

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A AFETIVIDADE COMO MEDIADORA DA  
APRENDIZAGEM**

**LILIANE VIEIRA BARBOSA MARINS**

**SÃO GONÇALO, JANEIRO/2010**

LILIANE VIEIRA BARBOSA MARINS

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A AFETIVIDADE COMO MEDIADORA  
DA APRENDIZAGEM

Trabalho de conclusão de curso apresentado à  
Faculdade de Formação de Professores da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial para aprovação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Helena Amaral da Fontoura

**SÃO GONÇALO**

**2010**

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

M339 Marins, Liliâne Vieira Barbosa.  
Relação professor-aluno: a afetividade como mediadora da  
aprendizagem / Liliâne Vieira Barbosa Marins. – 2009.  
66 f.

Orientador: Helena Amaral da Fontoura.  
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Relação professor-aluno. 2. Aprendizagem. 3. Afetividade.  
I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento  
de Educação.

CDU 37.064.2

**LILIANE VIEIRA BARBOSA MARINS**

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:  
A AFETIVIDADE COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para aprovação.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Dra. Helena Amaral da Fontoura  
FFP/UERJ  
Orientadora

---

Dra. Maria Lucia Abrantes Fortuna  
FFP/UERJ

A ti, grande Deus, por toda força e me conceder o poder  
da palavra, afim de anunciar tua maior dádiva:  
O amor entre todos!

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Helena Amaral da Fontoura, pela paciência e dedicação ao orientar este trabalho.

Ao meu querido esposo pela compreensão e apoio em todos os momentos.

A meus familiares e amigos pelo incentivo e orações.

## SUMÁRIO

<b>I Introdução</b>	<b>7</b>
<b>II Referencial teórico-metodológico</b>	<b>11</b>
<b>III A Pesquisa</b>	<b>14</b>
<b>IV Considerações Finais</b>	<b>44</b>
<b>VI Notas</b>	<b>52</b>
<b>V Anexos</b>	<b>53</b>
<b>VII Bibliografia</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade atual segue um ritmo frenético, mobilizada por ideais consumistas. Esses ideais conduzem os sujeitos a atitudes cada vez mais individualistas. É freqüente, portanto, assistirmos sentimentos e valores sociais como amor e respeito mútuo serem deixados de lado e o compromisso por fazer valer a importância de se viver em união para a construção de uma vida mais justa e de qualidade.

Isso acontece nas variadas instituições sociais e na escola não é diferente, pois o ritmo acelerado em que se dá o processo de ensino devido às transformações políticas, econômicas e sociais, faz com que os alunos reproduzam conhecimentos ou produzam muito pouco, sem prazer e não de acordo com suas necessidades. Isto acontece por vários motivos, inclusive pela falta de compromisso de alguns educadores que não procuram incorporar em seus conteúdos disciplinares a realidade de seus alunos, com suas especificidades, além de se manterem frios quanto às possíveis dificuldades que estes possam enfrentar para estar ali. Nesse caso, acontece o que Freire (1996) chama de 'educação bancária', onde o professor transmite e o aluno recebe os conhecimentos determinados pela escola.

A partir desses e outros motivos, a relação entre professor e aluno acaba sendo de desgaste emocional, de recusa à ajuda e à cooperação para que haja um trabalho docente efetivo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas pela transmissão de conhecimentos desconhecidos pelos aprendizes, mas se dá pela transformação de saberes em outros; entretanto, deve ser cultivado um clima de afeto, atenção, sensibilidade e cooperação para esse construir essa edificação de saberes outros, que vão para além dos conteúdos escolares, já programados.

Se o corpo docente entendesse e praticasse isto, será que não teríamos menos profissionais com alto nível de estresse e desinteresse em ensinar e, por isso, descarregando toda sua indignação e raiva nos alunos, tratando-os de forma não humanizante e provocando sérios problemas como o desgosto pelo aprender?

Um fato ocorrido há alguns anos atrás, marcou de forma significativa meu olhar sobre a prática pedagógica, especificamente a relação professor-aluno: a experiência enquanto aluna foi de decepção por alguns anos, pois na 4ª série do ensino fundamental eu tive algumas dificuldades de aprendizagem com o conteúdo da disciplina de Matemática e, observando isto, a professora que para mim não estimulava os alunos a

aprender, apenas passava exercícios no quadro negro e explicava muito rapidamente a matéria, o que era difícil para que eu entendesse o que nos transmitia.

Essa professora já havia dado aulas para meu irmão e ele não apresentava as dificuldades em apreender os conteúdos como eu, sendo assim, ela pediu que minha mãe fosse à escola e lhe perguntou se o Leandro, meu irmão, era tão inteligente, porque não me ensinava a fazer os exercícios. Eu estava perto e ouvi aquelas palavras que me trouxeram grande tristeza e decepção, pois pensava não ser inteligente. Por muitos anos encarei aquilo como verdade, mas consegui superar porque descobri que cada pessoa tem habilidades diferentes e não é por apresentar dificuldades em aprender algo que deve ser considerado menos inteligente que as outras.

Desde esse episódio, comecei a reparar que se o professor era mais amigo e companheiro dos alunos mais nos sentíamos motivados a aprender a matéria dada por ele, uma vez que utilizava das emoções como forma de se aproximar de nós, até porque estas são características em comum em qualquer ser humano, o que faz com que, principalmente com as crianças, seja mais valorizado.

Nessa direção, o que percebo articulando minha experiência escolar à dimensão afetiva enfatizada na teoria walloniana<sup>1</sup> é que as diferentes experiências que vivemos, nos também diferentes momentos da vida, fazem-nos tentar encontrar formas diversificadas de lidar com a realidade, seja o que nos interesse ou não, agindo de forma que emocionalmente nos sintamos impulsionados a produzir e transformar as formas de significar aquilo que nos cerca.

Sob esta perspectiva podemos também discutir sobre os resultados não intencionais obtidos na relação professor-aluno, destacados por Morales (2006), pois além do que queremos que nossos alunos aprendam, eles aprendem coisas que não fazem parte de nossas expectativas.

*“Pretendemos que nossos alunos aprendam algumas coisas... Mas pode acontecer que, além disso (ou em vez disso), eles estejam aprendendo outras, que preferiríamos que não aprendessem e que aprendem porque nós lhe ensinamos, embora não nos demos conta disso (ou não nos demos conta inteiramente, mas não damos especial atenção a esse aprendizado não-intencional). (p. 15)”*

É o amadurecimento cognitivo que favorece isto, uma vez que, mesmo com os sentimentos aflorados, dando lugar às emoções, a alternância entre esses dois aspectos faz com que o aluno inconscientemente tente esclarecer para si mesmo o que vê ou sente. Ou, então, simplesmente internaliza o que percebe sem querer explicar

racionalmente, porém acomoda aquelas informações de uma forma diferenciada. Neste caso, as emoções se destacam e é neste momento que o professor precisa estar atento às condições de seus alunos.

Apesar de parecer impossível que um professor perceba e analise todas as manifestações de emoções de seus alunos, acabamos por pensar que se ele ao menos tentasse fazê-lo, poderá ter um diagnóstico mais apurado e individualizado dos educandos. E se conseguir obter algum tipo de conhecimento sobre as características de seus alunos, seus interesses, modos de relacionamento pessoal, com a disciplina, com as dificuldades, não poderia, assim, exercer melhor sua tarefa educativa de ensinar, mas para além do conhecimento formal, exigidos nos currículos escolares?

É importante saber que não se pode fazer somente julgamentos de valor, mas partir de objetivos centrados em fatores realmente necessários para o favorecimento da eficiência do trabalho educativo. Para isto, é preciso que cada professor pesquise, planeje suas atividades, tenha uma formação continuada.

Para melhor esclarecimento dessas indagações é que pensamos em como as relações afetivas entre professor e aluno podem interferir no processo de ensino-aprendizagem para que haja melhor adequação dos conteúdos e regras escolares às diferentes realidades dos alunos, como meio de favorecimento de maiores discussões sobre as práticas pedagógicas, tanto pelos formandos em Pedagogia como por aqueles que já exercem a profissão. E neste, caso, consideramos importante a realização de um estudo de caso em uma turma com alunos onde se espera terem a faixa etária de seis a onze anos.

Sendo assim, me aloquei numa turma de Aceleração da Aprendizagem da Escola Municipal Padre Thomas Pieters (Tanguá, RJ), onde encontrei alunos de até 18 anos, numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental. O que pudemos perceber nesta turma foi um grande processo de exclusão social e outros aspectos que iremos abordar nesta pesquisa.

Reforçamos, então, as percepções das mais complexas e mais representativas ações educativas no ambiente escolar, que se mostraram concretamente, como também através de dinâmicas que exigem maior sensibilidade para enxergarmos as práticas implícitas nas relações traçadas cotidianamente no ambiente educacional, mais específico que é esta turma de aceleração, onde a demanda de alunos gera certo sentimento de estigma e preconceitos, por alocar alunos com defasagem na aprendizagem. Mas, além destes sentimentos, também é de onde esperamos

metodologias diferenciadas, enfim, novas formas de ensino-aprendizagem traçadas no decurso do ano letivo

Desta forma, pretendemos analisar como acontece essa dinâmica e o que podemos verificar quanto a relação professor aluno frente a uma especificidade tão desconhecida e, ao mesmo tempo, aliciadora de novas questões, paradigmas e complexidades.

## II REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Diante dessa experiência começo a dialogar com Wallon (1975) no seguinte aspecto: com a chegada à escola - momento de seguir novas regras e aprender coisas diferentes das que já se sabiam anteriormente – os alunos de 7 a 10 anos, em muitos casos, sentem-se confundidos e com dificuldades para seguir esse novo ritmo de vida; sendo assim, o professor deve ter o máximo de cuidado em relação ao modo de convivência com aqueles.

Hoje, apesar de vários estudos sobre como deve ser o comportamento de professores e alunos em sala de aula, muitas vezes quando o professor chega à escola depara-se com um universo bastante diversificado e não consegue fazer seu trabalho como “aprendido” durante sua formação acadêmica, pois não consegue lidar com os diferentes modos de pensar e agir dos educandos. Partindo desse pensamento venho me perguntando, durante os anos de graduação em Pedagogia, sobre como fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem mais completa - que os faça desenvolver sua capacidade criativa e com mais autonomia; como os professores podem favorecer momentos em que as aulas não sejam meramente expositivas, que não valorizem unicamente o intelecto dos alunos, porém suas potencialidades e, por que não, seus sentimentos, com afeto? Vale destacar este último, que não pode ser considerado como uma parte do aluno separada da cognição. Pelo contrário, o afeto está totalmente ligado ao aspecto cognitivo, fazendo com que a criança sinta interesse ou não pelas coisas que a cercam, impulsionando-a para a ação e, nessa perspectiva, um professor que se interesse em incentivar seus alunos a gostarem de aprender, possivelmente lhes proporcionará alcançarem melhores resultados no percurso pela aprendizagem.

É partindo desses pressupostos que pretendo analisar as possíveis interferências dessas trocas afetivas entre professores e alunos como mediação para o processo de ensino-aprendizagem, pois “*a afetividade domina a atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal – é componente do equilíbrio e da harmonia da personalidade.*” (ROSSINI, 2007, p. 10). Isto seria uma mediação entre o ensinar e o aprender, mas em que medida e quais os resultados?

Segundo Wallon (1975), o ser humano deve ser visto como um ser completo, ou seja, não se pode querer separar o lado cognitivo do afetivo, pois ambas as partes são

entrelaçadas, apesar de por momentos uma ou outra predominar nas diferentes fases da vida; entretanto, essa ligação faz com que a criança adquira gosto por algo que a satisfaça emocionalmente, impulsionando-a para a ação.

O período de vida citado acima é determinado por Wallon como *categorial*: fase em que a criança já tem a afetividade mais amadurecida, porém ainda ocorre alternância de comportamentos, uma vez que as emoções ora são influenciadas pelas características dos períodos anteriores quando se tem menos maturidade ora são mais controlados pela maturação cognitiva, sendo assim é freqüente a presença de crises emocionais como choro, tristeza e desinteresse entre elas.

Desta forma, se o professor não souber identificar, analisar e, principalmente, não agir de forma que tente fazer com que seu aluno se sinta à vontade para se expressar e usar suas potencialidades, poderá deixar que sérios problemas na aprendizagem se façam presentes em suas relações, dificultando a busca pelo aprender. É o que diz Galvão na perspectiva walloniana:

*“(...) Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.”* (2000, p. 44).

Então, mesmo que a criança esteja mais amadurecida intelectualmente não se pode pensar em deixar de lado os traços afetivos que a acompanharão para sempre e influenciarão suas escolhas; sendo assim, o professor poderia fazer trocas afetivas com seus alunos para que haja maior maturação nas ações, pelo compartilhar de sentimentos, gostos, gestos e ações, pois é nessa interação que se dá a formação humana.

Para Silva e Schneider (2007), uma criança começa a perceber a realidade externa desde bebê e nesta fase inicia a realização de atos motores, como forma de conquistar as pessoas à sua volta, através da afetividade. Não intencionalmente, essa movimentação caracteriza a manifestação das emoções que a impulsionam a organizar o pensamento, claro que de forma pouquíssimo amadurecida, para compreensão das coisas e de si. É aí que se inicia o processo de análise dos fatos e das coisas, desenvolvendo-se, então, o afeto por aquilo e por quem com os quais se relaciona.

Com mais idade a criança começa a construir mais intensamente sua subjetividade, pois as emoções é que irão motivá-la a construir relações com as coisas e com as pessoas (seja através da movimentação do corpo ou através da linguagem);

dessa forma, originam-se as representações sociais de cada indivíduo. Entendemos, aqui, que as emoções são altamente influenciadoras do desenvolvimento intelectual e que também impulsionam o ato motor – base do pensamento – promovendo a construção de conhecimentos.

Com base nesses pressupostos é que Wallon, segundo Galvão (1995) diz que as manifestações de emoções têm constante impacto sobre o plano cognitivo, uma vez que nossas emoções são manifestas através de movimentações no corpo, como os gestos – forma de expressão humana para facilitar o entendimento do que se pretende comunicar – constituindo as variadas formas de linguagens como ferramenta fundamental para a interlocução, principalmente a oral.

No plano pedagógico, esses fundamentos devem ser compreendidos de maneira a permitir maior relação entre a dimensão afetiva atrelada à intelectual, pois as expressões de gostos e interesses na relação entre professor(a) e alunos(as) reconhecidas e estudadas, poderão permitir que haja mais diálogo e solidariedade, maior motivação e mais acentuada produtividade na construção de conhecimentos entre os atores da educação, enriquecendo-os tanto enquanto educador(a) e educandos como, principalmente, enquanto pessoas.

