

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO – DME
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

JOÃO PEDRO FERMINO GUTIERREZ

PERCEPÇÃO DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

SÃO CARLOS – SP

2022

JOÃO PEDRO FERMINO GUTIERREZ

PERCEPÇÃO DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Profissional em Educação, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Bretones

São Carlos – SP

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato João Pedro Fermino Gutierrez, realizada em 23/09/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bretones (UFSCar)

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos (UFSCar)

Prof. Dr. Guilherme Siqueira Arinelli (USF)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todos os meus alunos: aqueles que já estiverem comigo, aos que estão e aos que estarão. A vontade de estudar e me formar melhor sobre este assunto é porque desejo ser o melhor que posso para vocês.

Dedico também a todos os professores. Nós, cuja missão é árdua e nem sempre valorizada, queremos deixar um legado ao ensinarmos. Podermos acompanhar a transformação de um aluno do primeiro ao último dia de aula é semelhante ao ofício de um artista que esculpe e lapida uma joia bruta e a torna brilhante. Também é semelhante ao ofício de um jardineiro que, todos os dias, dá as condições e faz o que está ao seu alcance para que a semente realize seu potencial de ser. Que o nosso difícil trabalho seja suavizado pelo afeto que damos e recebemos de cada um com quem cruzamos em nosso caminho.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e maior agradecimento é a Deus. Sem Ele, não seria nada do que sou. Obrigado pelo dom da minha vida e por ter me dotado de inteligência e capacidade para que eu pudesse aprender e ensinar. Deus, meu princípio e fim, foi meu primeiro professor.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Bretones. Professor e paraninfo de graduação, você foi inesquecível e tive a alegria de partilhar minhas angústias enquanto professor para que juntos pensássemos e sonhássemos um mundo e uma educação diferente para nossos jovens. Seu entusiasmo, alegria e dedicação no que faz sempre me inspiraram.

Também agradeço ao Prof. Dr. Douglas, com quem tive a oportunidade de fazer uma disciplina e que felizmente aceitou meu convite para ser minha banca na dissertação. Seus questionamentos sempre me fizeram ser um professor e um pesquisador melhor. Soube fazer a pergunta certa no momento certo.

Obrigado ao Prof. Dr. Guilherme pelo aceite ao convite em compor a banca de defesa desta dissertação. Sua postura inspira gentileza e bondade. Gratidão às considerações e sugestões feitas para enriquecer esse texto. Elas fizeram a pesquisa ter ainda mais sentido para mim e me permitiram compreender a importância desse trabalho de um modo mais abrangente.

Agradeço à Profa. Dr. Eveline, por tantos conselhos ao longo deste mestrado. Desde o momento em que a conheci, senti uma presença maternal pela doçura e responsabilidade no que faz. Obrigado por dar sentido ao que eu lia sobre afetividade nas relações.

Gratidão ao meu querido amigo, Pe. Elton, por ser um presente de Deus em minha vida e por tantas e incontáveis ajudas nesses anos. Obrigado pelas leituras minuciosas e sugestões sempre tão certas e adequadas. Só conseguimos chegar mais longe quando acreditam que conseguiremos, e você sempre acreditou em mim. Por isso, sou eternamente grato.

Agradeço à minha família pelo apoio, compreensão e orações para que eu conseguisse chegar onde cheguei. Na dedicação que os estudos pedem, houve muita renúncia e muito tempo despendido para que eu chegasse até aqui. Obrigado por me incentivarem.

Aos meus amigos, companheiros de vida, com quem posso ficar anos sem ver ou falar, mas cujo carinho e afeto continuam intactos. Obrigado por serem fôlego de ar fresco em nossos encontros e conversas quando o caminho é árduo.

Também agradeço aos meus companheiros de turma de pós-graduação pela parceria e ajuda mútua em compartilharmos informações, prazos, orientações, angústias e conquistas. O fardo que carregamos foi aliviado por sabermos que não estávamos sozinhos.

Meus agradecimentos também à escola em que realizei a coleta de dados. Na pessoa do diretor e da coordenadora (uma querida amiga), quero agradecer a acolhida e receptividade que eu tive para que pudesse aprender e contribuir com esse ambiente. Minha prática profissional foi melhorada ao ter contato com vocês. Obrigado pelas portas sempre abertas.

Obrigado, também, aos professores que aceitaram participar dessa pesquisa. Compartilhar experiências de sala de aula sempre é agregador e ouvi-los me permitiu refletir sobre minha (pouca) experiência em sala de aula. Depois de cada entrevista tive a certeza que saí de lá sendo um professor melhor.

Por fim, meu reconhecimento e gratidão a todos os professores que me formaram para que eu alçasse voos tão longe. Parafrazeando Isaac Newton, digo a vocês: *“Se eu vi mais longe, foi porque estava sobre os ombros de gigantes”*. A escolha por essa profissão foi fruto de ter sido cativado em cada aula. Trago em mim um pouco de cada experiência vivida em sala de aula e sei que, enquanto uma pessoa estiver presente em nosso pensamento, ela permanecerá viva, ainda que não esteja mais entre nós.

Senhor,
Fazei de mim um instrumento de vossa Paz.
Onde houver Ódio, que eu leve o Amor,
Onde houver Ofensa, que eu leve o Perdão.
Onde houver Discórdia, que eu leve a União.
Onde houver Dúvida, que eu leve a Fé.
Onde houver Erro, que eu leve a Verdade.
Onde houver Desespero, que eu leve a Esperança.
Onde houver Tristeza, que eu leve a Alegria.
Onde houver Trevas, que eu leve a Luz!

