especial do projeto de intercâmbio. Fiquei 21 dias no Canadá convivendo com outros estudantes da Rede, foi uma experiência inesquecível, aprendizados para a vida toda. (3D)*

Para Vygotsky (1999), o ser humano é um ser social em desenvolvimento, e todas as suas manifestações acontecem porque existe o outro. Da mesma forma, a aprendizagem não ocorre isoladamente, pois os indivíduos de um grupo social trocam informações ao conviver com outras pessoas e acumulam conhecimentos a partir de seu desenvolvimento psicológico e biológico. Tudo isso, a partir do contexto sociocultural que o sujeito está inserido.

*Aula boa para mim, é aquela em que eu posso dar a minha opinião. Aqui no Colégio é frequente esse hábito. Cito um exemplo: tem uma professora que organiza roda de conversa para discutimos sobre um determinado tema. Eu gosto muito dessa modalidade de aula, aprendo mais. (12D)*

As vozes dos entrevistados ecoam confirmações mediante diversas experiências adquiridas no convívio social oferecidas pelo colégio. Como relata o participante (11D): “*Os trabalhos em grupos são ótimas oportunidades para a gente aprender. Existe troca entre os vários colegas e também muita criatividade, cada um com o seu jeito de ser, diante da proposta de estudo do professor*”. Essa confirmação também reverbera com o relato do entrevistado (15F): “*Os professores propõem atividades em grupos, com interesses voltados para a nossa realidade, ao interesse dos jovens, e isso de uma certa forma que acolhe*”. Esses dois estudantes, aqui mencionados, procuram destacar a importância da aprendizagem na convivência por meio de atividades em grupos. Nessa dimensão, Vygotsky reafirma a importância do meio social:

O meio é para o ser humano o meio social porque quando aparece, com relação ao homem, como meio natural, sempre estão presentes aspectos

sociais determinantes. Em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social. (VYGOTSKY, 2003, p. 79)

Inúmeros fatores influenciam a formação do sujeito enquanto ser em contínuo processo de aprendizagem a partir de experiências que o afetam, gerando alguma transformação, alguma mudança, conforme tônica desta categoria IV, apresentada na parte introdutória. Assim, o participante (8D) interage com essa ideia, fazendo referência a outras experiências de convivência por onde passou: “As *atividades desenvolvidas aqui são diferenciadas, únicas, principalmente em relação aos outros colégios que já frequentei*”. Com isso, percebemos a importância da qualidade das convivências, acerca da natureza social, mediante o estabelecimento de conexões conforme as necessidades de um grupo e as condições disponíveis a ele. O entrevistado (8F) complementa:

*Muitas aulas são diferentes, tem professores que estão sempre inovando, procurando algo para atrair os alunos. Por exemplo: tem uma atividade em aula, que se chama ‘word café’. Acontece assim: enquanto se conta uma história, nós estamos tomando café, comendo e aprendendo ao mesmo tempo. Acontece uma vez por trimestre e sempre é combinado com a gente o dia que será essa atividade, que todo mundo adora muito.*

A inovação e a criatividade presentes neste trecho revelam estratégias de ensino como potencial para influenciar os estudantes num clima de interação no grupo e incentivo aos estudos. Com isso: “a qualidade de um bom ensino está intimamente unida à estimulação do desenvolvimento do educando em tudo aquilo que for possível, em possibilitar adequadas inter-relações pessoais com o grupo” (MOSQUERA,1975, p.114). Nesta ótica, é importante sensibilizar os sujeitos para o bem-estar de si mesmo e do grupo para que possam desenvolver as atividades com autonomia.

Outro fator que ganhou destaque nesta categoria, como experiência de afeto, foi a participação em projetos ofertados pelo colégio durante o ano letivo:

*De modo geral as atividades de desenvolvidas aqui no Colégio são atrativas, aprendemos de um jeito diferente, e também pela admiração pelos professores que ensinam com paixão: Por exemplo: um professor desenvolveu um **projeto** sobre a construção de foguetes. Construímos foguetes com materiais descartáveis ou recicláveis, achei muito inédito. Não esquecerei essa experiência. (15F) (grifo nosso)*

De acordo com Hernandez e Ventura (1994), o trabalho com projeto, ao contrário dos métodos tradicionais, permite a expressão criativa, possibilitando aos

alunos afastarem-se do senso comum e a adotarem um posicionamento consciente e crítico, rompendo com o modelo de ensino tradicional, que pouco permite discutir e propiciar experiências significativas.

*Gostei muito do **projeto** roda de poesias que realizamos, estamos bem contentes, vamos até escrever um livro. É uma aula que não fica todo mundo sentado, escrevendo e o professor explicando. É uma aula que vai além do comum que incentiva e que motiva os alunos a gostarem de determinado assunto. (7D) (grifo nosso)*

O entrevistado (7D) expressa o que significa estudar com projeto, uma proposta diferenciada que ultrapassa a sala de aula. Posto isso, compreendemos que estudar com projetos não significa trabalhar como uma metodologia específica, mas como uma forma de conceber o ensino, isto é, um jeito diferente para fomentar o entendimento dos estudantes sobre conhecimentos múltiplos. Além de desmitificar a função da escola de somente ensinar ou repassar conteúdo. Consideramos relevante o que acontece além da escola, com as transformações sociais e, além do mais, o que possibilita encontros que aproximam estudantes e professores. Este é um fragmento da visão do trabalho com projetos de Hernández (1998). Outro estudante contribui: “*Participar de **projetos** no turno inverso nos aproxima mais dos professores, a gente cria mais vínculo e aprende de forma diferente. Participei do Projeto voluntariado*”. (13F) (grifo nosso)

Os sujeitos deste estudo explicitaram em seus relatos que participar dos projetos desenvolvidos no colégio configurou-se como uma mudança de paradigma em relação ao modelo de aula tradicional. Assim, também foi uma oportunidade para estreitar os vínculos, principalmente entre estudantes e professores; de espaço para maior convivência entre os pares; de aprendizagens de outras formas; de novos conhecimentos; de mais criatividade e maior visibilidade entre teoria e prática. Tudo isso numa dinâmica de se “sentir afetado” pelas aprendizagens vividas. Neste movimento, compreendemos que “o afeto não é uma força isolada, mas transversal, pois atravessa todas as dimensões do saber, do sujeito e da realidade. Além disso, implica uma mudança substancial nas relações em torno da política, da pesquisa e da pedagogia” (MAYORAL *et al.*, 2020, p.168). Logo, constatamos que o movimento dos afetos, segundo as experiências dos entrevistados, perpassou aulas, denominadas de “diferentes”, atividades extras, dentro e fora do contexto escolar, desenvolvidas em grupos e culminando com participação em projetos.