Considerando tais aspectos, iniciei um estudo de caso na Escola Municipal Padre Thomas Pieters que se localiza na cidade de Tanguá, interior do Estado do Rio de Janeiro, especificamente na turma de Aceleração da Aprendizagem, 4ª série do Ensino Fundamental. Para isso, analisamos as práticas pedagógicas da professora desta turma, visando empreender respostas à temática de minhas indagações sobre a interferência da expressão de sentimentos como o respeito, a afeição e o companheirismo por ambos os atores educacionais dentro de uma sala de aula na construção de conhecimentos.

Tinha e tenho a expectativa de que se as pessoas fossem mais amigáveis, compreensíveis e comprometidas com a transformação da sociedade poderíamos, a partir dessa relação, encontrar novas maneiras de agir e pensar a fim de melhorar a situação em que vivemos. É por esse motivo que busquei analisar as relações afetivas na escola, ou melhor, em sala de aula, pois espero ver se tais atitudes acontecem para o cultivo de um pouco mais de amor e fraternidade, na execução de um papel fundamental para se construir uma sociedade mais justa e cidadã.

Desta forma, o professor, pelo poder que lhe é imputado, pode ser um desses atores que favorecerá maiores possibilidades de transformação da realidade social, principalmente a de seus alunos.

Para isso, além de outros, são esperados comportamentos como a proposta de atividades que sensibilizem os educandos a serem mais críticos e se imporem sobre sua realidade de modo que, autonomamente, criem mais condições as quais eles mesmos sintam necessárias para sua sobrevivência bem como de sua comunidade nesse mundo tão complexo e contraditório em que habitamos.

E será que a maneira como esse professor vai agir para que seus alunos se interessem pelo aprender não será determinante no processo de manifestações de gostos, gestos e ações que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem?

A Escola Municipal Pd. Thomas Pieters foi escolhida por pertencer a uma cidade que apesar de estar localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, ainda possui fortes traços rurais, acarretando numa grande impressão de que as atitudes são afetivas, devido aos processos históricos marcados pelo sistema patriarcal e paternalista no nosso país. Entretanto há de se pensar se ainda continua-se assim, se essas relações afetivas significam respeito mútuo e companheirismo ou seria uma ferramenta de aliciação para manter uma relação – estável – de poder.

Uma das finalidades desse trabalho é o incentivo à promoção de uma educação mais favorável ao desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, não só intelectualmente para obtenção de status social, porém como uma ferramenta para a transformação da sociedade, por todos os que integram o campo educacional – professores, alunos, pais e toda a comunidade.

### **Afetividade e Emoção**

*“São os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo” (REGO, 1997, p.122 In: SILVA E SCHNEIDER, 2007, p. 84)*

Uma criança começa a perceber a realidade externa desde bebê e nesta fase inicia a realização de atos motores, como forma de conquistar as pessoas à sua volta, expressão da afetividade. Não intencionalmente, essa movimentação caracteriza a manifestação das emoções que a impulsionam a organizar o pensamento, claro que de forma pouquíssimo amadurecida, para compreensão das coisas e de si. É aí que se inicia o processo de análise dos fatos e das coisas, desenvolvendo-se, então, o afeto por aquilo e por quem com os quais se relaciona. Com mais idade a criança começa a construir

mais intensamente sua subjetividade, pois ao construir relações com as coisas e com as pessoas, através das manifestações de emoções (com movimentação do corpo ou através da linguagem), serão originadas as representações sociais de cada indivíduo.

Entendemos, aqui, que as emoções são altamente influenciadoras do desenvolvimento intelectual, pois são construídas a partir do envolvimento cultural do indivíduo com seu meio, sendo assim, impulsionam o ato motor – base do pensamento – promovendo a construção de conhecimentos.

Para entendermos melhor, de acordo com as relações traçadas com pessoas próximas o ser humano vai construindo gostos por aquilo que o rodeia. Isto se inicia precocemente, é assim que enquanto bebê, sem poder falar, começa a movimentar-se, mexendo o corpo, sorri, para que possa se comunicar com o adulto próximo a ele, principalmente a mãe e o pai. Por volta do primeiro ano já reelabora essa comunicação por meio da linguagem, e com o passar dos anos esses aspectos são cada vez mais racionalizados. Esse processo é que demonstra a expressão da afetividade, ou seja, se tenho afeto por algo, logo, manifestarei isto através da emoção.

Esta última, por sua vez, agirá sobre o sistema nervoso impulsionado a movimentação do tônus que será ora mais fortes (hipertônicas) ora mais densas (hipotônicas). Porém deve-se lembrar que há reciprocidade nessa relação entre as emoções e os movimentos corporais, posto que as variações de postura do corpo também podem gerar alterações emocionais. Por exemplo, imaginemos uma situação com a ocorrência de atividades recreativas na escola: crianças alegres correndo de um lado a outro, pulando, girando etc., um professor deixa um aluno de castigo por “mau” comportamento, sentado numa cadeira sem ao menos poder se levantar um pouco e ficar quieto, dizendo que ele não pode brincar com as demais crianças. Muito provavelmente aquela criança reagiria de forma altamente emotiva, isto é, choraria, gritaria, enfim, faria mil coisas que a possibilitasse de sair dali, daquela posição ‘tensionadora’. Mesmo assim, não saindo da racionalidade, pois tais fases são indissociáveis, apenas ocorre uma preponderância de uma sobre outra. Desta forma, a posição ou a *função postural* (GALVÃO, 1995, p. 62) foi responsável por esta manifestação de um estado emocional hipertônico - exagerada alteração ou movimentação do tônus – que, inconscientemente, com um propósito (sob influência do aspecto cognitivo), agiu sobre o corpo da criança.

Com base nesses pressupostos é que Galvão (1995) numa perspectiva walloniana diz que as manifestações de emoções têm constante impacto sobre o plano cognitivo, uma vez que nossas emoções são manifestas através de movimentações no

corpo, como os gestos – forma de expressão humana para facilitar o entendimento do que se pretende comunicar – constituindo o desenvolvimento das variadas formas de linguagens como ferramenta fundamental para a interlocução, principalmente a oral.

O período de vida em destaque nesta pesquisa é o de sete a dez anos de idade e determinado por Wallon como *categorial* (in DANTAS, 1992): fase em que a criança já tem a afetividade mais amadurecida, porém quando ainda ocorre alternância de comportamentos, uma vez que as emoções ora são influenciadas pelas características dos períodos anteriores quando se tem menos maturidade ora são mais controlados pela maturação cognitiva, sendo assim é freqüente a presença de crises emocionais como choro, tristeza e desinteresse entre elas. Pretendemos, então, analisar diferentes situações onde há ocorrências de (des)valorização da afetividade no cotidiano escolar nas turmas de 1º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde se espera que maior parte das crianças nessa faixa etária estejam envolvidas, em se tratando de ano de escolaridade por idade.

No plano pedagógico, esses fundamentos devem ser compreendidos de maneira a permitir maior entendimento da dimensão afetiva atrelada à intelectual, pois as expressões de gostos e interesses na relação entre professor(a) e alunos(as) reconhecidas e estudadas, poderão permitir que haja mais diálogo e solidariedade, maior motivação e mais acentuada produtividade na construção de conhecimentos entre ambos os atores da educação. Digo isto não porque pretendemos que se façam sempre a vontade do aluno ou somente a dos professores, porém que haja diálogo para o estabelecimento de regras e valores condizentes aos interesses de ambos, enriquecendo-os tanto enquanto educador(a) e educandos como, principalmente, enquanto seres humanos. Por isso defendemos que atitudes como perceber e analisar a qualidade dos vínculos que se desenvolvem no espaço educativo podem servir de ferramenta para diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e, assim, a construção de novas formas de ensino-aprendizagem.

Transpondo para a escola nossa reflexão, quando analisamos um professor que deseja que seus alunos prestem a atenção nas aulas, não se levantando para sair de sala ou para conversar; ou, ainda, aqueles que sempre mantem as mesmas metodologias e esperam que os alunos façam cada tarefa como aquele deseja, com atitudes de repetição do que o professor diz em suas explicações, podemos pensar (como alunos que também somos) que isto trará uma resistência por parte dos educando, que se manifestará de várias formas. Daí a necessidade de falar sobre algo com um amigo, de sair para

(repetidamente) ir para fora de sala ou casos mais indesejados pelos professores, que é a algazarra, a formação de grupos que se unem para brincar de forma que retire a atenção dos demais colegas para a atividade. Uma sugestão para quem identifica uma não necessidade para si daquilo que fazem na escola, um não-sentido que, embora muitas vezes não seja justificado, apenas faz parte da característica humana da apropriação de valorização do que nos rodeia Ou uma demonstração de que algo está errado, interferindo no bem-estar daquela criança, fazendo-a dar maior lugar às emoções e, conseqüentemente, afetando sua concentração em participar do processo de ensinar-aprender. Tais manifestações, em muitos, casos possui um diagnóstico equivocado, quando profissionais da educação colocam somente sobre o aluno a suposta culpa pela falta de interesse ou pelas notas baixas etc.

As crianças de sete a dez anos, geralmente enfrentam algumas tensões, como por exemplo, o momento de começar os estudos na escola, as obrigações que terá neste lugar, as novas formas de relacionar-se e muito mais (SILVA E SCHNEIDER, 2007). Sendo assim, em muitos momentos, é normal que elas se enfureçam e sintam-se cansadas de suportar as pressões por parte dos pais e, agora, pelos professores e a escola como um todo, assim como da sociedade que, a partir do papel social que cada pessoa passa a ter, é cobrada, inconscientemente, por esta a portar-se como é identificado - aluno, neste caso: age, veste-se, fala, utiliza meios de transporte, entre outras características como um 'estudante'.

A questão é que muitos professores ainda encontram-se despreparados para enfrentar situações como esta, pois a formação se dá centrada nos aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos, psicológicos e das relações, quando poderia voltar-se para o estudo da pessoa completa (DANTAS, 1992). Mais uma vez reforçando a necessidade de uma pedagogia que busque um movimento por todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; pedagogia, esta, que tente entender como se dá a relação entre professor e aluno, analisando-a a partir, também, das representações de cada um desses atores quanto a este processo de transferências afetivas. A partir disto, a necessidade de se ouvir aqueles que vivenciam tais experiências afetivas no ambiente escolar, motivo pelo qual nos colocamos a introduzir um olhar sobre o cotidiano da turma de quarta série do Ensino Fundamental (onde esperamos crianças nesta faixa etária e suas trocas afetivas com professores) e possibilitar a fala de alguns desses atores para, assim, compreendermos um pouco mais das transferências afetivas, como forma de manifestação de emoções no ambiente de aprendizagem e como pode interferir neste.

Essas transferências são realizadas desde a maneira como organizamos a sala de aula até o modo como falamos com nossos alunos. E em muitos casos podemos verificar a formação de filas de alunos – para se manter a ordem, as formas de organização de mesas e cadeiras, exercícios para se decorar, presos a conteúdos curriculares. E, ainda, a necessidade de manter os educandos calados, sentados, sem poder dizer algo sobre o que aprenderam fora da escola; a maneira como um professor dirige-se a seus alunos: sempre muito sério, respondendo grosseiramente, caso solicitem ajuda na feitura dos exercícios. São maneiras de controlar os corpos, as ações dos alunos para manter a padronização de comportamentos e, assim, adaptando-os, individualmente, às normas da escola, fortalecendo, então, o caráter repressivo da escola como aparelho ideológico do Estado. Esta característica é reforçada por Isabel Galvão (1995), quando deixa claro que:

*“Através dessa reflexão, o nosso objetivo é deixar bem evidente a inadequação das exigências feitas pela escola, que, impondo uma verdadeira “ditadura postural”, desrespeita as condições da criança quanto ao controle voluntário de suas ações e o funcionamento da atividade intelectual(...)”* (p. 111)

Partindo desses fatores, podemos retornar à idéia da função postural, pois como descrito acima, condiciona-se os alunos a manterem-se imóveis, sem uma organização de um tempo-espço que disponha de possibilidades de práticas de atividades livres ou mais lúdicas, ainda que pedagógicas. Sendo assim, configura-se como uma maneira de desestimular a ação sobre as coisas, nesses alunos, uma vez que não são motivados por aquilo que os faz se sentirem bem tanto física como emocionalmente. Além de manterem condições de conflitos desgastantes tanto para alunos quanto para os professores, que em todo momento deverão chamar a atenção dos alunos para um movimento não-natural, que por isto, talvez não consiga ser efetuado em todo o momento. Portanto, para cada atividade e estímulos, a postura corporal ou comportamental será diferente, devendo ser respeitada a espontaneidade dos indivíduos, que com isto poderão desenvolver melhor aquilo para o qual foram solicitados a realizar.

Quanto mais idade a criança ganha mais ela pode desenvolver um olhar crítico sobre o que a rodeia, sobre aquilo com o qual se relaciona. Isto nos traz a reflexão de que no ambiente de sala de aula o professor deve estar atento às formas como lida com seus alunos, na maneira de explicar os conteúdos, de organizar as aulas e até em como

comunicar-se com estes, pois ausência de atividades prazerosas e de variação dos métodos de ensino pode demonstrar certo desconforto no processo de aprendizagem e conseqüentemente no de ensino.

Além disso, a presença de uma linguagem comum, uma maneira de se comunicar que favoreça o diálogo entre professor e aluno, com a qual podem ser relacionadas as vidas escolar e cotidiana – modos de relacionamento, ainda que profissional, porém com sinceridade e sensibilidade para favorecer mais liberdade de expressão e, conseqüentemente, de criação.

Estes aspectos parecem fundamentais para avaliarmos o trabalho docente no que diz respeito aos sentimentos dos alunos em relação à escola, ao estudar. De estar num lugar em que estes são preparados para a vida e que, portanto, lugar onde há vida: vigor, compromisso, respeito: onde se potencializa a vontade de ter mais do que se pretendia obter, num aprendizado integral.

Os objetivos do presente trabalho foram identificar e investigar as possíveis interferências da expressão de sentimentos como a afeição, o respeito e o companheirismo na relação traçada entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, analisando suas contribuições para que as situações de aprendizagem possam ser o início de um percurso para uma vida de construção de identidades, bem como a tomada de decisões por parte dos alunos que o favoreçam e a toda sociedade.

Neste âmbito há ainda três expectativas em relação a esta pesquisa. A primeira seria entender as diferentes posições e concepções acerca das relações afetivas por parte da professora, como também por parte dos alunos. Depois, investigar e analisar como se dá essa troca de sentimentos e seus desdobramentos durante o período em que estivermos observando as ações em sala de aula. E, por último, na análise dos fatos observados, compreender em que medida deve-se realizar esse compartilhamento de sentimentos e emoções e seus possíveis resultados/influências no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, ao compreendermos um pouco mais sobre a afetividade em sala de aula, poderemos repensar nossas práticas e, talvez, reconhecer que as formas como lidamos com o mundo podem influenciar nossas ações como educadores. E este movimento se dará desde que venhamos a buscar diferentes meios e formas de ver nossos alunos, e de tratá-los também.