Ó Mestre,
fazei que eu procure mais:
consolar, que ser consolado;
compreender, que ser compreendido;
amar, que ser amado.
Pois é dando, que se recebe.
Perdoando, que se é perdoado e
é morrendo, que se vive para a vida eterna!

Amém
(São Francisco de Assis)

GUTIERREZ, J. P. F. **Percepção da afetividade e das emoções na prática pedagógica de professores de ciências da natureza.** 2022. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

RESUMO

A realidade presente nos desafia a pensar uma educação que extrapole a abordagem conteudista, tão disseminada nas práticas docentes. O contexto vivido pela pandemia de COVID-19 intensificou uma situação que já se fazia urgente: a necessidade de se recuperar a dimensão humana do ensino. Proporcionar uma formação humana aos nossos alunos significa integrar a dimensão afetiva à dimensão cognitiva na prática pedagógica. Esta pesquisa buscou identificar a percepção de professores de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) acerca das emoções e da afetividade na sua prática pedagógica em aulas para o Ensino Médio e como elas se relacionam e se integram com a cognição, tendo como aporte as perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon. Para tal, essa foi uma pesquisa qualitativa descritiva cuja metodologia proposta consistiu na observação dos participantes e na realização de entrevistas semiestruturadas individuais com três professores. A análise se deu por meio da Análise Textual Discursiva, com categorização e discussão de trechos das falas transcritas e relatos de observações feitas pelo pesquisador. Como conclusões a partir das falas dos entrevistados, vemos que eles têm a percepção de que a dimensão afetiva, sua e dos seus alunos, compõe os processos de desenvolvimento que acontecem na escola. Eles também refletem sobre a dimensão afetiva e, mesmo que não tenha sido formalizado sistematicamente em capacitações como desenvolvê-la propriamente, buscam integrá-la ao trabalho com a dimensão cognitiva, de modo a tornar completa a formação dos alunos e enriquecer os processos de ensino-aprendizagem com mediações pedagógicas mais acuradas.

Palavras-Chave: Afetividade; Emoções; Ciências da Natureza; Professores; Ensino Médio.

ABSTRACT

The present reality defies us to think an education that overcomes the content-focused approach, highly spread in pedagogical practices. The circumstances experienced by COVID-19 pandemic intensified an already urgent situation: the need of restoring the humane dimension of teaching. Providing a humane formation to our students means to integrate affective dimension to the cognitive dimension in pedagogical practice. This study aimed to identify the perception of Natural Sciences teachers (Chemistry, Physics and Biology) on emotions and affectivity in their practices during classes to High School students and how emotions and affectivity were related to and integrated with cognition, having as theoretical support Vygotsky and Wallon ideas. To achieve it, this mastering degree research was qualitative whose methodology consisted in doing individual semi-structured interviews with three teachers. The analysis was made by the Discursive Textual Analysis, with the categorization and discussion of parts of the transcript speeches and reports of the researcher's observations. As conclusions from the interviewed teachers' speeches, we realize they have the perception that the affective dimension, theirs and their students', is part of the development processes which occur in school. They also reflect on the affective dimension and, even though it has not been formalized systematically in courses how to develop it properly, they attempt to integrate it to their work with the cognitive dimension so students' education can be complete and the teaching-learning processes can be enriched by more accurate pedagogical mediations.

Keywords: Affectivity; Emotions; Natural Sciences; Teachers; High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção dualista do ser humano por Descartes

Figura 2 – Concepção monista do ser humano por Espinosa

Figura 3 – Compreensão de Wallon das dimensões que constituem a pessoa humana

Figura 4 – Estágio da puberdade e adolescência com preponderância da dimensão afetiva

Figura 5 – Esquema da evolução da afetividade na perspectiva walloniana

Figura 6 – Níveis de desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal em Vigotski

Figura 7 – Processo de passagem do nível de desenvolvimento potencial para o real

Figura 8 – Instrumentos para coleta e análise dos dados

Figura 9 – Representação esquemática do processo de Análise Textual Discursiva

Figura 10 – Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada dos professores

Figura 11 – Síntese da primeira categoria de análise das entrevistas

Figura 12 – Síntese da segunda categoria de análise das entrevistas

Figura 13 – Síntese da terceira categoria de análise das entrevistas

Figura 14 – Síntese da quarta categoria de análise das entrevistas

Figura 15 – Síntese da quinta categoria de análise das entrevistas

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa por período

Quadro 2 – Matriz curricular para alunos de Ensino Médio em 2021 e quantidade de aulas na escola participante