Registramos ainda que os dois grupos de estudantes que participaram das entrevistas, no que concerne ao significado da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagens, foram unânimes ao dizer que aprendem mais quando sentem afeto, na forma como são tratados e como as aulas são ministradas: “*Reconheço que quando gosto mais do professor, aprendo o conteúdo mais rápido, porque existe um laço, tenho mais vontade de aprender, de participar, de fazer esquemas do conteúdo estudado*” (3F). O afeto nesta pesquisa é reconhecido como ato de afetar positivamente o sujeito aprendente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor que guiará esta seção será a premissa que compõe o objetivo geral desta pesquisa: “investigar quais aspectos contribuem para o desenvolvimento da Educação Afetiva com estudantes do Ensino Médio”. Dado o exposto, compreendemos que a investigação realizada demonstrou alternativas relevantes para se pensar essa temática numa percepção que conecta Educação Afetiva com múltiplas práticas pedagógicas existentes no ambiente escolar.

O Primeiro capítulo contempla uma reflexão pautada no contexto histórico atual, em que vivemos. Com o intuito de situar o cenário pandêmico instaurado em realidade nacional e internacional. Fazendo conexão com a temática desse estudo, foram destacados os sentimentos que permearam a escrita desta Tese de Doutorado, juntamente com algumas possibilidades de enfrentamento à pandemia por Covid19 no campo educacional. Na sequência, apresenta-se<sup>19</sup> as interfaces que compuseram o percurso acadêmico da pesquisadora para chegar até aqui. Uma trajetória permeada por utopias, desejos, buscas, desafios e muito aprendizado.

Portanto, ressaltamos que a escrita do segundo capítulo desta tese de Doutorado, intitulado “Estado do Conhecimento”, conteve trabalhos correlatos à questão em estudo, com pesquisas bibliográficas oriundas de Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT e Portal de Teses da CAPES), serviu para a produção científica já existente nesta área de interesse, bem como de embasamento teórico referenciado. Com isso, foi possível identificar que os trabalhos estavam mais direcionados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Observamos que a maior parte dos trabalhos contemplou somente pesquisas bibliográficas, e uma pequena parcela apresentou produção empírica. A construção desse capítulo enriqueceu o estudo no sentido de reconhecer que este poderá contribuir com outras pesquisas científicas na área da Educação, com destaque para a Educação Afetiva no Ensino Médio.

O terceiro capítulo deste estudo abrangeu a fundamentação teórica a partir de autores que são referências no campo da Educação e no estudo das emoções. O capítulo foi subdividido em três seções: Ensino; Aprendizagens e Educação Afetiva.

---

<sup>19</sup> Referência à pesquisadora.

O ensino foi abordado, inicialmente, a partir de uma visão dos primórdios, apresentando um histórico do ensino no Brasil, e seguindo com as leis nacionais que garantem a Educação, com destaque ao Ensino Médio. Na sequência, discutimos sobre o conceito de ensinagem (Anastasiou), a partir de uma abordagem que rompe com padrões de metodologias tradicionais no ensino. E culminamos com reflexões pertinentes apresentando argumentos que sustentam o ensino como parte integrante do desenvolvimento cognitivo e afetivo num processo de evolução mútua.

As reflexões da segunda seção desse capítulo voltaram-se para concepções de aprendizagens, uma vez que o processo de aprender como um ato social dá-se na construção do conhecimento de acordo com o contexto histórico-social, por meio de uma cooperação mútua. Para tanto, a aprendizagem é identificada como um processo contínuo, fundamentada a partir de uma visão humanista, em que compreende o ser humano em sua totalidade, a pessoa “inteira”, incluindo o cognitivo e o emocional. Desse modo, discutimos sobre o conceito de aprendizagem significativa; e aprender, conforme esta teoria seria ampliar novas ideias à estrutura cognitiva, conforme o tipo de relação com as ideias já existentes.

No que tange à terceira parte do aporte teórico, foi apresentado um diálogo entre autores sobre o estudo das emoções a partir de definições da Neurociência, da Biologia e das Ciências Sociais. Estes estudos têm apresentado uma nova perspectiva sobre questões pertinentes à cognição e à emoção, destacando que o vínculo afetivo tem se tornado, cada vez mais, uma condição básica para o crescimento e desenvolvimento do ser humano. Deste modo, compreender a evolução das relações afetivas no contexto escolar pode ser uma possibilidade para efetivar uma Educação mais humanizada, a partir da afetividade e suas implicações à aprendizagem. Os argumentos discutidos nesse capítulo, com a revisão da literatura deste estudo, possibilitaram a ampliação e o aprofundamento do conhecimento sobre a temática e, ao mesmo tempo, propiciaram possíveis articulações com os dados empíricos.

Por conseguinte, o quarto capítulo desta tese discorreu sobre o percurso metodológico traçado neste estudo a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso. Cabe ressaltar que a análise dos dados realizada neste estudo não se configura como uma “verdade” concebida pela pesquisadora, mas como uma

proposta investigativa, dialógica, ancorada em um aporte teórico próprio e em evidências obtidas na pesquisa de campo por meio da estratégia de triangulação. Para isso, fizemos uso de um recurso composto por um questionário, entrevistas e observações em aulas.