## METODOLOGIA

Numa primeira etapa, fiz uma coleta de fontes secundárias como livros, artigos de revistas para maior entendimento acerca das relações afetivas, integrando ao trabalho de campo, na escola.

Seguindo a metodologia um estudo de caso, primeiramente utilizei questionários com a professora e com os alunos para saber de suas concepções em relação às transferências afetivas ocorridas ou não. E se ocorridas, saber qual a importância que vêm neste ato.

Em segundo lugar, investigo a ocorrência ou não dessa relação, paralelamente analisando juntamente aos textos lidos.

E por último, alguns apontamentos baseados em toda a investigação para favorecer maiores esclarecimentos sobre as possíveis interferências das transferências afetivas entre educador e educando sobre a educação ou sobre o ato de ensinar-aprender.

Encontramos a necessidade de pesquisa, pois esta qualifica o ensino, posto que ao pesquisar desenvolvemos maiores possibilidades de elaboração das reflexões em sala de aula acirradas ao vivenciarmos o cotidiano da prática educativa escolar.

Tentamos, então, encontrar instrumentos que nos facilitem a descobrir ideologias, saberes, razões e sentimentos que envolvem o ambiente escolar, em se tratando de uma relação díspare entre seres que representam o saber e aqueles que esperam, deste, algo para si. Numa relação de saber e poder que nos seduz ao encantamento de compreendê-la e, desta forma, adentrarmos nela – desmistificando-a, desconstruindo-a ou interferindo de quaisquer outras formas para somente a melhoramos e **nos** melhorar. Assim, concordamos e finalizamos esta etapa com Heloisa Martins (2004), quando fala sobre o papel do pesquisador e o de seu trabalho.

*“Para um certo ponto de vista, a questão não é a de discutir o que fazer a respeito de nossas opiniões, idéias ou juízos de valor sobre a sociedade, mas, sim, de procurar fazer com que a imagem que temos dela seja útil para ela, ou seja, se somos capazes de desenvolver hábitos de ação permitindo confrontar a realidade, de maneira a garantir ganhos no sentido intersubjetivo, em criatividade(...)”*

### III A Pesquisa

#### III.1 Sala de aula: reflexão sobre sua organização e situações de conflito

Neste trabalho fiz reflexões voltadas para a questão da relação professor-aluno e demais aspectos que a circundam e influenciam. A pretensão é traçar discussões referentes aos modos de ensinar e as demais interações desenvolvidas na sala de aula e, assim, entendermos um pouco sobre o caráter afetivo neste relacionamento entre uma classe e seu professor e suas conseqüências na vida do aluno enquanto ser humano.

O espaço investigado foi a Escola Municipal Pd. Thomas Pieters onde conheci o Coordenador Pedagógico Luís Alberto, que por sua vez, me recebeu com bastante entusiasmo, pois como eu não era simplesmente estagiária ali, mas iria fazer uma pesquisa para a Monografia, para ele seria algo interessante para dar visibilidade à escola, além de contribuir com a formação dos educadores dali. Ele fez uma espécie de visita guiada pela escola para que eu conhecesse o local, me mostrou o quadro de rotinas da escola e ainda me convidou a participar da reunião dos professores, como também ter acesso ao Projeto Político Pedagógico. Quanto à reunião, eu participei somente de uma, devido aos horários de meu curso na Faculdade, entre outras que me impediam de estar mais vezes lá.

Então, a reunião na qual me encontrava se distribuiu assim: o Luís inicia, anotando na lousa os assuntos a tratar e explica cada tópico. Primeiro falou sobre minha presença e trabalhos a realizar ali. Logo, fez a "Leitura Deleite" - uma leitura que se dá no início das aulas e reuniões (aqui, como sugestão) todos os dias, mas "é a leitura pela leitura", sem explicações, cada um interpreta como quiser, como disse o Luís Alberto. Continua falando sobre o Planejamento Ocupacional, que são a Rotina, o Projeto, a "Semana da Alimentação Escolar", que seria feito nas áreas da Ciência e das Artes, não podendo ser interdisciplinarizado, pois não haveria tempo para isto. Houve ainda o pedido de que se fizesse um relatório das turmas com Múltiplas Inteligências, não sendo especificados os objetivos desse diagnóstico. Após essa etapa, algumas professoras pedem auxílio para realizar atividades 'diferentes' com seus alunos, umas três ou quatro, outras reclamam que as coisas andam sumindo na escola: seus materiais didáticos e trabalhos feitos pelos alunos. Para terminar continuam planejando suas tarefas e saem.

A reunião termina por aí e cada uma vai fazer seu trabalho, porém o que percebi é que o Luís parece ser tão confiável no que faz para as professoras que elas não

reclamam de nada, não dão sugestões nem criticam, apenas pedem. Qual será o motivo disto? Como não participei de outras reuniões, não posso afirmar as causas dessa quietude e aceitação no único dia em que estive entre eles, porém há de se pensar numa reunião pedagógica com maiores discussões e análises das atividades para que estas se adéquem às realidades de cada turma, sendo definido por cada professora ali presente, evidentemente, com a mediação do coordenador para entrar num consenso sobre tempo, tipo de atividade e outras questões oriundas das dinâmicas da escola.

Foi uma apresentação rápida, mas que me deixou bastante feliz por saber que há pessoas que valorizam o trabalho da pesquisa, da aprendizagem continuada, já que minha presença no local traria isto, uma vez que me convocou a apresentar meu trabalho para os professores, numa pequena palestra no final de minha pesquisa – uma responsabilidade que causa apreensão sobre o que dizer sobre uma realidade que não é minha, mas deles próprios.

Outro aspecto interessante é a demonstração pelo coordenador de ter interesse em compartilhar comigo esse entendimento sobre as relações traçadas entre os professores da escola com os alunos. Com base neste assunto deu destaque para as turmas de aceleração, tendo alunos de 12 a 18 anos que ora não são alfabetizados ora não conseguiram apreender alguns conteúdos curriculares, o que fez com tivessem altos níveis de repetência. Mas é aqui que chego ao ponto chave de minhas indagações. Qual será a razão (ou as razões) desses alunos não conseguirem avançar de série regularmente?

Assim, o Luís coloca a questão de que em uma das turmas há uma obediência muito forte dos alunos com a professora S., entretanto, nas demais, são alunos considerados altamente indisciplinados. E ele diz querer entender o porquê disto. Eu achei muito interessante isto, pois também gostaria de saber um pouco mais sobre o histórico desses alunos, suas concepções acerca dessa professora para, assim, compreender qual a “poção mágica” que ela utiliza para “domar” esses alunos sem ‘disciplina’. Seria uma relação de autoridade ou de autoritarismo? Compreensão pelos alunos de que já seria hora de levar a sério os estudos ou uma questão de convencimento e naturalização de sua condição de “presenteados” pela escola, em relação à oportunidade que tiveram de ter uma atenção especial, numa turma diferenciada?

Inicialmente, vamos à descrição de alguns fatos ocorridos e interpretações que podem nos ajudar a tirar possíveis conclusões em relação às dúvidas fomentadas durante as observações na turma de Aceleração da professora S. A turma é composta por 21

alunos, mas nos dias em que estive (segundas-feiras), não passavam de 15 ou 17 alunos, posto que muitos iam para festas noturnas durante os finais de semana e se sentiam cansados para ir nas segundas-feiras; outros apareciam por alguns dias e logo passavam por uma série de dias sem ao menos notificar o motivo da ausência. Isto mostra um possível desinteresse em estar na escola e problemas que não os deixam estar ali, mas quais os motivos de não se querer estar na escola?

Quanto aos episódios que avistei temos, por exemplo, a presença de alguns alunos que não eram alfabetizados e outros que sim, porém apresentavam algumas dificuldades na leitura, o que prejudicava as demais habilidades como interpretação de textos, escrita, entre outras. Mas o que me chama atenção neste fato é que por ser uma classe com um aspecto de multisseriada, traz algumas dificuldades para a professora, sozinha, conseguir dar conta de passar os conteúdos e ajudar a todos, individualmente. Por muitas vezes nota-se que ela atende aos que têm a leitura um pouco melhor, pois é mais rápido de corrigir os exercícios. É lamentável, mas os alunos fazem tarefas de crianças menores, pois devem ser alfabetizados, compensando o que não aprenderam na idade própria. Mesmo assim, compreendo que a metodologia deveria ser adequada à idade destes, ainda que o conteúdo seja o mesmo. E será que não aprenderam exatamente porque não encontravam sentido no que estudavam nas séries anteriores? O problema não está somente no planejamento de aulas e conteúdos pela escola, porém em toda a estrutura do sistema educacional de ensino brasileiro que rege seus órgãos, estabelecendo o que e como ensinar de forma bem cristalizada ainda.

Quanto a isto, vejo que há alguns dos alunos, os mais velhos, que são mais próximos ou têm maior segurança em pedir ajuda à professora e até para conversar com ela. Ela os trata bem, conversa até sobre problemas pessoais, mostrando-se amiga deles. Entretanto, há outros, principalmente os que não conseguem ler corretamente, que, talvez por timidez, quando pedem mais explicações demonstram um certo constrangimento. Um motivo para tal possa ser porque, pelo que notei, ela fala alto, às vezes com rispidez, como se estivesse sem paciência, causando medo nos alunos de “passar vergonha” frente aos colegas que “sabem mais” que eles.

Há outros fatos interessantes como a falta de abertura para a liberdade de expressão entre os alunos. Eles falam sobre algo do cotidiano e a professora mal comenta sobre aquilo e muda de assunto, passando os conteúdos que aparentemente são mais importantes. Um exemplo disto é quando o aluno C. A. faz um comentário sobre a Gripe Suína (Influenza A - H1N1), perguntando se no caso de comer a carne de porco

poderia pegar a gripe, ela responde que é pelo ar. Os demais começam a comentar também, falando sobre animais, mas ela encerra a conversa dizendo para o C. A que finalmente ele estava com uma roupa “*decente*” – referindo-se à limpeza em sua vestimenta. Uma das alunas começa a implicar com ele, os demais também e começam a chamá-lo de “*sujinho*”. O menino, é claro, fica muito envergonhado, abaixa a cabeça enquanto os outros caçoam dele.

Uma professora, alguém que está numa posição de ‘educadora’, fez algo que fere aos princípios de respeito ao ser humano e, pelo exemplo, incentivou práticas como o bullying (prática constante de agressividade de uma ou mais pessoas contra outra(s), causando desconforto e tristeza, às vezes gerando até casos de morte). Não se demonstra, neste caso, o incentivo ao ver o outro como sujeito de condições de vida diferentes e que, acima de tudo, precisa ser respeitado. Não afirmo ser preciso que a professora deixasse o menino como estava, mas o que me incomodou foi o fato dela falar na frente dos outros, sendo um assunto a ser tratado entre o aluno e seus pais, pois muito provavelmente não é ele, um adolescente, que cuida da lavagem das roupas.

Outro episódio que também se refere a este assunto e a este mesmo menino é que numa aula onde falavam sobre os alimentos que eles gostavam ou não, o C. A. fala que seu irmão é chamado de coelho por gostar de cenoura, por comê-la crua. E neste momento a professora simplesmente pergunta se não é por causa dos dentes, se estes são grandes como os de um coelho. Mais uma vez ela reforça o olhar de diferenciação e desumaniza o ser humano, provocando atitudes de inferioridade entre seus alunos. Digo isto, pois o professor tem um prestígio social e é colocada numa posição de saber mais que os outros, então, neste caso, é muito provável que os alunos sigam seu exemplo, sendo ela uma referência para eles, pois em sala de aula há muitos aprendizados não-intencionais, como já citamos em Morales (2006).

Além desses há outros como a aula sobre a África, que mais parece ser um país e não um continente riquíssimo, com povos, culturas, religiões muito variados, mas o que se reforça é o lado da pobreza e da doença, não se mostrando também as características políticas, as situações de exploração que promovem tais condições, além de não mostrar que alguns povos africanos contribuíram com a construção do Brasil, independentemente de serem escravos, como participantes do movimento negro, artistas, arquitetos, entre outros que são postos à parte pela História (dos colonizadores europeus) que é contada nos livros didáticos. Mas isto é outro assunto, que pode ser explorado em outros trabalhos, entretanto não pode deixar de ser refletido.

Outro ponto importante verificado na sala de aula da turma de Aceleração é que não há atividades em grupo, nem propostas pedagógicas diferenciadas, tudo é muito repetitivo, não passando de exercícios copiados do quadro; em folhas de papel, com desenhos; leitura; escrita de frases ou pequenos textos; interpretação de textos. Isto, pelo menos nas aulas de Língua Portuguesa, que era a que eu frequentava.

Penso que se tivesse mais variedade nas tarefas e nos modos de fazê-las a aula seria mais instigante e provocaria maior esforço, com prazer em realizar o que se pede, além de favorecer maior aprendizado. Pois são nestas tarefas e nas que demandam destas que as crianças e adolescentes irão gastar suas energias, aprendendo a ser solidário, a desenvolver novas habilidades, a descobrir coisas e a se redescobrir, a criar. Nós educadores deveríamos entender que os principais recursos que temos somos nós mesmos e os alunos.

Ao analisar esses fatos, podemos perceber que há enormes contradições entre os modos de relacionamento e suas implicações na aprendizagem dos alunos. O que vemos são ações às vezes importantes como interesse em que os alunos aprendam por parte da professora e em outros momentos, percebemos a presença de atitudes e comentários que podem desestimulá-los, além de causar aprendizagens significativamente negativas, no caso das humilhações.

É instigante pensar que não somos de um jeito só em todo o tempo, entretanto, às vezes, nos distanciamos daquele lugar do profissional e deixamos que as emoções e, portanto, as nossas concepções de vida, aflorem. Neste caso, não acontece somente com os alunos, mas com a professora, que demonstra seus julgamentos referentes às pessoas, segundo suas características físicas.

Destaco ainda a relação de autoridade no que se trata da forma como os alunos se comportam diante da presença da professora. Eu ficava me perguntando sobre o porquê deles permanecerem quietos enquanto ela estava na sala e quando saía, a algazarra começava. Por vezes percebi que ela costumava chamar a atenção deles, de forma que eu me sentiria constrangida se estivesse no lugar daqueles alunos, então pensei ser um motivo para se mostrarem tão ‘disciplinados’ durante as aulas.