Quadro 3 – Esquema do roteiro da entrevista semiestruturada

Quadro 4 – Esquema das perguntas pré-planejadas da primeira etapa da entrevista

Quadro 5 – Esquema das perguntas pré-planejadas da segunda etapa da entrevista

Quadro 6 – Esquema das perguntas pré-planejadas da terceira etapa da entrevista

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ATD – Análise Textual Discursiva
- ATPCA – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo
- CN – Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COVID-19 – *CO*rona *VI*rus *DI*sease (doença causada pelo coronavírus a partir de 2019)
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DE – Diretoria de Ensino
- EF – Ensino Fundamental
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EM – Ensino Médio
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MG – Estado de Minas Gerais
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCG – Professor Coordenador Geral
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PEI – Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
- PNE – Portador de Necessidade Especial
- SARS-CoV-2 – *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*
- SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
- SP – Estado de São Paulo
- TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
1 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	23
1.1 DIMENSÃO AFETIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	23
1.2 EDUCAÇÃO NA PANDEMIA POR COVID-19.....	29
1.3 VISÕES DUALISTA E MONISTA DO SER HUMANO.....	31
1.4 CONTRIBUIÇÕES DE WALLON.....	34
1.5 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI.....	41
2 METODOLOGIA.....	49
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	49
2.2 CONTEXTO E CENÁRIO DA PESQUISA.....	50
2.3 SUJEITOS DE PESQUISA.....	54
2.4 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	55
2.4.1 Questionário de pré-seleção e manifestação de interesse.....	55
2.4.2 Anotações e acompanhamento pelo pesquisador.....	56
2.4.3 Entrevistas semiestruturadas individuais.....	57
2.4.4 Método de análise dos dados.....	58
2.5 PREPARAÇÃO DAS PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	59
3 RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO.....	64
3.1 ENSINO E APRENDIZAGEM COM CONTEÚDO E SIGNIFICADO.....	65
3.2 PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUAS EMOÇÕES EM AULA.....	70
3.3 AFETIVIDADE EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ÓTICA DO PROFESSOR.....	77
3.4 A FIGURA DO PROFESSOR NA DIMENSÃO AFETIVA DO ALUNO.....	86
3.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUCESSO PESSOAL.....	94
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
APÊNDICE A – Questionário de manifestação de interesse em participar do estudo...118	118
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....119	119
APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas.....122	122
APÊNDICE D – Anotações e relatos do pesquisador nos encontros de ATPCA.....159	159

APRESENTAÇÃO

Muitos dizem que ser professor é vocação. É algo que a pessoa já nasce sabendo fazer. De certa forma, eu discordo disso. Acredito muito que exista uma aptidão natural, mas que não dispensa uma formação necessária e adequada para exercer o ofício escolhido, independente de qual seja.

Pensar essa profissão (ou qualquer outra) como sendo algo puramente de predestinação, ou de nascença, limita as possibilidades e coloca-nos em uma zona de conforto que impede o aperfeiçoamento e o reconhecimento e humildade de que podemos melhorar cada vez mais.

Em minhas tantas reflexões sobre a vida e sobre minha profissão, tenho entendido que compreender a grandeza do ser professor leva tempo. Também é preciso que sejam oferecidas condições apropriadas para que a pessoa se desenvolva, a fim de atuar na educação formal de outro ser humano.

Olhando para minha história, desde pequeno sonhava em ajudar as pessoas. Lembro uma vez, quando criança, que eu estava assistindo TV e passou uma propaganda sobre a ONG “Amigos da escola”, como um incentivo para que mais pessoas se juntassem a esse projeto de fomento à educação. Logo depois, fui falar com minha mãe que gostaria de ser um “amigo da escola”. Hoje, como professor, acredito que realizei este sonho.

Também, na convivência com meu irmão, que é autista, aprendi a olhar o desenvolvimento de uma pessoa como mais do que o desenvolvimento intelectual e percebi como a afetividade é o caminho para tudo o que se busca ensinar.

Minhas primeiras experiências como professor foram ajudando colegas de classe que tinham dificuldades, principalmente em exatas. Marcávamos um horário depois das aulas e íamos estudar para as provas.

Esse também foi meu primeiro emprego. Quando estava no Ensino Médio, comecei a dar aulas particulares para quem quisesse, incluindo amigos e conhecidos.

Na época, comecei a participar de um grupo de jovens na paróquia em que frequentava e também ajudei nas aulas de catequese. Acabei assumindo a coordenação do grupo de jovens e lá aprendi a ser líder. Foi lá que tive a experiência de poder aprender a olhar mais para o outro e enxergar suas necessidades. Foi na igreja que aprendi a lidar com o ser humano.

Em seguida, veio a escolha do curso de graduação: licenciatura em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para alguns, era loucura o que eu estava fazendo: como escolher ser professor por escolha própria numa realidade em que essa profissão

trabalha tanto, mas nem sempre tem reconhecimento? “Você trabalha ou só dá aula?”. Essa é uma das perguntas que a gente ouve pela vida.

Porém, a convicção da minha escolha só foi se fortalecendo com os anos. Em uma experiência que tive trabalhando como pesquisador em um laboratório, percebi que meu lugar não era lá. Eu tinha aberto mão das minhas aulas (de inglês, na época) para ficar em um laboratório a maior parte do meu dia.

A certeza da minha renúncia veio (em meio a lágrimas) ao conversar com meu professor na ocasião e ouvir dele a frase: “A gente só tem certeza do que gosta na vida quando fazemos algo que não gostamos”.

Desde então, mergulhei no universo da Educação. Nunca mais parei de dar aulas e espero continuar fazendo isso até o fim da minha vida. Fui me apaixonando por esse ofício e percebendo como eu podia fazer diferença na vida das pessoas. Afinal, sempre foi meu sonho poder fazer a diferença na vida do outro e tornar o mundo um lugar melhor. E eu escolhi fazer isso sendo professor.

O assunto dessa pesquisa também ficou claro para mim quando decidi fazer pós-graduação. Eu percebia, pelas minhas experiências até então, que a escola não pode ser resumida só a fórmulas, contas, letras, dados. Nós precisamos cuidar das pessoas que estão lá. Todo dia, as pessoas que passam por esse ambiente são impactadas de alguma forma. Veio, então, o desejo de poder ajudar outros professores a desenvolverem essa percepção de que precisamos de uma formação que valorize os afetos em sala de aula.

O desenvolvimento dessa pesquisa não foi um trabalho fácil. Enquanto ainda estava no processo de seleção para o ingresso no mestrado, o mundo foi acometido pela pandemia por COVID-19. Precisei readaptar o foco da minha pesquisa e conseguir atender à demanda que a pós-graduação exigia de mim juntamente com minhas próprias aulas num momento de aulas on-line e preparação de conteúdo para gravação de vídeos para meus alunos.