Dessa forma, os resultados, da presente pesquisa, remetem ao reconhecimento da Educação Afetiva como parte integrante do cotidiano da vida escolar e que abrange os processos de ensino e de aprendizagem. Processos, estes, conceituados de forma separada, respeitando a singularidade de ambos, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo as suas complementaridades, com o intuito de aproximar, cada vez mais, as dimensões afetivas das dimensões cognitivas e sociais. Logo, o resultado auferido foi sistematizado em quatro categorias emergentes: o ensino como possibilidade de humanização; saberes da experiência estudantil; a importância dos vínculos afetivos no Ensino Médio e práticas pedagógicas: experiências de afeto no ambiente escolar. Este resultado representou o pensamento/sentimento dos participantes deste estudo em relação aos “aspectos que contribuem para o desenvolvimento da educação afetiva com estudantes do Ensino Médio”.

Constatamos que a concepção de ensino apresentada pelos estudantes em relação ao colégio pesquisado remete diretamente a uma instituição que trabalha por meio de uma visão humanista. Os relatos explicitaram os principais sentimentos predominantes vividos no ambiente escolar, todos vinculados à convivência educacional. Portanto, os sujeitos desse estudo sentem-se reconhecidos enquanto pessoas respeitadas, desafiadas, acolhidas e acarinhadas. A partir dessa realidade, estar em um ambiente escolar “diferente”, termo utilizado pelos sujeitos da pesquisa, ganhou um novo sentido, principalmente em relação a experiências escolares anteriores.

Dessa forma, reiteramos que o ensino foi concebido sob a luz da Educação Integral, envolvendo as dimensões: emocional, intelectual, social e espiritual. Além dos dados advindos por parte dos estudantes, averiguamos essa informação durante as observações das aulas, tanto nas ciências humanas quanto nas exatas. Nas aulas observadas, verificamos que o ensino ministrado era desenvolvido sob uma ótica de interação, a partir de um clima harmonioso entre professores e

estudantes. Notamos ainda um misto de coerência entre os discursos dos entrevistados com as práticas pedagógicas, sem perder o rigor científico dos conteúdos ministrados, entre as ciências, numa atmosfera crítica que problematizava o ensino, as aulas detinham a atenção e envolvimento dos estudantes, num clima de empatia mútua e comprometimento.

A partir do cruzamento de dados, verificamos que as práticas de ensino e de aprendizagem compõem um arsenal dinâmico, permeado por lições para a vida. Além dos conteúdos próprios do terceiro ano do Ensino Médio, o dinamismo desses processos integra um repertório de saberes que ultrapassa a construção de conhecimentos científicos e amplia a compreensão de mundo, baseada em valores, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades durante os anos vividos no colégio.

Para tanto, a partir da averiguação dos resultados, foi possível compreender a afetividade como um fator integrador e indispensável às relações sociais na escola, à cognição, aos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, a afetividade desempenha um papel imprescindível na Educação e é capaz de mobilizar o sujeito aprendente a colocar-se em constante interação. Parafraseando Hernández (2018), este estudo mostrou que o aprender está relacionado diretamente com a capacidade de “sentir-se afetado” com as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Sentimento esse que conduziu os sujeitos desta pesquisa a mudarem a visão de si mesmos e do mundo que os cerca a partir de experiências de transformação. Constatamos, ainda, que o Colégio Ir. Jaime é conceituado pelos estudantes como um refúgio, um lugar no qual se sentem seguros, amparados, acolhidos, protegidos e desafiados. Uma referência no ensino humanizado, um centro de formação escolar e profissional com vistas a um futuro melhor.

Percebemos que, em meio a tantas desigualdades sociais, contexto de inserção do colégio pesquisado, esta instituição educacional revelou-se como um “oásis” de esperança. Um alento que apresenta a Educação como possibilidade de transformação pessoal e social, um espaço de contradição a tudo aquilo que os estudantes vivem fora dos muros do colégio. Com um olhar perspicaz, após análises dos dados e incorporação das evidências, foi possível elencar alguns aspectos que

contribuem para o desenvolvimento de uma Educação Afetiva no Ensino Médio, segundo a visão dos sujeitos deste estudo:

- ✓ O ensino como proposta de humanização;
- ✓ A qualidade das relações interpessoais;
- ✓ Práticas pedagógicas inspiradas em valores humanos;
- ✓ Integração das dimensões: emocional, intelectual, física, social, cultural e espiritual;
- ✓ Sentimento de pertencimento/espírito de família;
- ✓ Inclusão da comunidade na escola;
- ✓ Aprendizagem significativa;
- ✓ Educação de excelência acadêmica e humana;
- ✓ Estrutura física de qualidade;
- ✓ Ensino como potencial de transformação.

Em virtude desses indicadores, extraídos dessa investigação, surgiu a inspiração na metáfora do mar, citada por Mayoral *et al.* (2020), em relação ao afeto nas práticas pedagógicas. Entre os movimentos de transformação, envolvendo as interações, ousamos trazer a metáfora da rede de dormir (ou de descanso) para simbolizar aspectos significativos percebidos nas vozes dos sujeitos desta pesquisa. A rede de dormir ou de descanso é composta de alguns acessórios essenciais: para uma rede exercer a sua função de existir, ela necessita de suportes, ganchos ou mesmo cordas que a sustentem. Pendurada a rede, só deita nela quem tem segurança que não cairá. E ao deitar-se em uma rede, os balanços são inerentes, sempre tem algum movimento, por mais singelo que seja. E faz sentido acrescentar que existe uma variedade de redes, com varandas, para embelezar, ou mesmo as mais discretas e sem adornos. Portanto, a metáfora da rede, nesse estudo, é símbolo de acolhida, de afeto, desafio, práticas pedagógicas; os suportes: os professores e toda a equipe diretiva; o balanço: o movimento, o ritmo da

aprendizagem de cada um; as varandas: os projetos ofertados pelo colégio (participação opcional). Trazendo a rede como símbolo de aprendizagem, nesta perspectiva, pelos dados obtidos, inferimos que, para os estudantes, nem sempre é confortável deitar-se nessa “rede”. Muitos fatores interferem diretamente nessa atitude, tais como: a falta de base de estudos anteriores, problemas de saúde, problemas familiares envolvendo questões socioemocionais, trabalho no turno inverso, entre outros.