Posso citar um exemplo de um episódio em que dois meninos brigaram durante um momento em que a Sônia se retirara da sala, quando voltou ela simplesmente os colocou na frente da turma, de pé em frente ao outro para pedirem desculpas para a turma e entre si. Mas o pior foi como ela os tratou. Começou a gritar, dizendo as seguintes palavras:

— *Seus idiotas, crianças de Pré-escolar! Vocês são bichos?*

*Eu queria pegar os dois pra mandar se beijar: as duas bichinhas! Quando foi que começou esse romance?*

*Eu me admiro de você, C. A., que é mais inteligente, mais esperto que o A., que não “ta” nem aí pra nada, ficar se trocando com ele.*

Nota-se a discriminação e o preconceito exposto nesta fala em que a autoridade sobre os alunos vem se afirmando através de sanções como estas – humilhações frente aos demais. É inconcebível que o professor tenha a necessidade de tais formas de atuações para manter a ordem em sala. Freire (1997) diz que a autoridade não se baseia na figura do professor, mas nas atitudes que expressam a ética e competência. As falas, as ações, demonstram o quanto se transgride a eticidade, causando impactos que causam limites à liberdade dos educandos em refletir sobre o que fizeram, sobre o quanto é importante se respeitar as características, diferenças dos outros e que a briga, por exemplo, não os levaria à resolução do problema, mas que se entrasse em consenso, seja por qual fosse o motivo que ocasionara a briga.

Há um rompimento na autonomia dos alunos, pois foram expostos a violentas formas de discriminação. Quando são chamados de “bichinhas” e quando se diz que o A. não é tão inteligente quanto o outro, coloca-se uma inferioridade em relação à orientação sexual dos homossexuais, expressado no apelido e também quando se diz da inteligência, mesmo sabendo que o garoto não tem nenhuma deficiência mental que atinja suas capacidades cognitivas.

O que se pode esperar de atitudes como estas? Revela-se falta de respeito à dignidade dos educandos, bem como o exercício de autoritarismo confundido com autoridade. Que alunos estão sendo formados, já que todos presenciaram a cena? Como verão o papel do educador? Podemos pensar que o aluno não se importa com os modos de relacionamento traçados pelo educador, porém tive uma confirmação de que isto é notável e importante para os alunos.

Quando perguntei a alguns alunos numa conversa informal sobre o porquê de se comportarem somente quando a professora estava na sala, alguns disseram que é porque ela era “braba” e outros disseram que ela se interessa pela aprendizagem deles. Ou seja, ora têm medo das sanções ora percebem que ela quer que prestem atenção na aula para aprenderem e não somente porque precisa mostrar para seus superiores que passou as atividades em aula, por exemplo. Até porque comentaram que os professores anteriores não ligavam se eles aprendessem ou não, pois brincavam muito na sala (motivo que,

segundo eles, os levaram a repetir tanto de série) e os professores os pediam que parassem para não atrapalhar aos demais alunos e não porque eles deveriam aprender, ou melhor, porque os professores anteriores demonstrassem interesse, satisfação em que estes realmente aprendessem.

Exponho essas idéias para nos aprofundarmos mais nas concepções que os alunos têm sobre o professor e, assim, para que seja uma oportunidade de reflexão sobre a prática tanto docente quanto discente. Pode ser uma forma de *comunicação significativa*, como afirma Morales (2006), trazendo abordagens sobre esta comunicação que favorece a percepção das necessidades educacionais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem no que se refere à relação entre professor e aluno.

Quanto a isto, no questionário que entreguei aos alunos (Anexo II), pergunto sobre a liberdade em expressar-se na aula, ao pedir explicações, às diferentes interferências na aula, às formas como a professora lida com eles. Todos respondem que ela é *legal*, *carinhosa*, dá explicações quando pedem, enfim, a consideram uma *boa* professora.

Pedi que explicassem mais as respostas, mas diziam que não sabiam escrever corretamente, então não se sentiram confortáveis em escrever mais. Com essa dificuldade, pedi que falassem, daí as respostas citadas anteriormente. Eles me pareciam com medo do que dizer, eu expliquei que ela não saberia das respostas e que não era um “falar mal” da professora, porém o que gostavam ou não durante a aula, como se sentiam ali. Alguns disseram que se sentiam presos, porque não se pode fazer algo que os divirta, somente os exercícios. Outros diziam que era “normal”, talvez uma adequação à condição de que na escola era um local de se comportar como estavam, de se fazer o que são obrigados a fazer.

Quanto ao questionário respondido pela professora (Anexo II), perguntei sobre sua formação, a qual não respondeu; disse, ainda, que tenta ser amiga dos alunos para que estes aprendam. Percebemos, nesta fala o reconhecimento da necessidade de aspectos afetivos para uma boa relação entre professor e alunos e em sua prática percebemos isto algumas vezes, ainda que percebia também algumas contradições, entretanto as concepções de afetividade irão variar a cada pessoa e se reelabora na própria prática e reflexão sobre esta. Esperamos que esta reflexão-ação aconteça com esta professora para que a cada dia renove sua concepção do que é ser professor para, assim, desenvolver um papel significativamente positivo na vida de cada aluno com

quem se relacionar afetivamente, uma vez que diz se comportar como amiga deles, para motivá-los a aprender.

### III.2 Da autoridade do professor

Esta última é o que mexe comigo e me traz à tona o que La Taille (1996) fala sobre a legitimação da autoridade do professor, neste caso, por quem ouve e supostamente o obedece: os alunos. O autor explica que há atos de obediência simplesmente por relações de forças: quando não há escolhas é preciso obedecer, pois, caso contrário, sofrerá sanções. É o que se percebe nesta turma de Aceleração, alguns dos alunos demonstram medo da professora, pois esta não lhes dá liberdade pra falar, somente para responder perguntas ou então são repreendidos, como disse, com rispidez e palavras que demonstram discriminação e preconceitos.

Tal autoridade, então, se caracteriza pela pressuposição, isto é, pela *crença* por parte do que obedece de que aquele a quem deve obediência é superior a si. Desse modo, os alunos obedecem à professora por se sentirem incapazes de discordar, de escolher o que podem ou não fazer ou fazer de forma diferente. São essas as leis que regem a obediência e legitimam a autoridade da professora, que por falta de autonomia entre seus alunos e seu lugar de privilégio ante a estes, faz com que tenha autoridade.

Possivelmente estes alunos internalizaram tais leis a partir do momento em que foram lançados para a turma de Aceleração da Aprendizagem, pois se fosse antes, talvez não tivessem sido remanejados para uma turma onde se põe os alunos com ‘problemas’ de aprendizagem. Se uma criança não obedece pode ser visto como problema e comumente não se presta a atenção em fatores fundamentais como o saber de qual o sentido do estar na escola por ela mesma. O interesse muitas vezes está em adequar as crianças aos modos de funcionamento da escola, em detrimento das necessidades, interesses e vivências dos educandos.

É por isto que La Taille (1996) afirma ainda que “*a novidade não está no obedecer, mas a quem obedecer.*” (p.17).

Ou seja, aos pais a criança considera importantes, poderosos, ao comparar a si próprios, pois se tornam dependentes em vários aspectos; elas os admiram porque gostam deles. E na escola, onde encontram sentido em obedecer alguém que mal conhecem, num lugar que seus pais os obrigam a passar grande parte do dia, da vida?

Daí a necessidade de os aspectos afetivos serem tratados na escola como uma ferramenta de se estabelecer um ambiente prazeroso tanto em relação aos estímulos com atividades lúdicas ou que realmente interessam aos alunos, além do clima de companheirismo e solidariedade entre os sujeitos ali envolvidos. É nesta perspectiva que compreendemos que a escola tem um papel relevante, também, na educação moral, ética referente aos modos de relacionamento, sobretudo dialógicos e intercomunicativos entre as pessoas. Sendo assim, La Taille (1996) expõe o papel duplo da escola, enquanto formadora de cidadãos: “(...) o duplo objetivo da educação é, por um lado, garantir a conquista da autonomia e da liberdade, por seus alunos e, por outro, ensiná-los que essa autonomia e essa liberdade não os subtraem a certas exigências do convívio social.” (p. 19)

A partir do que expomos aqui e das idéias concebidas, neste momento, conferimos a importância da dimensão afetiva na sala de aula, principalmente no que diz respeito ao clima em sala de aula que garanta maior aprendizagem, por ser prazeroso e significativo. O que percebemos na turma de Aceleração é que a relação estabelecida é muito contraditória, o que nos remete a pensar no caráter formador de autoritarismo da escola, pois vimos um silenciamento das necessidades dos alunos. Estes que foram remanejados para esse tipo de turma porque, aparentemente, já se sabia do que precisavam: aprender o que não aprenderam na época correta, obter os conhecimentos que não tem. Não percebemos maior aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade dos alunos. Há constante imposição do que se deve fazer, ter, ser.

Inconscientemente, são expressas formas de educação moral que desvalorizam a interação humana e cria uma relação de saber e poder, que por sua vez, se dá entre os que sabem e os que não sabem; os que se expressam e os que nem tanto; entre os que são considerados inteligentes, superiores e os que não o são. Enfim, há, no exemplo e na influência, julgamentos de valor com um tom de inferioridade ou negativos referentes ao ser humano.

Sendo assim, se me encontro com medo de sofrer sanções, se me sinto desqualificado perante aos demais; se me decepciono em saber que alguém que deveria ser referência positiva toma atitudes de desrespeito, como é que terei prazer em estar num local com estas características? Como é que terei uma aprendizagem significativa?

É nesta perspectiva que acentuo a necessidade de se modificarem os modos de estudo para que se aprenda o que se estuda. A postura de educador, o estímulo à autoconfiança, a motivação e o demonstrar de interesse em que seus alunos tenham

sucesso no que fazem, sem desmerecer as diferentes capacidades e habilidades de cada um. Abordaremos mais sobre estas questões na sessão sobre valores em Educação, onde expressamos um pouco do sentido que encontramos na área educativa.

É claro que se uma turma é desinteressada o professor, muitas vezes, irá corresponder do mesmo modo. No entanto, há uma forte necessidade de o professor controlar seus sentimentos para que não se desestime e ainda mais aos alunos, pois ainda nestas condições, é a referência ali, conduzindo as atitudes dos aprendizes.

Citando Morales (2006), sabemos o seguinte:

*“As **condutas** do professor são em boa medida **condutas verbais** (o que comunica aos alunos e **como** comunica), mas são também comunicações não-verbais (gestos, sorrisos, olhares) e, é claro, são também condutas em um sentido mais próprio (o que **faz** e organiza).”* [grifos do autor] (p. 53)

Isto quer dizer que a maneira de ser do professor em sala de aula pode fazer os alunos o amarem e amarem a matéria ou, então, o odiarem e odiarem o que se deve aprender e é claro que há divergências, porém são efeitos implícitos da maneira de como se é aplicado ao que se *faz*, impactando o olhar dos educandos sobre o ato de estudar e ter gosto por isto. Nada mais é do que a influência que qualquer ser humano sofre ao conviver com outro(s) em variadas situações de interação.

### **III. 3 Onde estão a visão e a autoridade científicas do professor?**

Como o aspecto cognitivo é o que mais importa para a escola, pois suas atividades deverão ser feitas a partir desta ferramenta e também a tem como alvo a atingir, muitas vezes aquela seleciona e julga os que são mais ou menos desenvolvidos intelectualmente. Daí revelam-se os variados conjuntos de diferenças, sejam entre grupos sociais e/ou individuais, bem como um que não se pode deixar de lado, que são as diferenças culturais – principalmente em nosso país que abarca esse entrelaçamento de culturas tão diversificadas.

Sendo assim, a grande dificuldade em correlacionar os modos de significação da escola aos dos alunos faz com que se perceba um contingente expressivo de estudantes que são agrupados em meio aos desinteressados, aos bagunceiros, aos atrasados e, assim, condicionados a uma situação estigmatizante onde são taxados como os que não ‘conseguem’ aprender o que a escola deseja. Talvez isto aconteça pela *“falta de compatibilidade entre o que é pretendido pela escola e o que é desejável, ou possível, para seus alunos, acirrada pelo*

*processo de democratização do acesso de diferentes grupos à escola, é fonte indiscutível de fracasso escolar”*. (OLIVEIRA, 1997, p. 46)

Entretanto, sabemos da importância do papel da Pedagogia no aspecto cognitivo, pois esta irá pensar as diferentes formas de uma educação que preste atenção nas diferenças entre indivíduos, mas também entre os grupos que são caracterizados por processos históricos de transformações nos modos de ver, de sentir e de ser, expressadas nas também diferentes potencialidades dos seres humanos, desencadeadas a partir desses processos propriamente ditos.

Este assunto é mais explicado por Oliveira (1997), quando fala de diferenças culturais, destaca três importantes abordagens, das quais a que mais nos interessa aqui é a que trata dessa questão das diferenças culturais que passam por processos de transformação (nas interações com outras culturas, entre si e destas com a própria biologia que por vezes se desenvolve de forma a adequar-se às formas como os indivíduos estão se comportando no mundo), modificando também as formas de funcionamento psicológico daqueles que as integram, porém sendo importante ressaltar que há de se ter o respeito a essas diversificadas formas de pensamento e visão de mundo, que por sua vez devem ser consideradas como legítimas.

Podemos ressaltar também a relação desta teoria às diferentes formas de se pensar sobre a intervenção da escola no desenvolvimento de seus alunos. Vê-se aqui o interesse pelos fatores histórico-culturais que compõem o psiquismo humano. Então, qual será a responsabilidade da escola, considerando-se esses aspectos?

Bem sabemos que são as interações que irão movimentar ou impulsionar o desenvolvimento psicológico, juntamente com fatores genéticos e outros. Entretanto, o primeiro, aliado a diferentes mecanismos, se desdobrará em aprendizados muito mais efetivos, pois como afirma Vygotsky (1984) a aprendizagem se dará “de fora para dentro”.

Desta forma, a escola será a propagadora das formas de ser da cultura daqueles que a ela se dirigem. Fará a *interação* intencional e também não-intencional com os aprendizes, onde lhes demonstrará, explicitará, mediará conhecimentos já utilizados, que serão transformados nesse ambiente, promovendo o desenvolvimento nas potencialidades e habilidades dos que interagem com os objetos de estudo – os conteúdos de interação intencionais. Neste caso podemos citar, se tratando de uma sociedade letrada, o exemplo das línguas, dos conceitos e outros materiais culturais oferecidos pelo professor, necessários para apropriação pelos alunos dos saberes próprios de sua cultura.

Mas o que não podemos esquecer são os fatores não intencionais presentes nesse processo que o tornarão mais complexo, visto que, como dito anteriormente, há diferenças entre indivíduos de um mesmo grupo e que são fortemente marcados através das manifestações de emoções e sentimentos, diferentes opiniões, diferentes formas de aprender, de construir conceitos, de comportamento.

E é aí que surgem os problemas de identificação e falta de compatibilidade entre o que o aluno quer aprender e o que a escola deseja que este aprenda; as dicotomias entre o certo e o errado, entre o que pode ou não ser ensinado/aprendido. E, então, entre o que aprende e o que não aprende, entre o inteligente e o deficiente.