O contexto pandêmico intensificou minha percepção sobre a necessidade de cuidarmos com especial atenção das relações humanas no ambiente escolar. Finalizo este mestrado com o sentimento de crescimento pessoal e profissional, por saber que serei capaz de fazer diferença no meio em que estou inserido e poderei ajudar a mim mesmo e aos meus alunos no tempo em que estivermos juntos, durante a fase da adolescência, a qual se encontram.

A vida pulsante e cheia de potencial em si, para mim, é percebida na juventude. Os jovens acabam perdidos em vários descaminhos por não terem quem os ouça e indique possibilidades. É uma fase muito atribulada por terem que fazer escolhas que começarão a definir seus futuros.

Quais são os verdadeiros anseios dos nossos jovens? Por que não falar da vida e dos sonhos enquanto a gente estuda do que o mundo é feito? Estudar Química é compreender as transformações da matéria. Ser professor é acompanhar e formar o ser humano.

E, quando o desânimo por um dia difícil vem junto com o pensamento de que o que faço é pouco ou insuficiente, eu me lembro das palavras de Santa Teresa de Calcutá: *“O que eu faço é uma gota no meio do oceano. Mas, sem ela, o oceano será menor”*.

INTRODUÇÃO

O mundo está constantemente sofrendo mudanças e a escola precisa se adaptar de forma eficiente a preparar os estudantes para que lidem apropriadamente com os desafios de agora e do futuro. Tratada na Constituição Federal de 1988, a educação é tida como um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade que visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205), ou seja, a educação deve ser mais que meramente conteudista.

Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita, percebe-se a urgência de se rever o que temos ensinado em nossas escolas e como temos preparado nossos alunos para os desafios da sociedade atual, pois é preciso que sejam responsáveis, resilientes, criativos, críticos e possuam tantos outros atributos que superam o tradicional acúmulo de informações (BRASIL, 2018, p. 14).

Com a pandemia decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (*World Health Organization*, 2020), causada pelo novo coronavírus (COVID-19) e primeiramente identificada em Wuhan, na China, em 2019, o mundo todo precisou adotar medidas que foram desde o distanciamento social até o *lockdown* para a contenção da doença devido ao rápido contágio.

Em cada região do planeta, observamos as mais diferentes estratégias para o enfrentamento da doença. No campo da Educação, com a paralisação das aulas presenciais e o fechamento de instituições do ensino básico ao ensino superior, a partir de dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2022), estima-se que 70% da população mundial estudantil foi afetada por tais medidas.

Segundo Basilaia e Kvavadze (2020), a seriedade da situação na esfera educacional não se restringe meramente na substituição de modalidades de ensino: do presencial para o remoto, das salas de aula para as plataformas de videoconferência; de aulas síncronas para aulas assíncronas. Essa inesperada e forçada mudança afetou diretamente a saúde de professores e alunos, ainda que não seja possível precisar a dimensão desses impactos durante a pandemia ou mesmo nos desdobramentos da retomada das atividades presenciais.

Ainda, conforme Avelino e Mendes (2020), tais impactos se demonstram no aumento da incidência de transtornos psicológicos, como ansiedade e depressão, bem como sentimentos de angústia, insegurança, estresse, entre tantos outros. Particularmente, no caso do Brasil, é recorrente encontrarmos professores que já vinham sofrendo na sua atuação profissional pelo descaso e desvalorização da carreira docente com a carga excessiva de trabalho junto à má

remuneração, o pouco reconhecimento profissional e as precárias condições de trabalho. E isso foi intensificado pela pandemia.

A experiência da docência durante a pandemia aproximou docentes de novas metodologias, principalmente envolvendo recursos tecnológicos. Contudo, havia o sentimento de despreparo diante da nova demanda de trabalho. Para os alunos, o acesso limitado ao ensino remoto, bem como a dificuldade em conseguirem dedicar atenção às aulas por horas frente a uma tela de celular ou computador, foram algumas das barreiras encontradas.

Na formação dos docentes, é necessário que haja uma preocupação para que estes profissionais tenham sido desenvolvidos intelectualmente, além de que estejam física, mental e socialmente saudáveis para exercerem seu ofício.

Formar um professor significa prezar pela sua formação integral. Na perspectiva psicogenética de Henri Wallon, educador francês que se aprofundou no entendimento da vida psíquica do ser humano, ele propõe dividir o desenvolvimento humano em etapas, com a predominância alternada das dimensões afetiva, cognitiva e motora, mas todas constantemente integradas e se interferindo mutuamente (LEITE; TASSONI, 2002). Juntas, elas nos dão a quarta dimensão, a noção de pessoa.

Compreender o indivíduo na sua complexidade passa pelo ponto de considerar a interdependência dessas dimensões, principalmente dos domínios cognitivo e afetivo, que, por muito tempo, foram enxergados como uma dicotomia e excludentes um ao outro.

Esse processo de integração das dimensões se dá de maneira orgânica com o meio social. Assim, para que não haja defasagem no desenvolvimento do ser humano, não podemos tratá-lo de modo fragmentado, trabalhando apenas uma dimensão (ex. cognitiva) em detrimento das demais (WALLON, 2007).

Para Vigotski, o sentir e o pensar estão integrados. As emoções, vistas por ele como funções psicológicas superiores, não podem ser vistas simplesmente como reflexo de reações biológicas. Para ele, dissociar a parte intelectual da parte afetiva é um dos defeitos radicais da psicologia tradicional (VIGOTSKI, 2001).