Para tanto, reconhecemos limitações quanto à realização desta pesquisa. Dentre elas, as entrevistas atingiram 1/3 dos participantes que responderam ao questionário. Talvez, ter um número igual ao do questionário nas entrevistas, pudesse enriquecer os resultados. Outra limitação percebida foi em relação às aulas observadas, já que foram somente as dos professores citados pelos entrevistados como pessoas que os marcaram positivamente, por suas aulas ou pelos vínculos afetivos construídos na escola. Quem sabe, com a observação de todos os professores do terceiro ano do Ensino Médio, houvesse a possibilidade de avançar em outras análises.

Nesse ensejo, a pesquisa não se encerra nesta produção científica, apenas faz uma pausa, a proposta é continuar desenvolvendo estudos que aprofundem esta temática da afetividade na Educação, e pensar, por exemplo, em perspectivas de pesquisas pós-qualitativas, indo além do que os dados oferecem, construindo conceitos. E, ainda, investindo em outros olhares e colaborando com outras visões epistemológicas dentro da pesquisa científica em Educação.

Levando em conta os resultados obtidos nesta pesquisa, sustentamos a tese de que “a afetividade, reconhecida como fator indissociável ao desenvolvimento dos processos cognitivos, ressignifica o sentido do aprender, mediante a realidade de sentir-se ‘afetado’ no contexto das relações construídas na escola”. Nesta tessitura e movimento de ressignificar práticas educativas, permeadas de afeto, inquietações, criticidade, angústias, desejos, sonhos, medos, ousadias, esperanças e muita empatia, ficamos com a inspiração do poema da rede de balanço que nos diz:

*“Eu a rede e a paz”!  
Relaxar o corpo numa rede  
vagarosamente pra lá e pra cá.  
aliar o silêncio ao aconchego*

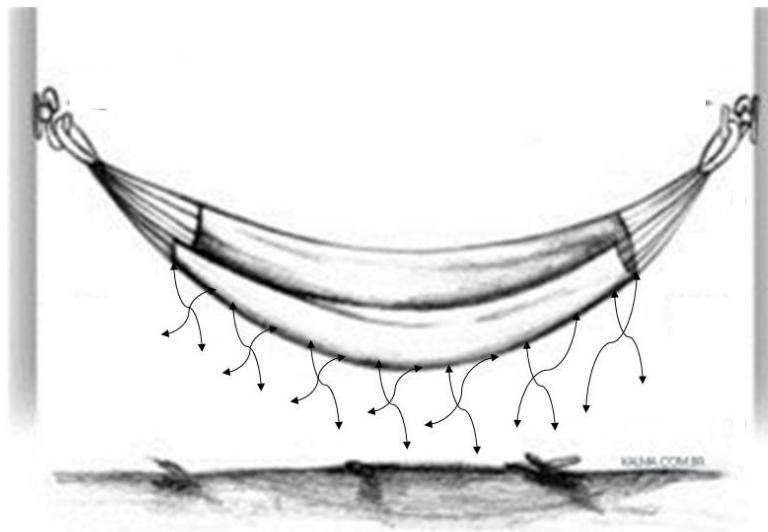
*para a paz se instalar.*

*Transformar o tarde no cedo  
retirando o nunca do pensar  
ser coragem sem ser medo  
para o sonho se concretizar.*

*Por mais que a vida exija batalha  
vencê-la, sem prejudicar ninguém  
do som das teclas ao balanço da rede  
eu e a paz no vai e vem.*

(Henrique R. de Oliveira)

**Figura 15 – Rede de dormir de algodão cru**



Fonte: <https://kalma.com.br/blog/altura-ideal-instalar-rede-descanso/> – adaptação da autora, 2021.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, J. S.. **A afetividade em Edgar Morin e Sigmund Freud: um olhar para a educação**. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
- ALMEIDA; FRANCO; FUSARI; PIMENTA. A construção da Didática no GT de Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013, p. 143-162.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino**. In ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2015. p. 15-43.
- ANASTASIOU, L. C; ALVES, L. P.. **Estratégias de ensino**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). *Processos de ensino na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs). **Processos de Ensino na Universidade**. 6. ed. Joinville SC: Univille, 2006.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ASSIS, T. C. **Um estudo sobre a afetividade na escola pública de tempo integral: a percepção dos sujeitos aprendentes**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.
- AUSUBEL. 1963, D.P. **A psicologia da aprendizagem verbal significativa**. Nova York, Grune e Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston, 1978.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H.. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980.
- AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. Tradução de Lígia Teopisto. Plátano Edições Técnicas, Lisboa.
- AZEVEDO, C. E. F., Leonel Gois Lima Oliveira, Rafael Kuramoto Gonzalez, Márcio Moutinho Abdalla. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. Brasília: 2013. IV Encontro de

Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf> Acesso em: 3. fev. 2021.

BECHARA, A; DAMASIO, A. **The somatic marker hypothesis: a neural theory of economic decision.** Games and Economic Behavior. V. 52, p.336-372, 2005. Disponível em: [https://econpapers.repec.org/article/eeegamebe/v\\_3a52\\_3ay\\_3a2005\\_3ai\\_3a2\\_3ap\\_3a336-372.htm](https://econpapers.repec.org/article/eeegamebe/v_3a52_3ay_3a2005_3ai_3a2_3ap_3a336-372.htm). Acesso em: 10. fev. 2020.

BENDA, J.. **A afetividade na prática pedagógica de professores do ensino médio sob a ótica dos discentes.** Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. 152 f.

BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BEZERRA, F. L. L. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem.** Mestrado em Educação - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. 173f.

BOING, L. A. **Um pouco de Historiografia e da História da Educação Jesuíta no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Pedagógico Pedro Arrupe. 2008.

BONHEMBERGER, M. e FISCHER, D. A. **Valores Marista: uma possibilidade de interpretação contemporânea.** In: Educação Marista: perspectivas e desafios. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BORDAS, Mericon Campos. **Integração curricular e humanização do ensino: uma dupla dimensão de busca.** Revista EDUCAÇÃO E REALIDADE - nº 1 - fevereiro 1976 - UFRGS. Porto Alegre/RS.