Mas há de se pensar ainda na importância da formação dos profissionais da Educação que os leve a discutir e tentar conferir ao seu papel como educador múltiplas possibilidades de lidar com as especificidades que encontrarão no ambiente escolar com as quais deverá intervir de forma que não desqualifique nenhuma, mas que promova o diálogo entre todos os atores ali presentes, modificando o desenvolvimento dos alunos, bem como transformando aquela realidade sociocultural. Digo isto, pois como bem discutido por Aquino (1997), onde assinala o enfraquecimento da escola enquanto instituição, e mais diretamente da sala de aula em verificar e analisar os conflitos aí existentes, visto que nas últimas décadas tem sido entregues a outras instituições, muitas vezes, sem ou com pouco vínculo com a escola.

O manejo das relações traçadas no ambiente escolar está sendo substituído pelos encaminhamentos para os psicólogos, para os médicos de várias áreas. Além das diferenciações entre classes de alunos: especiais, de aceleração, entre outras. É claro que este tráfego por outros caminhos é importante, mas há uma naturalização e as condições irregulares entre os processos decorridos na escola não pode ser empurrado para outras áreas de conhecimento, para pessoas que não estão ali, cotidianamente, vivenciando as relações traçadas e que ocasionam essa diversificação do ambiente escolar, tornando-se *patologizado*, como diz Aquino.

A autoridade científica do professor acaba sendo posta de lado, pois outros profissionais, enquanto ‘especialistas’, são considerados os mais indicados ou competentes para diagnosticar os problemas existentes na escola, mais especialmente com os alunos. Isto, se dando de maneira quase que totalmente descontextualizada com diagnósticos que se ligam a diversas situações, mas não diretamente às diferentes realidades que tem os alunos e as relações traçadas entre estes e a família, a sociedade, e principalmente com/na escola – professores, amigos, funcionários, conteúdos. A neutralidade pode nos impedir de ver as ações e reações que estão intimamente ligadas a aspectos afetivos e emocionais, trazendo à

tona tais “problemas” de aprendizagem entre os alunos. Deste modo, acaba-se por resultar num enorme fechamento de oportunidades de crescimento cognitivo, pois a partir de tais prescrições médicas serão definidos os modos de comportamento em relação ao “aluno-problema” e o comportamento deste em relação às atividades que poderá ou não realizar. Por isto, Aquino expõe o seguinte:

*“Desse modo, a psicologização do cotidiano parece responder a uma insaciável vontade de impugnar uma “verdade”, natural e profunda, aos diferentes desígnios humanos, transformando a aventura humana em algo do domínio científico, cognoscível e controlável portanto. O efeito, contudo, é uma acirrada normatização moral dos hábitos cotidianos.”* (1997, p. 98)

É importante, então, uma reconstrução do ambiente escolar exatamente por aqueles ali envolvidos, a fim de que haja um olhar mais apurado, de todos os envolvidos também, sobre as diferentes possibilidades de se desenvolver o processo de ensino aprendizagem, além de outros processos desenvolvidos na escola, sem uma naturalização das coisas e dos fatos decorrentes neste ambiente e, quando muito necessário e no momento certo, ser aliado e não substituído, por psicopedagogos, clínicos, entre outros que estão distantes da realidade escolar.

Quando o professor se vê envolvido numa situação conflituosa em que seus alunos não correspondem ao que ele pretende ensinar, muitas vezes encara como um problema *no* aluno, que não consegue aprender por variados fatores. O estudante muitas vezes não consegue entender o que o educador quer dizer ao ensinar determinados conteúdos e então passa, quando tem oportunidade, a fazer perguntas, a contestar o que é dito, passa a exigir daquele maior elaboração daquela aula como também de todo um trabalho, que em muitas vezes, foi tão bem planejado e organizado, segundo o professor. Daí a frustração deste, que em muitos casos, pensa que o problema está no aluno que *não quer* aprender e/ou tem alguma dificuldade, seja psicológico, social ou de quaisquer outras ordens correspondentes ao aprendizado individual, como se os próprios indivíduos criassem uma condição que provocasse esse não-entendimento do conteúdo escolar.

Neste caso, podemos citar o julgamento que em muitas vezes ouvimos de algumas pessoas terem dificuldades na aprendizagem por serem indisciplinadas. Isto é muito relativo, pois podem existir aquelas que apesar de não se comportarem como a escola necessita: não prestarem muita atenção nas aulas e praticar atos que desconcentram a si e aos demais, mas que são extremamente habilidosos.

Nesta perspectiva também podemos pensar na possibilidade de tal indisciplina ser uma denúncia sobre com estão sendo violentados por saberes ou formas de ensino que fogem às suas reais necessidades, assim como analisar as causas desse desconforto, que além de fatores como casos de violência, fome, e conseqüentemente, revoltas, como em muitas análises, existem fatores determinantes como a relação entre os discursos e as atitudes do professor, bem como os dos alunos, que por sua vez estão em constante interação.

### **III. 4 Discurso X práticas sociais**

Com base neste aspecto, podemos analisar a relação entre o que a escola e o professor pregam e suas atividades diárias que confirmam ou confrontam-se com as concepções de educação previstas e anunciadas pelos educadores e pela instituição. Um exemplo é o discurso de muitos profissionais que dizem, com frases prontas, respeitarem os ritmos de seus alunos; assistirem a todos os alunos, individualmente se for preciso; mediar os conteúdos segundo suas limitações, entre outros discursos que fogem da realidade ou que, por muitas vezes, são esquecidos no decorrer do tempo, com o cansaço, os desgastes físico e emocional. Estes que por sua vez, acometem a muitos educadores, que desistem de lutar por uma educação de qualidade para seus alunos, pois não há valorização profissional, social etc. Ou, então, o aluno é o chamado indisciplinado ou desinteressado, com deficiência, entre outros.

Mas, como diz Hübner e Tomazinho (2001) um dos fatores que mais fazem os professores, de certa forma, abandonarem alguns alunos com os quais se esforçaram para ajudar e não obtiveram os resultados como desejavam, seria a sobrecarga de conteúdos ligados unicamente à aprendizagem formal, que devem ser prestados nos finais de semestres, bimestres ou outros à instituição escolar (além de muitos professores terem que trabalhar em várias escolas para aumentar o salário). Desta forma, o tempo torna-se curto para que o professor tente elaborar novas formas de se ensinar os conteúdos àqueles que apresentem dificuldades na aprendizagem.

Apesar de o mundo estar em constante transformação, no trabalho, nas tecnologias; avanços econômicos e científicos, etc. muitas instituições se encontram presas em conteúdos homogêneos, que não correspondem às necessidades das crianças e jovens que já vivem, de uma forma ou de outra, essas mudanças. Bem como, serem orientadas em como fazer uso de tanta informação, para que esta se transformem em conhecimentos.

É evidente que os temas educacionais também passaram por essas modificações, daí então, são inúmeras as teorias sobre transdisciplinaridade, projeto político-pedagógico sempre

atualizado, pedagogias de projetos, entre outras que trouxeram novos paradigmas para a escola atual. E a partir dessas teorias surgem os discursos e as novas perspectivas educacionais, mas do mesmo modo, formam-se as contradições e os conflitos entre o que é dito e o que é feito nas nossas escolas.

Poderíamos, aqui, enumerar casos e casos de profissionais da educação que sentem-se frustrados com o clima escolar de possível desinteresse por parte dos alunos, provocando a vontade de deixar de lado os ‘problemas’ na (e não da) escola. É quando abandonam a escola e procuram outros meios de sobrevivência, desistindo de lutar para que seus alunos tenham uma vida digna e com qualidade, através da Educação.

Mas este não é nosso foco, porém tentar entender o que seria realmente uma educação mais democrática, visando a sala de aula, que de forma mais direta será o *locus* das relações entre alunos e estes com o professor; onde as dúvidas, os confrontos, as diferenças se manifestarão e conduzirão toda uma forma de ver, sentir e ser tanto de educandos quanto de educadores.

É o lugar onde desde os objetivos até as formas de avaliação deverão ser revistos de acordo com as necessidades dos alunos. Isto, para nós, seria um clima democrático na escola. É o lugar onde o professor sentirá a necessidade de abrir mão de sua autoridade para dar vez aos educandos. Não estamos falando de deixar fazerem o que quiserem, mas sempre lembrando que o professor é aquele que media as situações e também as escolhas em sala de aula, e não quem as dita, seleciona e impõe, sendo, por isto, necessários acordos, como um contrato entre os atores educacionais. A escola tem suas regras, mas elas devem variar de acordo com as pessoas que as seguirão (valores, culturas, personalidades), com os horários, os locais - o contexto com o qual irá se utilizar de tais regras, podendo até serem modificadas e gerarem outras.

Este assunto, portanto, merece nossa atenção pelo fato de muitas escolas, enquanto instituição, ainda manterem o currículo focado somente em aspectos burocráticos, como entrega de documentos e relatórios referentes aos conteúdos ensinados durante o ano letivo; bem como a enorme preocupação com o tempo em que esses conteúdos são transmitidos, e também com as avaliações pré-determinadas. Também conservarem somente os ideais de educar o comportamento de seus alunos, moralizando tão somente e não enxergando (ou não querendo ver) a falta de associação entre as falas e ações.

A autonomia conferida à escola é algo muito valioso, pois apesar de tais problemas irem para além da instituição, entretanto, cabe àqueles que as comandam/integram sobressair-se mais; conjunturando as famílias, os professores e demais profissionais da educação, os

alunos, os servidores, a comunidade para uma aliança que estimule um ensino voltado para a valorização da cultura local, das diversas formas de ensinar e de aprender e de outros conteúdos que poderão, sim, fazer cumprir o papel social da escola. Mas para tal, é preciso saber da necessidade de sempre estar desconstruindo e reconstruindo os olhares sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre a Educação.

### III. 5 Exclusão – erro – fracasso

Com a realização da pesquisa de campo me veio à tona algo instigante que é saber sobre causas mais profundas que levaram esses alunos a serem enviados para turmas de Aceleração da Aprendizagem. É de grande interesse conhecer esses motivos que inicialmente nos leva a crer ser somente pelos mais conhecidos, como dificuldade de aprendizagem e falta de atenção, desinteresse, entre outros e, por isso falta de progresso nos anos escolares. Mas a realidade nos mostra que por trás desses problemas há várias relações e um contexto muito mais complexo que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Com base nisto, o que se percebe é que a culpa desses atrasos nos anos de escolaridade e da não-aprendizagem está sempre posta sobre os alunos, considerados “desinteressados”, “bagunceiros”, “sem disciplina”, “incapazes”. Parece que o fracasso está sempre no aluno, que não faz as tarefas, que erra. É neste sentido que podemos analisar a relação entre *erro* e *fracasso* no contexto do ambiente escolar, baseado nas análises de vários autores como José Sérgio de Carvalho, Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira e outros que abordam o assunto sob vários prismas, nos remetendo à investigação deste tema para que possamos nos valer um pouco mais de ferramentas precisas que poderão nos auxiliar a lidar com determinadas situações como as relatadas neste trabalho, por exemplo. Neste caso, Carvalho (1997) diz:

*“Dizemos que o ensino foi bem sucedido quando o que se ensina foi aprendido por aquele a quem se ensina. (...) Como quem nos indica sempre o êxito ou o malogro de nossas intenções de ensino é o aluno, por meio de sua produção, a ele atribuímos invariavelmente, e num raciocínio no mínimo falacioso, a causa do fracasso, já que lá reside sua manifestação concreta. É como se disséssemos que o pobre é a causa da pobreza, já que é nele que esta se manifesta concretamente.”* (p. 22)

Entendemos, então, que muitas vezes o professor acaba por avaliar o ensino a partir, e somente, da aprendizagem ou não de determinados conteúdos pelos alunos, atribuindo o

sucesso ou insucesso destes e da própria aprendizagem a problemas como (des)interesse por parte do aprendiz, não lembrando de mais duas questões fundamentais quando se trata do processo de ‘ensino-aprendizagem’ – a pessoa que ensina e algo que é ensinado, que podem ser causas dos fracassos, uma delas ou, o mais provável, a associação entre si. É por isto que não se há de julgar culpados por tais e tais problemas, porém entender que a aprendizagem processada na escola é muito mais complexa do que se possa imaginar, com causas invariáveis, dinâmicas e diversificadas.

Será que o professor e a escola enxergam quando o que ensina não interessa ao educando? Ou, então, percebem que suas ações fazem com que os alunos sejam desmotivados a estar num ambiente hostil, invasivo, e sem sentido?

São questões como estas que revelam certos equívocos em atribuir o fracasso escolar a determinadas carências daqueles a quem se ensina. Motivo que causa exclusão dos alunos constantemente reprovados. Uma questão mais que pedagógica: é uma questão de política de exclusão que seleciona quem deverá ou não continuar os estudos, numa sociedade onde poucos têm as condições necessárias para permanecer na escola, com um capital cultural suficiente para que consiga decodificar e aprender os conteúdos escolares. E em muitos casos, não corresponde às expectativas e realidades dos que a ele são condicionados a apreender.

### **III.6 A questão dos valores em educação**

As mudanças ocorrem cada vez mais rapidamente no mundo, seguindo as inovações tecnológicas; as novas formas de enxergar e lidar com o mundo pela sociedade atual e as novas perspectivas de vida das pessoas. Mas com isso, percebemos, ainda, que a busca desenfreada pelo ter, por chegar a algum lugar, faz com que as pessoas se sintam motivadas a passar à frente das demais. É a internalização dos apelos do mundo capitalista de que para ser alguém deve ser o primeiro - uma competição sem limites, pois, segundo este modo civilizatório e adestrador humano, é assim que o homem será reconhecido, terá algum valor ou prestígio social.

E é segundo esses moldes que nós educadores nos deparamos com um universo bastante diferenciado de alguns anos atrás na escola, pois quem de nós nunca ouviu (ou disse) que o estudar é simplesmente para “sermos alguém na vida”? Pois é exatamente isto que os currículos escolares expressam e muitos professores o repassam, sem analisar criticamente com os formadores daquele bem como com os receptores, os alunos, sobre as diferentes formas de se viver e também sobre o estudar como sendo algo que ajuda a nos formarmos

como seres humanos, pensantes e criadores, que atuará ainda mais conscientemente no mundo.

Aqui se pode depositar o equívoco de que os conhecimentos científicos transmitidos pela Escola nos farão humanos por completo e, portanto, quanto maior a gama desses saberes mais humanos e importantes seremos. Entretanto, tais conhecimentos, inacabados, são ferramentas para a descoberta/aquisição/apropriação de outros, além de nos transformarem. Mas o essencial seria se com tantos saberes nos valêssemos da sabedoria para interferir/dialogar/trocar com os outros para talvez assim poderemos pensar em sermos melhores, mas em relação ao que fomos antes e não em relação ao outro, que também possui suas formas de significação e atividade humanas.