Isso se mostra um grande desafio para professores que, até então, tiveram uma formação meramente conteudista e, cada vez mais, encontram alunos que não sabem lidar com sofrimentos e percalços inerentes da existência humana e que não têm ninguém que os oriente ou prepare para isso. Como Mahoney e Almeida (2005, p. 12) dizem, “o grande desafio do professor, que teve uma formação na qual sua integração não foi levada em conta, é enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude”. Essa dificuldade perpassa não só a formação inicial dos atuais licenciandos e futuros professores, mas também daqueles já formados e que exercem

sua prática docente. A formação continuada pode servir como espaço para suprir essa defasagem da formação inicial.

A UNESCO (2015) reforça essa emergência ao colocar que, mais que o Brasil, o mundo todo urge por uma educação que ultrapasse os conhecimentos escolarizados e se estabeleça como solução para desafios globais e que desenvolva atitudes, valores e habilidades. Segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010), a agenda focal para a educação do século XXI está voltada para a relação entre cognição e afetividade.

Para isso, é preciso trabalhar a dimensão afetiva, não em uma perspectiva de treinamento socioemocional para controle das emoções, mas considerar a indissociabilidade de cognição e afetividade no processo educacional. Enxergar o desenvolvimento afetivo como raiz para o desenvolvimento cognitivo.

Como um agravamento desses desafios educacionais, ocasionado pela pandemia, seus efeitos a curto e a longo prazo já estão e continuarão presentes em nossas aulas e não podemos simplesmente ignorá-los e seguir como se o ensino tivesse sido pausado por um (longo) período e retomaremos do ponto em que paramos em 2020, no início da pandemia. Precisamos estar adequadamente formados e conscientes do nosso papel na superação das consequências do que passamos e no nosso fundamental papel no desenvolvimento dos nossos alunos.

Contudo, antes de tomarmos essa atitude, faz-se necessário reforçar nosso olhar para os professores, uma vez que poderão não ter consciência dessa responsabilidade ou não se sentirem aptos a enfrentá-la. Muitos docentes ainda enxergam sua função apenas como sendo um mero transmissor de conteúdos e conceitos. Outros, ainda que tentem fazer mais que isso, sentem a pressão e estão desanimados e desacreditados de seu papel. De modo geral, não é raro encontrar professores que já sentiam dificuldades em se relacionar com os alunos, não sabiam como alcançá-los e mobilizá-los ao conhecimento. Como consequência, vemos muitos professores que não se sentem realizados pessoal e profissionalmente.

Dessa maneira, esta pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: **como se dá a interação das dimensões cognitiva e afetiva em processos de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas de professores de Ciências da Natureza do Ensino Médio?**

O foco nas Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) é de interesse nessa pesquisa, uma vez que existem poucos trabalhos que investigaram conexões explícitas entre a educação em Ciências e a afetividade (LITTLEDYKE, 2008). A escolha pelo Ensino Médio deve-se à lacuna existente em pesquisa nesse nível de escolaridade, porque a maioria dos escritos de Wallon concentra-se nos níveis escolares anteriores e ao fato de que um dos estágios,

na perspectiva walloniana, em que a afetividade mais evidente é o da puberdade e adolescência (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Para entender a complexidade das emoções e sua interdependência com a cognição, optou-se pela abordagem feita por Vigotski, uma vez que ele considera que essas duas esferas do psiquismo humano, ainda que não se sobreponham, são interdependentes e afirma que há uma “estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem” (VIGOTSKI, 1998a, p. 95).

Tanto Wallon quanto Vigotski são necessários ao entendimento do que se almeja pesquisar e entender na relação professor-aluno, pois esses dois teóricos compreendem que a afetividade e as emoções são constituídas nas relações interpessoais, considerando seu aspecto histórico e cultural, ou seja, levando em conta as vivências de cada indivíduo no contexto em que está inserido (SCHORN; SEHN, 2020).

Dessa forma, com o desenvolvimento dessa pesquisa almeja-se, como objetivo principal, identificar a percepção de professores de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) acerca das emoções e da afetividade na sua prática pedagógica em aulas para o Ensino Médio e como elas se relacionam e se integram com a cognição. Para tanto, utilizou-se como aporte as perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon. Isso foi feito através da observação participante em reuniões de aula de trabalho pedagógico coletivo de área (ATPCA), com registros subsequentes do pesquisador e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas com três professores.

Para que esse objetivo fosse alcançado, é importante que se fizesse conhecer antes os sujeitos da pesquisa para observar se já havia uma intencionalidade no desenvolvimento da afetividade em aulas de Ciências da Natureza. Também, pensando num contexto pós-pandêmico e de retorno às aulas presenciais, foi pertinente estudar, como objetivo específico, a compreensão dos professores sobre os impactos afetivos e cognitivos neles próprios e nos estudantes, bem como os impactos nas práticas profissionais dos professores e nos processos de ensino-aprendizagem durante e após todo o período de aulas remotas.

Ainda como objetivo específico, pelo relato de experiências profissionais ao longo da carreira dos professores, buscou-se examinar como eles enxergam o impacto do trabalho com a afetividade e as emoções nos processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolarizados em suas respectivas disciplinas e analisar a autopercepção e as realizações pessoal e profissional dos professores no trabalho com o desenvolvimento afetivo dos alunos no decorrer de suas aulas.