BRANCO, A. R. **A atividade de ensino do professor de matemática do sexto ano: sentidos da prática docente.** Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP, 2018. 111f.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. 2020. **Estimativas de População (2020).** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabal/panorama> Acesso em: 23. fev. 2021.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. 2020. **Estimativas de População (2020).** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama> Acesso em: 23. fev 2021.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013a. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Sessão 1. 6 ago. 2013. p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm) Acesso em: 11. fev. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial da União**, Sessão 1. 5. out. 1988. p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em: 7. jan. 2019.

BRASIL, 2017- BNCC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 12. jan. 21

Darwin, C. R. (1872). **The expression of the emotions in man and animals**. London: John Murray. 1st edition. Disponível em: <http://darwinonline.org.uk/content/frameset?pageseq=1&itemID=F1142&viewtype=txt> Acesso em: 8. nov. 2019.

BRIGHENTI, A. **A Missão evangelizadora no contexto atual: Realidades e desafios a partir da América Latina**. São Paulo: Paulinas, 2006.

CASTRO, Leticia. **Terra da Bacaba**. 2015. Disponível em: <http://www.blogdosergiomatias.com.br/2015/04/terra-da-bacaba.html> Acesso em: 7. jan. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLONINGER, S. C. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COLÉGIO MARISTA IRMÃO JAIME BIAZUS. **Conheça nossa História**. 2018. Disponível em: <https://social.redemarista.org.br/colégio/jaime-biazus/sobre/conheca-nossa-historia> Acesso em: 7. jan. 2019.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, C. **Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa**. En C. Coll (Coord.), Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria. Barcelona: Graó. 2010. p. 31-61.

COLL, C.; SOLÉ, I. **A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem**. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COMENIUS, Amos Iohanni. **Didactica Magna**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Versão para eBook. 2001. Disponível em: [https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf) Acesso em: 7. dez. 2020.

DALLAGNOL, C. **Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um campus universitário do interior do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. 146f.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, Antônio R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DAMÁSIO, Antônio R. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia da Letras, 2011.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DECROP, Alain. **Qualitative Research Praticce.** A guide for social science students and researchers. *Rechercher et Applications en Marketing*, v. 19, 2004. p. 126-127.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research.** (2a ed). Thousand Oaks: Sage. 2000.

DESCARTES, R. **Discurso do método;** Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ESTAÚN, Antonio Martinez. **Pedagogia da presença Marista.** Curitiba: Grupo Marista, 2014.

FEIST, G.; FEIST, J. **Teorias da Personalidade.** São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

FIGUEIREDO, A. Nasser. **Educação ambiental e áreas verdes urbanas: os vínculos e as relações afetivas em processos educativos em uma microbacia em urbanização.** 2018. Tese (Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos, São Paulo, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Ensinar, aprender - Leitura do mundo**. In: Professora sim, Tia não: cartas a quem ousar ensinar: São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997, p 19-26. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> Acesso em: 1. out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 12ª Ed. Paz e Terra- São Paulo. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 62ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2019.

HERMANN, Nadja. **A Aprendizagem da Dor**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e110033, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362020000400201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400201&lng=en&nrm=iso)>. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110033> Acesso em: 02 de março de 2021. Epub, 11 de janeiro de 2021.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

GÓMEZ, P. A. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GUILHERME, A.A. *et al.* **Educação Básica em Tempos de Pandemia**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade, 2020. [ISBN 978-65-87629-02-5 Disponível em: <https://catedra.ucb.br/2020/06/educacao-e-pandemia-guia-de-recomendacoes-gerais-para-reabertura-das-escolas/> Acesso em: 18. fev. 2021.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP, Alinea, 2001.

GUIMARÃES, M. A.. **Organização do processo de ensino do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise histórico-cultural**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2018. 178 f.

HAHN, T. O.. **Afetividade na educação em ciências: da percepção de estudantes ao discurso docente**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. 159f.

HERNÁNDEZ, F. **Narrativas en torno a la de experiencias de subjetividad en la escuela primaria**. En: Hernández- Hernández, F. (coord.). Aprender a ser en la escuela primaria. Barcelona: Octaedro. 2010. p. 9-25.

HERNÁNDEZ, F.. **“Pensar la relación pedagógica en universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes”**. En: Hernández, F. (ed.). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos y deseos y saberes. Barcelona: Repositorio Digital de la Universitat de Barcelona. 2011. p. 12-18.

HERNÁNDEZ, F. **“Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través da cartografías visuales”**. Revista Digital do LAV - Santa Maria, 11 (2): 2018. 103-120. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734833898>

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

JAEGER, Werner. **Paidéia – A formação do Homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª Ed. Revista e ampliada. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2001.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. Tradução de: Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KIERKEGAARD, S., **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológica-demonstrativo direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário**. Tradução Álvaro Luiz Montenegro Valls. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARA, Alí y Enciso Domínguez, Giazú (2013). **El Giro Afectivo**. Athenea Digital, 13(3), 101-119. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3> 1060 Acesso em: 12. jan. 2021.

LEDOUX, Joseph. **Cérebro Emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional** (trad. de Terezinha Batista dos Santos). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 336 p.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2004

LIMA SILVA, M.R. **Inteligência espiritual em um colégio confessional de Porto Alegre/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2017.

LOPES, M. C. R.; CARVALHO, T. C. de. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Maringá: UniCesumar, 2018.

LÓPEZ, Rosetti, Daniel. **Emoción y Sentimientos: No somos seres racionales, somos seres emocionales que razonan**. 8ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta: 2018.

MANO, G. A. R.. **O contexto escolar idealizado por alunos do ensino médio: contribuições para a atuação de professores**. Mestrado Profissional em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. 76f.

MARIUCCI, S. E. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2014.

MATURANA, H.R.; **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte. UFMG, 2001.

MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. **Educación desde la matriz biológica de la existencia humana: biología del conocer y biología del amar**. www.matriztico.org, Chile: 2006. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145502\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145502_por) Acesso em: 10. dez. 2020.