Pensando um pouco mais sobre estes aspectos e relacionado com as situações vividas como aluna e estagiária percebia que as ações de professores e de outros profissionais da educação estão cada vez mais afastadas de certos valores e posicionamentos que até estão nos currículos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais como, principalmente, na Legislação Nacional e na Declaração dos Direitos Humanos (estes são universais) no que se refere ao respeito mútuo, ao direito à cidadania, à tolerância às diferenças. Mas tais ações às vezes não saem do papel ou das falas, o que corporifica as práticas de desrespeito mútuo entre educadores e alunos.

Apesar de a questão dos valores em educação ser tão complexa, pois varia a cada nação, comunidade e pessoa, bem sabemos que ela está intrinsecamente ligada à ética de uma sociedade geral, exercendo maior influência sobre a maioria das pessoas.

Pois bem, a compreensão ou reconhecimento dessas regras sociais, ou seja, desse modo consensual de relacionar-se entre indivíduos de uma dada sociedade, pode servir de base para a desconstrução do simples olhar sobre o “aluno-problema” para que os educadores se envolvam em: primeiro, constituir sua própria concepção de educador. Depois, analisar qual será sua intervenção na vida dos educandos, seu papel social na sala de aula.

É importante deixar de lado o imediatismo de por a culpa pela indisciplina ou mal resultado do processo educativo somente nos alunos, que não se comportam ou impedem o trabalho educativo. Não seriam estes os efeitos da falta de correspondência com o que se aprende nas falas cotidianas e o que se reproduz nas práticas de violência moral e simbólica, tanto dentro quanto fora do ambiente educativo?

Certos educadores muitas vezes se baseiam tão somente no “bom senso”, quando deveria assumir uma postura de análise de suas próprias convicções, perpassando pelas experiências cotidianas, explicitando para si mesmo o que fundamenta sua prática, além do

que se passa com a realidade de seus alunos e assim talvez conseguisse definir as ferramentas necessárias para que atinja as demandas de seu trabalho, sejam elas metodológicas ou afetivas. Sendo capaz de enxergar seu aluno como participante ativo de uma sociedade, com interesses e modos de vida ainda que diferentes, em se tratando de individualidade, porém que carrega em si as marcas de uma vida em sociedade.

E embora este assunto nos remeta a subjetividades, apresentando complexidades nas interpretações do que realmente se necessita numa prática educativa, consideramos altamente relevante o reconhecimento deste campo de atuação como sendo constituído de valores e/ou valorizações, implícita ou explicitamente que formam o ser humano.

Essa atividade de valorar, de significar as coisas demonstra quem é a pessoa, o que gosta, o que deseja, o que sente, o que quer. Deste modo tal valorização produz outras valorizações: a partir do que vemos, acabamos sentindo algo, logo, se sentimos esperamos algo daquilo que vemos. E ao transformarmos este objeto de observação, produziremos outro valor sobre ele.

Mas devemos lembrar que sempre terá alguém realizando o mesmo processo, contudo os valores produzidos serão diferentes, porque nossos olhares, desejos, sentimentos e ações serão sempre diferentes devido às também diferentes interações e modos de vida que possuímos, embora nos constituindo de iguais características – as humanas.

Paulo Freire (1981) conclama o ser humano com um *ser-de-relações*, pois ao entrar em contato com os outros significa, atribui valores não só às coisas mas aos demais seres e, ainda, analisa os valores já existentes, construindo outros. Isto é de suma importância para sua sobrevivência, pois é o que o constitui como Homem.

Aparecida e Silva (1988) apontam para essa necessidade de agir-refletir-agir que precisamos para quaisquer práticas, inclusive para os professores, pois *o ser, o valer e o refletir* também virão a integrar a práxis educativa. Isto é, desde a percepção pelo Estado da necessidade de se formar cidadãos através da Escola até a formulação dos currículos e enfim às práticas em sala de aula há propósitos específicos, ou seja, valores que basearam essas escolhas e que fundamentarão o que será ou não ensinado/vivenciado nos espaços de formação educacional.

Estas práticas são exemplos para nós de ‘atividades valorativas’, quando se especificam/elegem conhecimentos necessários para as pessoas obterem por vários anos de suas vidas. Conhecimentos estes sistematizados, estratificados que determinarão como e o que o sujeito deve ser.

Entretanto, não podemos pensar que existe um antes e um depois da valoração, pois Freire (1981) nos aponta para a idéia de *práxis educativa* exatamente para percebermos que há um cruzamento entre teoria e prática, entre o que planejamos e o que fazemos, complexificando a operação dos valores, neste caso, no processo de ensino-aprendizagem. Este que, como componentes possui “*fatores, comportamentos, situações*” que *aferirão no “nível de coerência entre a teoria e a prática da educação”* (APARECIDA e SILVA, 1988, p. 22)

Entretanto, ainda que encontremos dificuldade e nos sintamos desafiados em falar de valores, pois trata-se da moral ou ética de determinadas sociedades, o que configura subjetividades, conflitos, desacordos, entretanto usamos a expressão explicativa de Pedro Goergen (2005) para melhor definição destas abordagens:

*“Como, então, falar de valores? Eu vou usar, no presente texto, o termo valor como princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática.”* (p. 989)

Desta forma, acrescentamos também o pensamento de dois filósofos que, citados pela também filósofa Marilena Chauí, muito contribuíram/contribuem para a reflexão sobre Moral ou Ética. Um levanta a questão das relações entre as pessoas e a variação cultural da ética. O segundo nos remete à ideia de que seria preciso repensar essas teorias moralistas, pois elas podem servir de aprisionamento ou dominação de uns sobre outros.

Falando de Heigel, ele acreditava que a ética ou a atribuição de valores pelo homem é determinada pelas relações sociais e que a vida ética ou moral é cultural, pois possui leis e normas de conduta variáveis a cada sociedade, por isso o nome *moralista*.

A valoração, portanto, compõe um conjunto de avaliações das coisas, das ações, das pessoas, dos conhecimentos, sentimentos como bom ou mal, desejável ou indesejável. Isto pode parecer muito subjetivo, entretanto, lembremos de Piaget e/ou Vygotsky dizendo das interações engendram ressignificações daquilo que nos apropriamos, constituindo novos juízos de valor sobre as coisas, pessoas, sentimentos etc.

Podemos ir mais adiante com o pensamento de Vygotsky que coloca a relação temporal existente neste processo, pois teremos gostos, pensamentos diferenciados de acordo com o contexto sóciohistórico de cada pessoa, entretanto, o mais importante de se frisar é o paralelo subjetivo/social, pois formulamos valores sobre tudo, de acordo com o que consideramos bom ou mal, desejável ou não, porém isto não é feito individualmente, posto

que, como dito anteriormente, somos seres de relações e, portanto, estamos sujeitos a receber influências daqueles com os quais interagimos. Neste processo, diz Heigel, ter-se-á constante aperfeiçoamento da *mores* – relativo a costumes, valores de uma dada sociedade.

É dentro deste contexto que analiso a formulação dos currículos escolares, os projetos político pedagógicos e os planejamentos de aula, que possuem uma série de valores embutidos em cada parágrafo, em cada atividade, na concepção de educação. Será que são realmente consensuados ou ainda vemos serem valorizados conhecimentos detidos por uma minoria, sendo considerado o ‘melhor’ para todos que a eles tiverem acesso?

É interessante, ainda, pensar no discurso mais pronunciado atualmente sobre a pretensão da Escola em formar pessoas autônomas, emancipadas que reconheçam seu papel social e político transformador da realidade social. Entretanto, se a moralidade possui um efeito regulador de pensamentos e ações, sobrepondo os de uma minoria sobre as demais e desqualificando as variações de valores dentre um mesmo grupo, como podemos pretender tal formação cidadã e igualitária? Como poderíamos estabelecer o diálogo entre a vontade objetiva – impessoal, social e pública com a vontade subjetiva - individual?

A interiorização da cultura não é harmônica nem hegemônica, ainda que inconsciente, e por isso a dualidade dever/liberdade. O dever está na absorção que fazemos de regras sociais que conduzem nosso pensamento ao longo da vida em sociedade, já a liberdade está na transformação que fazemos, nas diferentes interpretações dessas regras, que constituirão novas valorações acerca do que nos cerca. Mas a liberdade só será estabelecida quando tomarmos consciência do que somos e, principalmente o que nos faz ser/pensar/agir.

Desta forma, um educador deveria se propor a pensar sobre sua orientação/opção em ser educador; ao pensar sobre a educação como campo de produção de conhecimento e formação humana; a refletir sobre a realidade de seus alunos, bem como sobre o que seria interessante transmitir-lhes, sem imposições, porém estimulando-se e estimulando-os a reverem, repensarem, transformarem esta realidade individualista, do cada um por si, numa exaustiva competitividade.

Expressamos a autonomia tão desejada que compreendemos a partir dessa breve discussão sobre valores em educação, que se volta para a questão inicial, da afetividade ou do bem relacionamento entre professores e alunos e sua interferência no processo de ensino-aprendizagem, este estendido para além da sala de aula (que está posto antes, durante e depois da entrada nela).

Seria, então, entender que o que importa é **nosso** bem estar e não só o meu. É um acordo e não dominação ou subordinação. É sentir a vontade “*que avalia, que discute, que*

*julga antes da ação*” (CHAUI, 2000, p.351), mas que por já ser uma ação sofre variações durante sua formulação. É ter a vontade de que as ações e transformações cotidianas sigam em prol do **nós**. Portanto, é **decidir sobre o que se deseja**, sobre as satisfações que motivam as ações.

Para tanto, concordamos com o segundo filósofo citado por Marilena Chauí, é Friederich Nietszche, que discute sobre o *emotivismo ético*, dizendo que a emoção nos traz à ação, o que se liga a Heigel se considerarmos os aspectos intersubjetivos, culturais e históricos dos nossos sentimentos. Estes, por sua vez, nos fazem ver, pensar, nos relacionar de modos diferenciados para cada situação.

Contudo, esses dois pensadores divergem no seguinte aspecto: Nietszche nega as teorias da Moral, pois dizia que estas eram apenas meios de conter a liberdade humana, expressada na manifestação de emoções que impulsionam nosso agir. Quando Marx, por exemplo, defendia o respeito a cada subjetividade, Nietszche radicalmente nega a ocorrência disto, pois diz que somos uma sociedade explorada, com desigualdades sociais e econômicas que tal ideal seria impossível de acontecer. E é o que muito vemos a hipocrisia nos discursos, enquanto que nas práticas Morais e Éticas se contradizem. O problema, então, está no modo de organização da sociedade capitalista.

Não seria, desta forma, necessário romper, questionar tamanha complexidade da estrutura social por nós formadores, integrantes dela? A escola como um todo não teria um papel importantíssimo para isto, enquanto propagadora de ideologias, mas que reúne certos atores que discursam/propagam a busca de uma visão crítica da realidade?

Podemos não ter plena liberdade de escolha, de expressão, de discursos enfim, entretanto, temos as possibilidades de luta por elas. Os paradigmas impostos socialmente podem ser rompidos através de uma visão mais apurada sobre as práticas de dominação (das micro às macro dominações das falas, dos corpos, dos conhecimentos).

A discussão sobre valores aqui levantada nos dá um tom de conflituosidade e contradições, mas é isto que nos impulsiona a pensar, a querer saber sobre que fundamentos, quais as causas, por e para que necessitamos ser formados educadores, bem como necessitamos ajudar a formar pessoas, que tipo de pessoa ou cidadão queremos formar. E, acima de tudo, nunca esquecer que em todas essas questões discutidas estão sendo traçadas no interior das **relações humanas**.

Partindo deste aspecto que pensamos que qualquer professor ou ‘pessoa’ que interage com outra deveria perceber quais valores, crenças, costumes e atitudes são importantes na vida do Outro, pois aí estão refletidas toda a conjuntura da ética da sociedade onde tanto um

quanto o outro vive, em determinado tempo e espaço. No caso do professor, isto é fundamental porque se um aluno percebe que aquele se importa consigo, momentaneamente ou mais tarde saberá um pouco da importância reconhecer as subjetividades e as regras sociais que valem ou não para um ou outros, mas pensando analiticamente a sua posição e a dos outros no mundo.

É instigante pensar se nós professores estamos obtendo uma formação que nos faça refletir sobre tais abordagens, se estamos sendo somente ‘livrescos’, isto é, pronunciando discursos de autonomia, visão crítica e outras expressões que já se tornaram jargões. Ou, então, estamos sempre repensando nossa atuação e formação em como materializar essas falas. Por isto, defendemos a formação continuada de qualidade e outros pontos há muito reivindicados por esta classe trabalhadora, que, aliás, luta por um bem da população em geral. Estes atos favorecerão maior aprendizagem e ação profissional por parte de cada educador, de um modo geral.

Para modificarmos alguma coisa é preciso prosseguir, caminhar, até mesmo por lugares escuros e confusos, onde talvez não se tenham as ‘respostas’ desejadas, mas uma coisa sempre encontraremos: novos caminhos, novas portas; entradas e saídas para novos saberes, novas práticas, novas **realiza – ações**.

O senso moral, ou melhor, a consciência moral pode nos ajudar a reavaliar nossos relacionamentos com outras pessoas e, assim, quem sabe contribuir para nosso descobrir, conhecer, inventar, produzir **com** os outros. E no que tange à educação escolar, incentivar, nas práticas, a *práxis* do respeito, da revisão, reavaliação, e, assim, da recriação de normas, condutas e atitudes para a efetiva transformação de um meio social. É um pensamento, ainda que utópico, pode engendrar uma força para caminharmos em direção à construção de uma sociedade mais digna e justa para todos.

#### IV Considerações finais

Com as abordagens feitas durante o percurso de pesquisa, duas questões me tomam o pensamento: uma é sobre minhas memórias de formação e seu desdobramento com a pesquisa; e a segunda é sobre o porquê de crianças, com condições financeiras, econômicas, sociais e de estudos muito próximas se dividem em algumas, poucas, alfabetizadas e prosseguem para as demais etapas de estudo, enquanto outras passam por uma série de repetições, em consequência da defasagem na aprendizagem [escolar]. Assim, retomo a estas experiências como abordagens em prosseguimento, pois são nossas memórias, os paradigmas e contradições encontrados durante a pesquisa são o que fazem esta nunca ter um fim, mas nos traz a possibilidade de (re)conhecer práticas, saberes, valores, motivações diversas que introduzem universos tão distintos num campo de estudos e nos enriquece enquanto pesquisadores/praticantes da educação.