Além disso, os conteúdos a serem ensinados em aulas de Ciências da Natureza podem ser abordados de modo a impactarem como os alunos se sentem e a promoverem reflexões intra e interpessoais. Porém, para que isso aconteça, o professor - em formação ou já atuante - precisa aprender ou aprimorar, por meio de cursos, como desenvolver e integrar a afetividade e as emoções à cognição na execução de sua prática pedagógica.

Como será apresentado posteriormente, notou-se claramente as marcas afetivas no discurso dos três professores entrevistados, tanto por relatos pessoais (enquanto ainda eram estudantes) como por relatos profissionais (em suas percepções já atuando em sala de aula). E, ainda que nem sempre seja simples ou proposital, existe uma busca por integrar as dimensões cognitiva e afetiva ao se ensinar Química, Física ou Biologia, de modo a tornar o conteúdo ensinado mais significativo.

Para a estruturação da pesquisa, esta dissertação foi dividida em capítulos, de modo a abordar todo o seu desenvolvimento. O primeiro capítulo traz os pressupostos teóricos para a compreensão dessa pesquisa divididos em subtópicos: os documentos oficiais que normatizam e regulamentam a Educação Básica brasileira com suas eventuais abordagens sobre os temas de afetividade e emoções no Ensino Médio; reflexões acerca da relação entre o tema de pesquisa e a pandemia por COVID-19 com seus impactos nos processos de ensino-aprendizagem; um breve histórico das compreensões dualista e monista do ser humano; as contribuições de Wallon para o estudo da afetividade e de Vigotski para o estudo das emoções.

No segundo capítulo, abordamos a metodologia de pesquisa utilizada com maior detalhamento sobre os sujeitos de pesquisa, ambientação da realidade em que a escola estudada estava inserida e apresentação do percurso metodológico com descrição de instrumentos e técnicas utilizados para coleta e interpretação dos dados de pesquisa.

No terceiro capítulo, realizamos a apresentação e a análise de trechos do discurso coletado nas entrevistas com os professores e das observações nas reuniões de ATPCA. A categorização das respostas foi feita pela emergência de pontos comuns nas falas e se baseou, num primeiro momento, nas perguntas propostas inicialmente no roteiro de entrevista semiestruturada para facilitar o entendimento do leitor.

A cada categoria elencada, mostramos trechos pertinentes de cada entrevista ou do relato de observação feito pelo pesquisador com posterior discussão do que foi levantado. Ao fim deste trabalho, apresentamos na íntegra a transcrição das entrevistas e as observações feitas nos encontros de ATPCA com omissão apenas de nomes e lugares para respeitar a ética na pesquisa.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais deste trabalho, seguidas por percepções vivenciadas pelo pesquisador a respeito do trabalho executado. Subsequentemente,

temos as referências bibliográficas dos trabalhos citados ao longo desta dissertação e apêndices relacionados ao que foi apresentado anteriormente.

1 EMBASAMENTO TEÓRICO

Para a realização desta pesquisa e entendimento do que se observa em aula, é preciso que se faça uma abordagem multifatorial. Ainda que a importância das relações afetivas no ensino seja algo muito claro, há muita resistência por parte de professores, principalmente das ciências exatas, em dar abertura para que possam refletir e mudar, caso necessário, atitudes pedagógicas. Isso se torna especialmente difícil quando falamos de níveis de ensino mais elevados, como o Ensino Médio (que marca o fim da Educação Básica brasileira) e o Ensino Superior.

Entender alguns desses fatores históricos, epistemológicos, psicológicos e educacionais permitirá, ainda que como pontapé inicial, a nós docentes, revermos nossas práticas pedagógicas e promovermos discussões que nos ajudem a superar dificuldades no ensino de Ciências.

Estudos realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostram que, ainda que os estudantes reconheçam a importância da ciência na sociedade, tem havido uma diminuição no interesse pela continuação do estudo das Ciências ao fim da Educação Básica (OCDE, 2006). Marba-Tallada e Márquez (2010) fazem uma revisão sobre trabalhos que discutem o pouco interesse pelas ciências e levantam alguns fatores, como o gênero, posto que a maioria dos estudantes são homens (OCDE, 2006) e o desagrado dos estudantes quanto ao que é ensinado porque consideram o currículo chato, difícil e longe de sua realidade. Contudo, os professores, segundo elas, são muitas vezes os responsáveis por fazerem com que seus alunos sigam carreira científica. Percebemos nisso que há traços afetivos por detrás dessa decisão.

As teorias de Wallon e Vigotski, abordadas nesta dissertação, apresentam convergência entre si porque ressaltam a importância das emoções e da afetividade na formação do caráter e da personalidade. Dessa forma, é possível investigar como se dá essa influência. Assim, o processo educativo ultrapassa uma visão reducionista de uma escola feita apenas para ensinar conteúdos conceituais.

1.1 DIMENSÃO AFETIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para que se possa compreender a percepção dos professores acerca da afetividade e das emoções no ensino, devemos analisar como os documentos oficiais trazem essa demanda, se

ressaltam sua relevância e de que maneira propõem que tais assuntos sejam abordados. Afinal, são esses documentos que regulamentam a prática pedagógica nacional.

Dessa forma, se esperamos que a afetividade e as emoções sejam levadas em consideração em salas de aula, em cursos de formação continuada ou mesmo na formação inicial de novos professores, é preciso que seja mencionado pelos órgãos competentes, que nos dizem o que o currículo deve ou não trazer para cada nível de ensino.

Antes, porém, de abordar os principais documentos norteadores da educação no nível médio (LDB, PCN e BNCC), vale ressaltar o que se entende por ensino e educação.

Ferreira (2001, p. 270) traz que o ensino é a “ação de transmitir conhecimentos, de instruir”. Já educação, segundo o sociólogo Durkheim,

é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1955, p. 115).