MATURANA, H.R.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese – a organização dos seres vivos**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima. Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

MAYORAL, S. R; HERNÁNDEZ, H.F; BENAVENTE, B.R. **Aportaciones para la formación del profesorado y una pedagogía de los afectos**. *In: ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona, 2020.

MOSQUERA, J, J. M. **A psicologia humanística: os motivos humanos para viver sadiamente**. Revista EDUCAÇÃO E REALIDADE - nº 1 - fevereiro 1976- UFRGS. Porto Alegre/RS.

MOSQUERA, J. J. M. **Ensino: uma tarefa de reflexão**. Porto Alegre: Sulina, 1977(a).

MOSQUERA, J. J. M. **Psicodinâmica do aprender**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MOSQUERA, J. J. M. **O Professor como Pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123 – 133, Jan./Abr. 2006. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/438> Acesso em: 10. fev. 2019.

MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. **Educação para saúde: desafio para sociedades em mudança**. Porto Alegre, D.C. Luzzatto Editores, 1983.

MOSQUERA, J. J. M.; STBÄUS, C. D.; HENGEMÜHLE, A. **Psicologia Positiva: contribuições para a educação focada na formação de pessoas empreendedoras**. Revista Conhecimento e Diversidade, n. 6, p. 10-29, jul./dez. 2011. Disponível em:

[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/54/395](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/54/395) Acesso em: fev. 2019.

MOROSINI M.C.; NASCIMENTO, L. M.. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior, em programas de pós-graduação do Brasil**. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes. UFRGS, Porto Alegre, 2015.

NEGREIROS, F; ROCHA, J. O. Resiliência e Escolarização: processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas no Ensino Médio. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 1-11 set./dez. 2018.

NETO, A. A. O. **Professor, posso usar o celular? Um estudo sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar**. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. 164f.

NEUMANN, P. **O sentido simbólico das atitudes emocionais na experiência educativa em John Dewey: uma perspectiva dos afetos na educação**. Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015. 102f.

OLIVEIRA, V. G.. **Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI**. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015. 130f.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editos, 2005.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



PIMENTA, S. G. **Didática e pedagogia. Da teoria de ensino à teoria da formação.** In: Pimenta, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro (Orgs.). *Didática – embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 75-99.

PIMENTA, S. G. **Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática.** In: MONTEIRO, Silas Borges; Olini Polyana. (org). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019, p. 55-99.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Martin Claret LTDA, 2008.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. **Prefeitura nos Bairros leva serviços à zona Norte da cidade possui** Porto Alegre: PROCEMPA, 2017. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal\\_pmpa\\_novo/default.php?p\\_noticia=999190697&PREFEITURA+NOS+BAIRROS+LEVA+SERVICOS+A+ZONA+NORTE+DA+CIDADE](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=999190697&PREFEITURA+NOS+BAIRROS+LEVA+SERVICOS+A+ZONA+NORTE+DA+CIDADE) Acesso em: 6. jan. 2019.

RESTREPO, Luís Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979.

RIBEIRO, R. S. **A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. 218f.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Livraria Martins Fontes Editora, 1997.

SANCHO, J. M. **A propósito dos fatores que promovem a qualificação da escola**. En J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coord.) *A qualificação da escola. Um novo enfoque*. Porto Alegre (Brasil): ArtMed. 2007. p. 73-102.

SANCHO, J. M.; CORREA-GOROSPE, J. M.. **Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria**. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 2019. 115-140. <https://doi.org/10.6018/educatio.387041>

SANCHO, J. M. **En busca de respuestas para las necesidades educativas de la sociedad actual**. Una perspectiva transdisciplinar de la tecnología. *Revista Fuentes*, 4, 23-52, 2002. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2424/2293> Acesso em: 16. fev. 2021.

SANTOS, B. S. **A Biologia do conhecer: Humberto Maturana Romasín**. In *Psicologia e Educação - Fundamentos e Reflexões*. P.236. Edipucrs, 2004.

SANTOS, B.S; ANTUNES, D.D.; SCHMITT, R. E. **O processo motivacional na Educação Universitária**. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Angel Boza (org.). *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2010. p. 21-31.

SANTOS, B. S. **Impactos da pandemia na vida dos professores** (entrevista). Gauchazh. Porto Alegre, 15/10/2020. Seção: Educação e Trabalho. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/10/pesquisa-da-pucrs-mostra-impactos-da-pandemia-na-vida-dos-professores-ckq9z4q7v002p015xa34tmind.html>. Acesso em: 19. fev. 2021.

SANTOS, F. D. **Descoberta do Desânimo de Alunos em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem: um modelo a partir da Mineração de Dados Educacionais**. Doutorado (Informática na educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. 175f.

SANTOS, R. R. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10640635-Breve-historico-do-ensino-medio-no-brasil.html>. Acesso em: 7. jan. 2019.

SENA, B. C. S. **Autoeficácia acadêmica percebida em estudantes do ensino médio e associações com o sentido da escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. 170f.

SILVA, L. B. **A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. 186f.

SILVA, M. A. L. **Ensino e aprendizagem de leitura: mobilização dos descritores da prova brasil em livro didático de português**. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015. 178f.

SILVA, T. F. **História do Maranhão**. 2006. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/historia-do-maranhao/> Acesso em: 6. jan. 2019.

STAKE, R. **Estudio de caso**. Madrid: Morata, 1999.

STOBÄUS, C. D. **Disciplina Afetividade e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS, 2018. (Discurso em sala de aula).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**- São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2016). **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, DF. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670> Acesso em: 22. jan. 2021.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica** /. – Brasília: UMBRASIL, 2010. 132 p.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. SÃO PAULO: ATLAS. 2006.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo, Martins Fontes Ltda. 1991.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 157 p. 1987.

VYGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZALLA, T. V.. **Movimento, cognição, afetividade: o professor e sua integralidade**. Mestrado Profissional em Educação (formação de formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Campus Monte Alegre, Monte Alegre, 2015. 81f.