Como faço parte da comunidade local onde vivem estas crianças e adolescentes da turma de Aceleração da Aprendizagem, da Escola Municipal Pd. Thomas Pieters; e por esta se localizar numa cidade pequena, ou melhor, num bairro pequeno, fica mais fácil o conhecimento entre as pessoas, suas relações sociais. Desta forma, conheço algumas delas e suas trajetórias de presença na escola, como também obtive informações através de conversas informais com a professora e a coordenação pedagógica local. Sendo que esta escola possui aproximadamente dez anos de existência, além de minha irmã ter estudado na mesma, o que faz com que esteja bem recente e próxima na memória o que acontece ali, bem como a lembrança das pessoas que vemos nas ruas indo levar os filhos, esses filhos que estudam lá, os professores e diretores ao longo dos anos – sendo pessoas as quais nos acostumamos a ver e conviver, seguindo uma mesma rotina por longo período de tempo.

Essas memórias me vêm à mente porque, como disse no início da pesquisa, já venho me formando professora ao perceber a escola como um lugar diferente, um lugar cheio de gente, de gente diferente umas das outras; percebia as funções ou papéis sociais de cada um: os professores, os diretores, as merendeiras, os inspetores, os alunos, os pais; e os que rodeavam a escola, como os meninos que “paqueravam” as meninas na escola, os vendedores de doces e salgados, enfim toda essa mistura de pessoas, objetivos e ações relacionadas a um mesmo ambiente, mas meu olhar era de discente e com senso comum.

*“É necessário compreender, portanto, que tecemos nossa identidade através do processo de contar história para nós mesmos - como histórias*

*secretas ao fantasiar – ou para outras pessoas, no convívio social (...) Ao narrar uma história identificamos o que pensamos que éramos no passado quem pensamos ser no presente e que gostaríamos de ser [futuro].” (grifo da autora) (THOMSON apud ALVES, 2007, p. 63)*

Nota-se, assim, os significados atribuídos à escola que produzia um rede de significados – um e outro em interação, constituindo o espaço escolar. Valendo lembrar também que muitos alunos assim o fazem, mas há muitos que não reconhecem o significado de estar neste local, o porquê de se aprender algo, às vezes tão distante de suas realidades, enfim, uma série de questionamentos internos que são externados pela indisciplina, pelo desinteresse e outras manifestações de emoção e afetivas da não-identificação entre alunos e escola.

Estas atribuições vieram agora (conscientes), durante a formação acadêmica, pois venho percebendo o quanto o gosto pela docência me remetia a olhar não só a escola onde eu estudava, porém a escola, enquanto instituição, enquanto espaço de interação e de aprendizagens, de relações de saber e de poder. Em mente, sabia que queria atuar na escola, fazer algo com ela e por ela. Mas, o quê?

Daí venho repensando em como realizar este desejo que, como quando discutimos sobre os valores em educação, faz parte de uma série de subjetivações e interesses de realização pessoal, mas que por outro lado, vem sendo encaminhado a ver a Educação como um campo de ação valorativa, ou seja, ao perceber uma dada realidade, enxergo o que há de desejável ou não ali e quero transforma-lo para o bem daqueles que ali convivem e formam determinado espaço (no nosso caso a escola).

A intenção é procurar maneiras de interferir naquele espaço e possibilitar interações humanas de maior respeito, solidariedade, conversas e reflexões que estimulem práticas socioafetivas de maiores dignidade e justiça humanas e cidadãs. Acreditamos que essas pequenas práticas, aliadas a uma formação que abarque algumas concepções éticas e morais (e não moralistas) favoreceria mudanças significativas no desenrolar do processo educacional, bem como de toda a sociedade, em suas mais variadas instâncias.

Sendo assim, viemos ao questionamento da existência de possíveis “maus” momentos anteriores à classe de aceleração que os alunos tiveram de suportar, assim como os professores, em relação às condições de trabalho, que em muitos casos os desmotivam a ensinar e àqueles a aprender.

Pensamos se estes alunos, com todas as suas dificuldades e até possível desinteresse pelo estudar, foram ouvidos. Se foram reconhecidas suas necessidades e anseios, suas

aspirações e dificuldades de superação. E não só pelos educadores, mas por eles mesmos. O tratamento das diferenças na escola deve ser considerado primordial para que se atinja aos níveis de excelência no ensino, pois como diz Oliveira (1995) os conteúdos escolares devem partir da realidade dos alunos, pois torna-se algo mais motivador, por ser próximo a eles.

As memórias e histórias desses alunos deveriam ser colocados em lugar de destaque para que através destas se conheça um pouco mais do que são e/ou do que desejam ser. Respeitando suas falas, suas verdades e sua integridade, possivelmente há muito silenciadas. É o que fica forte na fala de uma das alunas, em conversa informal sobre estarem ali, na turma de aceleração. Ela diz que antes os demais professores não se importavam com eles, com a aprendizagem, mas que tão somente não fizessem a “bagunça”, como ela diz. Segundo conversas informais, alguns dos alunos disseram que realmente “bagunçavam”, mas que os professores não demonstravam interesse pelo sucesso dos alunos, apenas queriam que mantivessem a ordem em sala. Mais uma vez descrevo esta afirmação para reforçar o aspecto afetivo como um traço importante para o próprio aluno, pois se alguém se propõe a incentivá-los a descobrirem a necessidade de estudar, torna-se um facilitador para reverter o quadro de insatisfação por estar na escola, que gera a tal “desordem” na sala de aula. Algo que está implícito aqui é o reconhecimento de que o estudar é importante, porém o incentivo dado pelo professor é de maior importância, pois propicia uma valorização positiva aos atos do aluno, por alguém que se destaca como autoridade de discurso – o professor.

As memórias e narrativas estão desde as diferentes opiniões sobre determinado assunto abordado em aula até os modos de falar, de andar, de fazer algo ou de se relacionar com alguém. Há quem diga que o professor tem que ser psicólogo também, pois os alunos sentem a necessidade de “desabafar” com ele, desenvolvendo uma relação afetiva muito forte e que aproxima as pessoas. O ouvir o outro nos faz perceber raízes, concepções de vida e processos históricos materializados nos corpos, nas mentes e nos corações daqueles que sofrem ou se alegram cotidianamente. Este laço possibilita-nos contestar a história e seus processos de imposição da autoridade, onde poucos podem exercer a fala, isto é, compartilhar a autoridade para atualizarmos nosso enxergar o mundo e, principalmente, as pessoas as quais ouvimos, com quem falamos, conversamos. E, assim, modificar práticas adestradoras de saberes “outros”.

E em relação a estes aspectos procuramos verificar documentos que falassem algo sobre as turmas de aceleração, em forma de legislação ou afins, porém, somente foram encontradas a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 9394/96) que traz somente a possibilidade das escolas formarem estas turmas; e também alguns artigos de sites de

governos estaduais, contendo informações sobre a implantação destas turmas nas escolas deste sistema de educação, bem como municipais. Entretanto, não encontramos o que desejávamos para entender mais sobre a implementação desse tipo de classe escolar. Embora consideramos que o que se mostra mais claramente são o grande número de repetentes no 1º seguimento do Ensino fundamental e a necessidade de que estes alunos, já adentrando para a fase da juventude (15-24 anos) precisem trabalhar e, sem os níveis de escolaridade e formação adequados às necessidades do mercado de trabalho, terão ainda maior dificuldade em conseguir um trabalho – o que seria uma forma de estagnação profissional e conseqüente falta de recursos econômicos para sobrevivência, além da muito provável instabilidade econômico-financeira para o Brasil que, no sistema capitalista, necessita cada vez mais de mão-de-obra para a movimentação em geral do país.

Entretanto, este não é foco de nosso olhar nesta pesquisa/formação, porém são fatos atrelados a distinção destes alunos em relação aos demais, que estão em processo de letramento, no Ensino Fundamental Regular, nas primeiras séries (1ª à 4ª).

Neste ponto, então, entramos na questão pedagógica em relação ao processo de letramento destes alunos que, como já dissemos, embora em uma dada comunidade, possua uma divisão entre letrados e não letrados no tempo adequado, considerando a idade prevista pelo sistema de educação, para cursar esta etapa de ensino. Enfim, ao procurar fontes que indicassem caminhos para compreensão deste fato, com a ajuda da estimada orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Fontoura, um estudo de caso que propõe basicamente estas mesmas contradições com as quais nos deparamos.

Trata-se de uma pesquisa realizada por duas então estudantes do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Ana Cláudia Tavares e Andréa Tereza Brito Ferreira. Elas intitulam o texto como “Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia do Recife”.

Seguindo com o texto, traçam abordagens em relação ao fracasso escolar de alunos de classes menos favorecidas às diferenças sociais entre estas classes. Criticam algumas pesquisas que consideram estas pessoas como sujeitas ao fracasso escolar por não possuírem certos bens ou artefatos materiais que os auxiliariam no processo de aquisição de conhecimentos.

Trabalham a questão do letramento como um processo de decodificação lingüística, mas que não necessariamente será totalmente prejudicada por não se aproveitar de outros materiais diferentes dos da sala de aula como, por exemplo, a ida a teatros, visita a museus e

apreciação de obras de arte e leitura constante de livros, entre outros. Estas são formas diferenciadas de linguagens que nem todos (ou poucos) tem acesso.

Consideramos importante ressaltar que segundo dados do INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional), publicado na revista Nova Escola, na publicação de dezembro deste ano, somente um terço da população jovem brasileira atingiu pela alfabetização. Isto nos mostra o quanto ainda temos pessoas com dificuldades de aprendizagem e para confirmar a pesquisa das autoras citadas 15% deles não tem habilidades com a leitura e com a escrita, demonstrando as disparidades entre aluno e níveis de escolaridade. E estas informações servem para todos os seguimentos e níveis de ensino. Em se tratando do primeiro seguimento do ensino fundamental, em 2001 eram 22% analfabetos funcionais e em 2009 cai muito pouco, atingindo 15% (destes, 2% são analfabetos absolutos e os demais possuem nível rudimentar). Ou seja, em uma década, um número muito pequeno de jovens - 7% - conseguiram sair da listagem (se é que são os mesmos, posto que muitos deles provavelmente abandonaram a escola – local onde é feita a pesquisa).

A questão é perceber que mesmo entre estes há diferenças nas habilidades, o que é um facilitador para criação de novas estratégias em sala de aula. Eis uma realidade a ser enfrentada, não bastando uma classe com nome diferente, mas currículo diferenciado. Se não for assim, talvez se reforce ainda mais a desigualdade e exclua os alunos, já que são enclausurados em salas “especiais”, estigmatizados e postos à margem de aprendizagens significativas e permanentes.

Voltando à questão das diferenças culturais, entendemos que com esses aspetos, aproximam-se realidades diferenciadas com teor de inferioridade, socialmente falando, para justificar as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar de crianças das classes populares, como se estes problemas acontecessem somente entre estas.

E ao analisarmos a realidade da turma de aceleração da aprendizagem, onde fiz o estudo de caso, percebemos crianças e adolescentes que fazem parte de uma comunidade onde muitos de seus pais e/ou responsáveis não terminaram sequer o Ensino Fundamental ou nem mesmo chegaram a freqüentar a escola. Alguns alunos que são de áreas rurais da cidade, esta onde não se tem acesso a museus e teatros; onde há pouco tempo a prefeitura construiu uma praça pública com brinquedos, e também onde não se tem o abastecimento de outros aparatos culturais que enriqueçam a formação educacional, cidadã e humana dessas crianças e de toda a população.

Mas, neste mesmo aspecto vimos a maioria dos alunos das classes de aceleração, estudaram com outras crianças que, na mesma condição social, seguiram rumos diferenciados e já estão nas séries posteriores dos ensinos fundamental e médio.

Desta forma, não podemos dizer que tudo ocorreu igualmente para os que estão em processo de aceleração e os que já passaram para outras séries. Nem tampouco que estes são “mais inteligentes” que os demais.

Já dissemos que a “desordem” pode ser uma pista de que algo precisa mudar, para agradar/satisfazer a todos. Se propomos uma escola democrática e justa, acreditamos que as pequenas práticas poderiam modificar as microestruturas para, assim, alcançarmos um pouco mais dos desejos e utopias nas macroestruturas: suas demandas totalitárias, homogeneizantes e impositivas contidas nas relações sociais do sistema vigente.

É difícil conceber essa defasagem na aprendizagem dos alunos da A.A (Aceleração da aprendizagem), visto que nos remete a questão das linguagens. O processo de intercomunicação escolar nos traz sérias reflexões quando as interações entre o aluno e a escola, seu currículo, seus métodos, o jeito de ser das pessoas neste ambiente atuam com tamanha complexidade, capaz de gerar conflitos entre a realidade concreta e as subjetividades dos atores ali envolvidos.

E, falando de linguagem, falamos também da interferência simbólica daquela utilizada na escola, e por ela reproduzir o caráter impositivo da sociedade capitalista, faz com que os indivíduos se sintam constantemente indignados por não poderem se colocar, tornar público o que pensam, o que acreditam, o que são. Daí algumas manifestações afetivas consideradas “desorganizadoras”, que demonstram desinteresse como forma de falta de compromisso, que seja: alterações comportamentais que ferem algumas regras da escola como o ficar quieto e escutar o que o professor diz, não poder discordar de informações dadas por este, entre outras com as quais cada um de nós, quando alunos, experienciamos ou, como professores, já provocamos. São estas formas de abatimento das possibilidades de afirmação do discurso que provocam a aniquilação das identidades. Estas que, expressas em suas mais variadas formas, trazem o que a escola deveria utilizar para concretizar seu interesse em educar as pessoas, partindo do que elas próprias têm a oferecer para a instituição de ensino.

As linguagens da escola sejam elas escrita, oral, software, dos corpos etc. – verbal e não-verbal - compreende um reconhecimento tanto da escola em relação ao aluno, como o contrário, exigindo de ambos o contato, o acesso e o diálogo com todo o aparato simbólico do outro.

E quanto ao letramento ou sucesso escolar desses alunos seus processos de ensino-aprendizagem, ligando a aspectos socioafetivos e emocionais, gostaríamos simplesmente que professores e alunos compartilhassem as práticas de imersão na cultura do outro, para conhecer-lhe e atribuir diferentes valores e significados que garantissem a liberdade de expressão e de pensamentos.

As práticas educativas ao serem pautadas na alfabetização somente como processo de aquisição da leitura e da escrita eximem os educandos da necessidade de atribuir significados positivos ao ato de estudar e ao que se estuda, bem como aos próprios professores de fazerem um diagnóstico sobre o processo para possível reelaboração das atividades diárias e/ou do currículo.