Isso nos ajuda a compreender que o conceito de educação é mais amplo e ultrapassa o que comumente se acredita ser a única função da escola: ensinar conteúdos cognitivos. Ao mencionar o desenvolvimento moral da criança, almeja-se também formá-la enquanto cidadã para que possa atuar eticamente em sociedade.

Muito se escuta da população, em geral, que escola é lugar de aprender matemática, ciências, português, história, etc. Enquanto que, em casa, é que se deve aprender respeito, organização, trabalho em equipe, cortesia, civilidade, etc.

É preciso muito cuidado para não minimizar o papel da educação formal a ser dada pela escola. Realmente, é no seio familiar que uma criança começa a ser educada para que possa viver em sociedade e exercer seu papel como cidadã. Contudo, a escola é o espaço para que a criança tenha contato, muitas vezes pela primeira vez na vida, com o outro, com o que lhe é diferente e fora do seu círculo familiar. Por isso, o papel da escola enquanto instituição de ensino, ultrapassa as barreiras do ensino do conhecimento conteudista, por vezes tão exaltado como único necessário para a transformação do mundo.

De acordo com Marques e Oliveira (2016, p. 207), “educar e ensinar carecem ter como objetivos primazes a formação do cidadão, do sujeito pleno capaz de pensar por si mesmo”. Assim, os autores explicam que deve haver discernimento entre aquilo que é pretendido no currículo e o que de fato é ensinado para que se alcance tais objetivos primazes.

Por vezes, existe apenas no papel, na lei, algo que não acontece na prática. De fato, o primeiro passo para que algo seja aplicado e possa ser consciente e intencional na prática pedagógica é que seja formalmente registrado. Isso possibilita que qualquer pessoa que tenha acesso àquilo que está sendo proposto para ser aplicado nos processos de ensino-aprendizagem possa saber que determinada ação ou abordagem é embasada e respaldada por aqueles que pensam a educação no país.

Contudo, apenas registrar certa norma não significa internalizá-la imediatamente na prática pedagógica de professores cuja formação já se deu ao longo de anos, ou até mesmo décadas, e que estão engessados em suas visões de mundo e de ensino. Por isso, simultaneamente a uma abordagem na formação inicial dos novos professores, é necessário haver uma constante reciclagem na formação continuada dos professores atuantes. Além disso, um acompanhamento dos órgãos competentes que instituíram tais mudanças permite que haja eventuais ajustes na maneira como as essas estão sendo implementadas.

Posto isso, vamos agora analisar os documentos oficiais que direcionaram o trabalho pedagógico no Ensino Médio nas últimas décadas.

O Ensino Médio, com duração mínima de três anos, é uma etapa educacional juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as quais compõem a Educação Básica, cujas finalidades são “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8), segundo estipulado pelos artigos 21 e 22 da Lei nº 9.394/96.

Segundo essa lei, conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre as finalidades dessa etapa educacional do Ensino Médio, temos no artigo 35, inciso III, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, p. 12). Essa menção ao aprimoramento da pessoa humana é um dos termos que mais se aproxima da temática dessa pesquisa. Contudo, ao fazer uma busca na lei completa, não há qualquer menção aos termos afetividade e emoções. Isso mostra como, nesse primeiro momento, não há qualquer intencionalidade na contemplação dessa dimensão afetiva nos processos de ensino-aprendizagem.

Com o detalhamento e encaminhamento da LDB feito pela Resolução nº3 do CNE/98, há a menção do termo afetividade ao associá-lo com o princípio da Estética da Sensibilidade, “que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade” (BRASIL, 1998).

Após alguns anos, a fim de aprimorar essa etapa final da Educação Básica, houve a reformulação do Ensino Médio, na tentativa de atender demandas, como a maior procura por vagas nas instituições nesse nível de ensino. Nas bases legais do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, de 2000, um dos destaques são os fatores que nortearam o pensamento do novo currículo para o Ensino Médio:

as mudanças estruturais que decorrem da chamada 'revolução do conhecimento', alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 2000a, p. 6).

Nesse sentido, segundo esse documento, os objetivos do Ensino Médio se atualizam conforme surgem demandas de uma nova sociedade mais tecnológica e globalizada. Agora, como diretrizes gerais e orientadoras incorporadas ao currículo, temos as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000a), visando “um mundo melhor à medida que sabe respeitar os direitos humanos, colocar em prática a compreensão mútua e transformar o avanço do conhecimento em um instrumento, não de distinção, mas de promoção do gênero humano” (DELORS et al., 1996, p. 6). Desses quatro pilares, pelo menos os dois últimos estão intimamente relacionados com o desenvolvimento da dimensão afetiva.

Na parte III dos PCN do Ensino Médio, voltada para as Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, há menção direta à afetividade, ao orientar que “as competências e habilidades cognitivas e afetivas desenvolvidas no ensino de Química deverão capacitar os alunos a tomarem suas próprias decisões em situações problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do educando como pessoa humana e como cidadão.” (BRASIL, 2000b, p. 32).

O fato de ressaltar o desenvolvimento de competências e habilidades afetivas indica que a dimensão afetiva passa a ser considerada juntamente com a cognitiva. Isso, em detrimento de uma aplicação conteudista e focada apenas na memorização e reprodução de conceitos, possibilita ampliar o que se almeja como formação integral de um estudante.

Porém, ainda que mencionado, não há uma clara definição de como fazer tal abordagem e desenvolvimento afetivo nos alunos. Esse problema abre margem para uma gama de interpretações e iniciativas, sendo nem todas adequadas.