YÁNÊZ, Dávila Ximena. MATURANA, H.R.; **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**; Tradução de Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

ZANATTA, A. **Dificuldades no Ensino e Aprendizagem de Matemática: um estudo com estudantes e professores do 4º e 6º ano do Ensino Fundamental**. Mestrado em Educação - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015. 94f.

ZANOTELLI, P. M. **As concepções de avaliação da aprendizagem no ensino médio do Estado do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina**. Mestrado em Educação - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2016. 112f.

## APÊNDICES



### **Apêndice A - Carta - Direção do Colégio - Permissão para realizar a Pesquisa**

Prezada Direção,

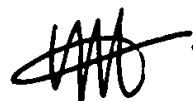
Sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, gostaria de desenvolver neste Colégio Marista Ir. Jaime Biazus, a minha pesquisa intitulada: **“EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM”**, que tem por objetivo “analisar quais relações entre afetividade e cognição são ensinadas e aprendidas no Ensino Médio”.

Serão sujeitos da pesquisa, estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A participação ocorrerá por meio de um questionário semiestruturado, e posteriormente entrevistas individuais com perguntas abertas. Após análise de dados, a pesquisadora fará algumas observações em sala de aula. O cronograma será combinado previamente. Os dados coletados nas entrevistas e questionários, serão utilizados apenas para fins acadêmicos e posteriormente codificados com siglas de identificação, sendo assim, as identidades preservadas em sigilo.

Qualquer dúvida relativa à pesquisa poderá ser esclarecida pela pesquisadora, pelo e-mail: maria.remedios@acad.pucrs.br, ou ainda com o Professora Orientadora: bettina@pucrs.br

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS atende de segunda a sexta-feira, de manhã, das 8h30min às 12h e, de tarde, das 13h30min às 17h. (Av. Ipiranga, nº 6.681, Prédio 40 – sala505 – Porto Alegre), fone (51) 3320- 3345.


Desde já, agradecemos,



Profª Dra. Bettina Steren dos Santos

Doutoranda: Maria dos Remédios L. Silva

Lido o termo acima descrito e de acordo com a participação.



Odilmar José Civa Fachi  
Diretor  
USBEE nº 0-1031/12


---

DIREÇÃO

ASSINATURA

Porto Alegre, maio de 2019.

## Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

ESCOLA DE  
HUMANIDADES

Seção 1 de 2

### Pesquisa de Doutorado - “EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM”.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado (a) aluno (a), estás sendo convidado a participar da minha pesquisa de Doutorado em Educação, intitulada: “EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM”, de forma totalmente voluntária, que tem por objetivo “analisar quais relações entre afetividade e cognição são ensinadas e aprendidas durante o Ensino Médio”. As informações obtidas são de caráter confidencial e servirão unicamente para este estudo de cunho qualitativo e sua divulgação científica. Tua participação nesta pesquisa, consistirá inicialmente no preenchimento deste questionário, o que permitirá conhecimento sobre a temática em estudo e representa risco mínimo, o de lembrares de certas situações com baixo nível de ansiedade. Maria dos Remédios Lima Silva, fone (51)98220-4385, Doutoranda em Educação, e Profª Dra. Bettina Steren dos Santos, fone (51) 3320-3635, orientadora da pesquisa e professor do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, responsáveis por esta pesquisa, asseguram a manutenção da privacidade das pessoas e da instituição eventualmente citadas em qualquer momento da pesquisa. O telefone do Comissão Científica da PUCRS é (51) 3320-3635, o horário de funcionamento é das 08:00 às 11:30 e das 13:30 às 17:30.

Agradecemos a colaboração!

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, CONCORDO em participar desta pesquisa. ( TCLE )

## Apêndice C - Questionário - Estudantes



1. Marque uma das opções abaixo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Aceito participar da pesquisa
- NÃO aceito participar da pesquisa

Conhecendo os participantes da pesquisa

2. Qual o teu nome? \*

---

## 3. Idade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos
- 21 anos

## 4. Gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino

## 5. Etnia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Branca
- Negra
- Parda
- Indígena
- Amarela/asiático

## 6. Estado civil? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Solteiro (a)
- Casado (a)/ união estável
- Separado ( a)
- Viúvo(a)



Com quem moras? \*

- Sozinho (a)
- Familiares ( Pais, tios. avós)
- Namorado(a) / Cônjuge/ companheiro(a)
- Amigos/vizinhos

8. Qual bairro/local resides?

*Marcar apenas uma oval.*

- Mário Quintana
- Timbaúva
- Recanto do Sabiá
- Jardim Leopoldina
- Rubem Berta
- Outro

9. Como vens ao Colégio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Caminhando
- Ônibus
- Carro
- Bicicleta
- Lotação
- Van Escolar

De onde provém a principal fonte de renda da tua família? \*

- Salário do Pai
- Salário da Mãe
- Avós
- Renda Própria

11. A tua família é beneficiária de algum desses Programas Sociais do Governo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Bolsa Família
- Minha Casa, Minha Vida
- Pro Jovem Adolescente ou jovem aprendiz
- Tarifa Social de Energia Elétrica
- Aposentadoria para pessoa de baixa renda
- Não

12. Trabalhas ou já trabalhaste? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

13. Estudas e trabalhas? Qual função no trabalho? \*

---

14. Antes de iniciar o Ensino Médio no Colégio Ir. Jaime, já participaste de alguma atividade oferecida no CESMAR? Qual?

---

15. Quando começaste a estudar no Colégio Marista Ir. Jaime? \*

*Marcar apenas uma oval.*

2014

2015

2016

2017

2018

2019

16. O que mais gostas no Colégio Irmão Jaime? Escolha três opções: (colegas; aulas; professores; intervalo; infraestrutura; lanche; acesso a internet livre, outro...) \*

---

17. Existe alguma organização estudantil neste colégio? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

18. Se existe alguma organização estudantil, qual seria? Já participaste atuando em alguma função? Qual? \*

---

---

---

---

---

19. Concluindo o Ensino Médio, pensas em continuar estudando? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Faculdade
- Técnico
- Profissionalizante
- Não quero continuar estudando