Os sistemas comunicativos com os quais os alunos entram em contato cotidianamente podem facilitar sua aprendizagem, entretanto, é preciso que os poderes públicos, através de políticas em educação, juntamente com a escola com o Projeto Político Pedagógico, oportunize mais intensamente o acesso às exposições de mostras de arte e cultura, acervos museológicos e outros para realização de atividades pedagógicas que possibilite maior compreensão e análise desses materiais que fazem parte de toda uma cultura, da história daquela sociedade e humana também, enriquecendo o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Mas vale considerarmos também a importância de não cometermos o equívoco de pensar que os que a estes recursos não tem acesso, não conseguirão prosseguir no processo formativo, apenas os colocamos aqui como exemplo de ferramentas para a educação escolar.

Sendo assim, confirmamos com Tavares e Ferreira (2009) quando pesquisam sobre a prática de letramento existente entre camadas com menor poder aquisitivo, considerando que, por mais que estes não tenham todo o capital cultural exigido pela sociedade que dita o necessário para sermos considerados letrados, ainda assim pode-se sustentar a ideia de que essa parcela da população possui um contexto social onde as chamadas “redes de pertencimento” - seus laços, vivências – contribuem para o processo de mediação entre a leitura e a escrita e os processos de desenvolvimento cognitivo humano. Assim, dizem o que nos dá um prévio fechamento do que expomos aqui:

*“Em relação às práticas de letramento cotidianas da comunidade e da escola, é preciso que esta ofereça uma estrutura aberta (...): o objetivo não é simplesmente aumentar o número de alunos aprovados em testes de alfabetização, mas expandir as práticas comunitárias de letramento.” (p. 267)*

Declaramos, então, que seria importante a definição de políticas locais, dentro da escola, que possibilitassem atividades ou maneiras próprias para envolvimento dos alunos, isto se daria de forma não-autoritária, ou seja, que resgatassem saberes dos alunos, da comunidade e de todos os que estão presentes ali, com pedagogias prazerosas e desafiadoras e que seduzissem a todos a desenvolverem estratégias para reformulação do papel da escola, que atualmente encontra-se desgastado. Esse espaço que é público parece não ser visto como tal, parece-nos desconhecido pela população que enxerga o público como de ninguém. Estando, aqui, a forte necessidade de se manter vínculos diferenciados dentro e fora dela para que os cidadãos que estão sendo formados cresçam não só em estatura, mas em conhecimento, em busca pelo *ser mais*, ser autêntico, ser promissor e empreendedor de novas formas de lidar com os direitos sociais, com o que é seu.

E, além disso, de cuidar, de ver, de estar num lugar que marcará sua vida ao longo dos anos, em suas vivências, em seu trabalho, em seu modo de valorizar coisas e seres, pois é na escola que muito do que somos é interiorizado em nós: através do relacionamento com os amigos que formamos ali, com os professores e demais funcionários e com o modo de ser do aluno, assumindo um papel social que expressa não o de *sem luz*, mas o de aprendiz/ensinante. E, assim, o modo como esses procedimentos serão desenvolvidos talvez seja o grande segredo, pois tudo se dará entre humanos, os conflitos, as trocas, as resistências devem ser encaradas como meio de satisfação de todos, buscando-se sempre o consenso, o acordo, o compartilhar de ideias não passivamente, porém de forma ativa, crítica e que alimente a cada um enquanto aquele que busca o bem, e este bem é a agradabilidade de se viver com o outro e construir uma sociedade mais justa e digna, através de pequenas ações no ambiente escolar, extrapolando-o.

Contudo, esta pesquisa tem como indicador ações preventivas contra a degradação do processo de ensino aprendizagem, mas ao analisarmos perceberemos a necessidade de entender o que será desses alunos que saem da turma de aceleração da aprendizagem, o que ficou de interessante, o que foi apreendido por eles. Será que a escola faz outro sentido e se encontram motivados a prosseguir nos estudos? Como as ações vivenciadas ali irão repercutir em suas vidas? Os estigmas foram derrubados? Como são desenvolvidas políticas públicas (se o são) para desenvolvimento de novas estratégias para turmas deste tipo. São questões que nos interessam e ficam para posterior análise, já que o tempo nos convoca a correr. Correr para o término não de um caminho, mas de um dos atalhos que nos levam ao conhecimento de uma pequena partícula desse instigante sistema chamado Educação.

## NOTAS

1 – Esta teoria contribui para a compreensão sobre a incorporação de elementos culturais pelos sujeitos, onde a expressividade humana é colocada em xeque, construindo, assim, sua personalidade. E, na escola, estas expressões são manifestas de várias formas e por meio das inúmeras atividades que, por sua vez, propiciam a organização dessa estrutura pelo organismo. As vivências subjetivas são o motor para o duplo movimento de incorporação e expulsão do que seria desejável ou não pelos determinados sujeitos, trazendo à tona um conhecimento sobre a formação intelectual, emocional e psicomotora dos seres humanos, exemplificada em cada um de modos diferenciados.

ANEXO I  
Questionário da Professora

CONFIDENCIAL

ENTREVISTA COM PROFESSOR(A)

NOME (OPCIONAL):

IDADE:

FORMAÇÃO:

TURMA EM QUE LECIONA:

**RESPONDA COM SINCERIDADE E ATENÇÃO!!!**

1) COMO VOCÊ DEFINE AFETIVIDADE?

*Confiança, respeito e carisma.*

2) QUAL A SUA CONCEPÇÃO SOBRE A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO?

*Com respeito mútuo.*

3) QUAIS AS SUAS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS?

*Que eles consigam alcançar um percentual razoável de objetivos.  
Também nos séries*

4) VOCÊ JÁ PAROU PARA PENSAR EM COMO SEUS ALUNOS TE VÊM?  
POR QUÊ?

Sim!

Acredito que me vêem como um amigo, pois é o que tento passar para eles.

5) COMO VOCÊ LIDA COM AS MANIFESTAÇÕES DE EMOÇÕES POR SEUS ALUNOS?

Com naturalidade para que isso não atrapalhe no aprendizado.

**NÃO SE ESQUEÇA: ESTE QUESTIONÁRIO É SOMENTE PRA FINS DE PESQUISA, COM ANÁLISE FEITA UNICAMENTE PELA FORMANDA LILIANE V. B. MARINS E SUA PROFESSORA ORIENTADORA.**

**ANEXO II**  
**Questionário de alunos e alunas**

**NOME (OPCIONAL):**  
**IDADE:**

**SÉRIE:**

**RESPONDA COM SINCERIDADE E ATENÇÃO!!!**

- 1) *QUANDO ESTÁ NA SALA DE AULA, COMO VOCÊ SE SENTE? POR QUÊ?*
- 2) *QUANDO TEM DIFICULDADES, VOCÊ SE SENTE BEM EM PEDIR AO PROFESSOR OU PROFESSORA QUE EXPLIQUE OUTRA VEZ? POR QUÊ?*
- 3) *CITE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE SEU PROFESSOR OU DE SUA PROFESSORA.*
- 4) *O QUE VOCÊ ACHA QUE É UM BOM PROFESSOR? E UM PROFESSOR RUIM?*
  
- 5) *DE ACORDO COM A RESPOSTA ANTERIOR, SEU PROFESSOR OU SUA PROFESSORA É RUIM OU BOM (BOA)?*

**NÃO SE PREOCUPE, SEUS NOMES E RESPOSTAS NÃO SERÃO LIDOS POR NINGUÉM!!!!**

Respostas dos alunos e alunas

Jhonata, 13 anos (4ª série)

Lida 21 de junho do 2009

Jhonata idade 13

Turma A A

+

2 Chate porque mas não tem recreação

~~sem~~ porque eu não a tiro  
para escola diferente  
porque eu não tenho melhor

Ela é legal

o item 1 quando ele explica

e o item quando ele não explica

2 item

## Jonas, 14 anos (Alfabetização)

Jonas. 14. turma. A.A

Masala e Le Gau

Doque masala e Cente para lxtuda

Ylu Mepidi Alia para A Guda

Za mia frontessa e MeGau

o ~~brak~~ masala e

o ~~poque~~ e li e <sup>para a</sup> Cimo o a luma

Mayara, 13 anos (4ª série)

idade: 13.

legal Por que a gente com bresa

não Por que fica sem grasa.

Ela e especial

~~tem que ser Boa e rapulhera~~

Moacir, 16 anos (4ª série)

maacyc <sup>ano</sup> 16 turma AA

de junho

~~normal. porque não igual todos alunos.~~

~~pero porque ela é minha professora e tem minha~~

~~é a minha professora e uma grade professora~~  
~~na sala de porque ela é uma queira.~~

~~um profeso pam e um que ajuda os alunos na sala de~~  
~~aula - e um profeso que ele não tera~~  
~~lage nada.~~

Carlos Alberto, 13 anos

Carlos Alberto 13 kumas = AA 3 relivio  
 Jangueira 08 de maio fomes de 2 00

1 Porcos

Porque se não fosse gaze  
 nada:

2 mãe.

Porque ela falou que eu não p  
 tem não

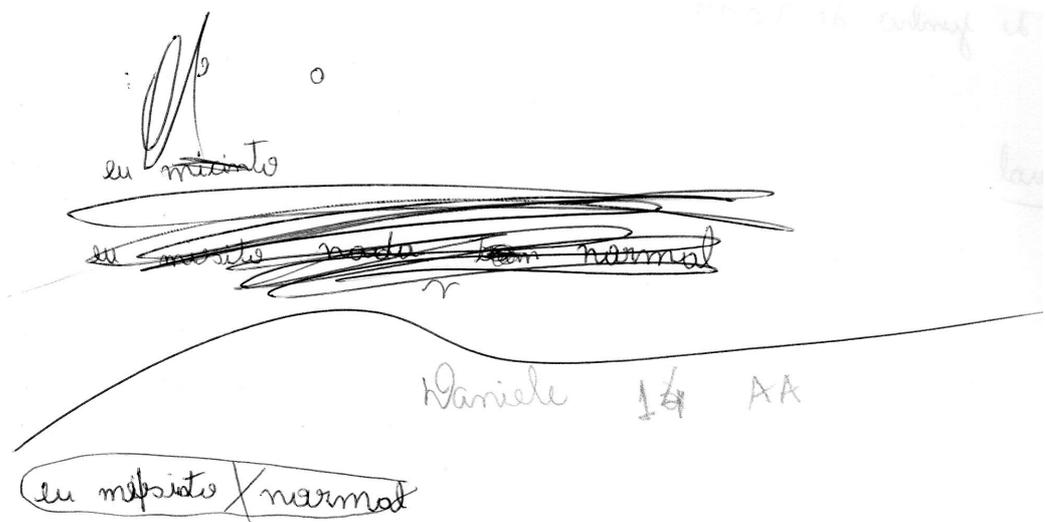
3 eu não sei

ela e Boá e legau

4 não sei respon

5 Boá

## Daniele, 14 anos (4ª série)



1. eu me sinto normal
2. sim eu penso de novo a pergunta
3. a professora é boa inteligente e educada
4. eu acho que a professora ~~é~~ é educada cariosa  
 a professora nunca grita chega e Puz no cabelo
5. minha professora é boa

## Gabriele, 4ª série

Gabry

01/06/09

Prof. Feliciano

1. Quando você está na sala de aula  
 o que você sente? por que?  
 Eu me sinto nervoso por que não sou  
 nenhum sei

2. Quando você está com dificuldade de  
 entender uma coisa que o professor diz  
 você pede para ele explicar de novo  
 a pergunta? ou não? sim por que? ou quando  
 a pede a pergunta.

3. O menino professor: é muito simpático  
 com todos dos nós por que, ele não é chato  
 ele não é os outros professor que ficam  
 falando que nós somos rebeldes por que  
 não somos

4. O que você acha que é um bom professor  
 ou: e o que é um professor ruim?  
 um prof. bom: é aquele que trata gente  
 bem, e a que do que prof. ruim é aquele  
 que fica brincando com gente sem fazer  
 nada.

5. O menino professor: é bom no começo

## BIBLIOGRAFIA

AQUINO, J. GROPPA. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (coord). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** - Summus Editorial: São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_ (org). **Indisciplina na escola: alternativas teórico-práticas.** Sammus Editorial: São Paulo, 1996

CARVALHO, JOSÉ SÉRGIO DE. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares.** IN: AQUINO, J. GROPPA (coord). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** Ed. Ática: São Paulo, 2000

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão.** São Paulo: Editora Manole, 1992.

FERREIRA, Manuel José do Carmo (tradução). Rogers, Carl R.. **Tornar-se Pessoa.** 2. ed. – Martins Fontes, 1961.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon.** In: M. Leila Alves (coord.). Construtivismo em revista. São Paulo, FDE, 1993, Idéias nº. 20.

GOERGEN, Pedro. **Educação e valores no mundo contemporâneo.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MARIA M. C. & TOMAZINHO, REGINA C. Z.. Correspondências entre o dizer e o fazer do professor e seus efeitos no comportamento do aluno: um estudo de caso. In: VASCONCELOS, Maria L. M. de C. (org). **(In)disciplina, escola e contemporaneidade.** Niterói: Intertexto; São Paulo: Ed. Mackenzie, 2001.

MARTINS. Heloisa Helena T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso: 12/01/2010

MEC. SALTO PARA O FUTURO (programa 5). ALVES, Nilda. **Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. Março/2007.** Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2007/070326\\_historia.swf](http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2007/070326_historia.swf) Acesso: 19/12/2009

MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6ª ed.. Edições Loyola: São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. 3. ed.. São Paulo, Ed. Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. GROPPA (coord). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

PATTO, Mª Helena S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. – 3. ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. *Apud* SILVA, J. B. C., SCHNEIDER, E. J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007

ROSSINI, Mª Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SETTON, Mª da GRAÇA J. **Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade**.  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf>. Acesso: 12/01/2010

SILVA, Edna L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 121p. 2001.

SILVA, JBC, SCHNEIDER, EJ. **Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007

SILVA, Michele (reportagem). **Uma lenta caminhada**. Políticas públicas. Revista Nova Escola (exemplar de assinante). Ed. Abril, Ano XXIV. Nº 228, dezembro de 2009.

SILVA, Sônia A. I. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis: 1988, 2ª ed.. Vozes

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. ed., Autêntica, Belo Horizonte: 2002.

TAYLLE, Yves de La. **Autoridade na Escola**. In: AQUINO, J. Groppa. Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas. Summus Editorial, SP: 1996.

Disponível em:

[http://books.google.com.br/books?id=7JRQ\\_Jobl2oC&pg=PA5&dq=autoridade%2Bla+taylle&as\\_brr=0](http://books.google.com.br/books?id=7JRQ_Jobl2oC&pg=PA5&dq=autoridade%2Bla+taylle&as_brr=0). Acesso: 15/09/2009

\_\_\_\_\_. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. GROPPA (coord). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

\_\_\_\_\_. Oliveira, M. K. de & Dantas, H.. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 7ª ed. Summus – São Paulo, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Estampa, Lisboa, 1975. (coletânea)