20. Tu és adepto de alguma religião? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

21. Qual Religião? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Assembleia de Deus
- Católica
- Evangélicas Tradicionais ( Luterana, Batista, Metodista...)
- Espírita
- Judaísmo
- Mórmons
- Evangélicas Neopentecostais (Deus é Amor, Universal, Evangelho Quadrangular, Bola de Neve...)
- Umbanda/Batuque
- Não professo religião

Para continuar a escrita da minha Tese, gostaria que respondesse a mais essas questões: pensando nos professores que trabalham neste Colégio, poderias citar dois nomes que te marcaram positivamente durante o Ensino Médio? 1 Nome: \_\_\_\_\_. Por que escolheste esta pessoa? 2 Nome: \_\_\_\_\_. Por que escolheste esta pessoa? \*

23. Falando de afetividade (sentimentos), o que entendes por Educação Afetiva? Explique com um exemplo. \*

---

---

---

---

---

24. Pensando na dimensão afetiva( afetividade), como é o teu relacionamento com os colegas de aula? Explique.

---

---

---

---

---

25. Existe algum vínculo com os colegas de turma, além da sala de aula? Tipo: sair juntos, ir na casa.... \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Um pouco
- Outro: \_\_\_\_\_

26. Pensando na dimensão afetiva, como é o teu relacionamento com os professores? Explique. \*

---

---

---

---

---

27. A tua relação afetiva é igual com todos os professores? Exemplo. \*

---

---

---

---

---

28. Existe algum vínculo com os professores além da sala de aula na realização de algum projeto por exemplo? \*

---

---

---

---

---

## Apêndice D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada - Estudantes



1. Quais professores te marcaram positivamente durante o ensino médio?
2. Como é teu vínculo afetivo com os professores?
3. Como é teu relacionamento com os colegas?
4. E as tuas dúvidas, os professores esclarecem?
5. Como está o teu rendimento/aproveitamento escolar?
6. Pelo fato de seres um bom aluno, isso ajuda no relacionamento com os professores? (Para o grupo de estudantes - F).
7. Os professores já pediram para ajudar algum colega que tem mais dificuldade?
8. Tu achas que o vínculo com os professores influencia em teu aprendizado?

## Apêndice E - Permissão para observar aulas - Professores



Prezada Professora,

Estou realizando uma pesquisa de doutorado intitulada “*Educação Afetiva nos processos de Ensino e de Aprendizagem,*” no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Realizando entrevistas com alunos dos Terceiros Anos do Ensino Médio do Colégio Ir. Jaime, sujeitos da minha pesquisa, você foi citada como uma professora que os marcou positivamente. A partir dessa premissa, a proposta agora é observar uma aula sua, com o objetivo de conhecer a sua prática já que é considerada uma prática de impacto positivo nos estudantes.

Esclarecimentos:

1. Será um período de aula para observação, conforme combinação;
2. A professora escolhe qual o melhor dia para fazer a observação;
3. A observação servirá para a triangulação de dados na pesquisa;
4. A coordenação pedagógica e direção dessa Instituição de Ensino, não terão acesso direto ao material da observação;
5. O nome da professora e da aula observada, em hipótese alguma serão revelados na pesquisa, em cumprimento ao código de ética.

Caso você aceite participar da pesquisa, qual a melhor data?

( ) 28/10; ( ) 04/11; ( ) 11/11; ( ) 18/11 ou ( ) 24/11. (segunda-feira)



**TURMAS:**

232- 1º PERÍODO

233- 3º PERÍODO

 Não aceito observação. Aceito.

Desde já agradeço a sua compreensão!

Att,

*Maria dos Remédios Lima Silva Doutoranda em Educação  
Linha: Pessoa e Educação*

*Escola De Humanidades – PUCRS*

## ANEXOS

### Anexo A - Carta de Aprovação da Comissão Científica - SIPESQ



Prezado (a) Coordenador (a) de Projeto de Pesquisa,

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES considerou que o projeto **9249 - EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM** atende aos requisitos por ela definidos. Desta forma, o projeto passa a constar nos dados oficiais relativos à pesquisa da Universidade.

Atenciosamente,

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**De:** Sistema de Pesquisas - SIPESQ <noreply@pucrs.br>

**Enviado:** sexta-feira, 26 de abril de 2019 10:55

**Para:** Bettina Steren dos Santos

**Assunto:** [SIPESQ] Resultado da Análise do Projeto

**Anexo B - Carta - Direção do Colégio - Ciência da Pesquisa**

COLÉGIO MARISTA  
IR. JAIME BIAZUS



Porto Alegre, 26 de outubro de 2018.

Eu, OSILMAR JOSÉ CIVA FACHI, Diretor do Colégio Marista Ir. Jaime Biazus, localizado à Estrada Antônio Severino, 1493 - Mário Quintana, Porto Alegre - RS, tenho ciência do Projeto de Pesquisa: "EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM" da doutoranda Maria dos Remédios Lima Silva, a ser realizado neste Colégio, a partir da autorização da PUCRS pelo SIPESQ-Sistema de Pesquisa e no Comitê de Ética em Pesquisa-CEP.

Att. Osilmar José Civa Fachi

Carimbo da Instituição.

Colégio Marista Imão Jaime Biazus  
USDEE  
Parecer CED nº 124/2012  
1ª CRE-POARS

## Anexo C - Ata de Qualificação



ESCOLA DE  
**HUMANIDADES**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE TESE Nº 305

Aos vinte e seis (26) dias do mês de fevereiro de dois mil e dezenove (2019), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **Maria dos Remédios Lima Silva**, satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Tese, sob a orientação do professor Doutor Alexandre Anselmo Guilherme. A Proposta de Tese intitulada "**EDUCAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**", foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pelo Doutor Alexandre Anselmo Guilherme, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pelo Doutor Juan José Mouriño Mosquera, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela Doutora Gilca Maria Lucena Kortmann, da Universidade La Salle, e pelo Doutor Claus Dieter Stobäus. Após a exposição do trabalho, a candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinador. Encerrada a arguição, os examinadores reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, o Presidente da Comissão comunicou sua **Aprovação**, e logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelos integrantes da Comissão Avaliadora e pela Doutoranda.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)