Por fim, o documento normatizador mais recente para as propostas pedagógicas e currículos que regulamenta o EM é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão atualizada homologada em 2018 e que segue os mesmos princípios éticos, políticos e estéticos da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Conforme indicado na BNCC, ela traz um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 7) a serem desenvolvidos ao longo de todo o ciclo de Educação Básica.

Nesse documento, aparece mencionado algumas vezes o termo “dimensão afetiva”, principalmente nos níveis de Ensino Infantil e Fundamental. Na parte específica de Ensino Médio, esse termo não é usado, mas fica subentendido pela menção à educação integral dos estudantes e pela necessidade do acolhimento às juventudes, expressão usada para exaltar a pluralidade e a diversidade dessa faixa etária, bem como fomentar o protagonismo juvenil de maneira a formá-los como “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (BRASIL, 2018, p. 463).

Dentre as competências¹ gerais da Educação Básica trazidas pela BNCC, uma delas refere-se diretamente às emoções: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). Isso corrobora com o encaminhamento que vem tomando os objetivos gerais de educação no nosso país, levando em consideração desde a LDB até então.

Com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB, implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, e institui a política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral, temos que a BNCC agora definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. Nesse novo formato da última etapa da Educação Básica, essa lei, em seu artigo 35-A, parágrafo sétimo, determina que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017, p. 208).

Aqui cabe ressaltar que, mesmo a menção à demanda emocional aparecendo nos documentos oficiais, ela não é abordada da mesma maneira que Wallon e Vigotski propuseram

¹ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8)

na compreensão do desenvolvimento humano. Ao contrário, é abordada por um viés instrumental e tecnicista.

A intencionalidade no trabalho com o desenvolvimento da dimensão afetiva e dessa formação integral aparece bem marcada no contexto do novo Ensino Médio pela disciplina intitulada “Projeto de vida”, trazida como elemento obrigatório para a matriz curricular do EM na BNCC. Essa disciplina visa a consolidação e a construção de conhecimentos, representações e valores para ajudar nos processos de tomada de decisão ao longo da vida dos estudantes. Pois, como o documento afirma,

é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018, p. 473).

Contudo, especificamente na área de Ciências da Natureza, a BNCC não traz nenhuma menção clara e direta à dimensão afetiva ou cuja abordagem deva estar intimamente relacionada com o projeto de vida. O foco principal de aprendizagem nessa área é o letramento científico dos estudantes para que consigam analisar, compreender e interpretar fenômenos e, em seguida, comunicá-los adequadamente fazendo inferências e previsões derivadas do que foi observado.

Aprender a integrar as dimensões cognitiva e afetiva é um grande desafio. Ser bem-sucedido nessa integração significará melhoria do relacionamento intrapessoal, ou seja, do conhecimento de si e de suas capacidades e limitações - e do relacionamento interpessoal, fundamental para a vida em sociedade.

Trabalhar esse aspecto da formação tem se tornado tão relevante que inclusive a BNCC “está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

De maneira geral, olhando em retrospecto todos os documentos aqui apresentados, percebemos que ainda há um caminho a se percorrer na integração das dimensões cognitiva e afetiva. O primeiro passo, que é considerar necessárias tais dimensões para a formação integral de um aluno, foi dado, mas é preciso também refletir sob qual perspectiva será abordada essa temática.

Assim, qualquer área do conhecimento poderá trazer a afetividade enraizada em sua ação pedagógica, pois, como afirmam Marques e Oliveira (2016, p. 208), “privar sujeitos, seja professor ou aluno, de uma formação plena, é impedir o fomento da cidadania e da democracia”.

1.2 EDUCAÇÃO NA PANDEMIA POR COVID-19

Os anos de 2020 e 2021 foram tragicamente marcados pela pandemia por COVID-19. Essa doença, causada pelo vírus da SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*) ou simplesmente novo coronavírus teve início na China no ano 2019 e rapidamente se alastrou com surtos em vários países e regiões do mundo (LIANG, 2020). Isso exigiu das mais diferentes esferas governamentais a adoção de atitudes que visassem a preservação e o cuidado da população, não só dos mais vulneráveis (aquelas pessoas acometidas com comorbidades), como de qualquer cidadão.

Ainda que, em um primeiro momento, crianças e adolescentes não fossem os mais infectados ou com maior taxa de mortalidade pela doença, escolas do ensino básico ao ensino superior foram fechadas para que evitasse a disseminação do vírus em toda a comunidade local. Essa determinação foi dada a nível nacional a partir de março com a Lei nº 13.979 de 2020, em que foram disponibilizadas orientações para o enfrentamento da pandemia, como a quarentena, o isolamento social e o distanciamento social (BRASIL, 2020).

Estudos, como o de Brooks et al. (2020), mostram que a quarentena pode causar inúmeros sintomas psicopatológicos, tais como ansiedade, medo, estresse pós-traumático e diversos outros. Outro estudo, feito por Wang et al. (2020), indicou que a intensidade no impacto psicológico durante a fase inicial do surto por COVID-19 na China variou de moderado a grave, segundo os entrevistados, e que os maiores impactados psicologicamente foram mulheres, estudantes e pessoas com algum sintoma físico prévio.

Isso nos ajuda a entender quão grave é a situação educacional em todo esse contexto pandêmico. Mais do que simplesmente a interrupção de aulas por um período e o início de um ensino na modalidade *on-line*, existe uma problemática bem maior a se levar em conta.

A UNESCO (2022) explica que os mais afetados foram os estudantes mais vulneráveis, o que aumentou desigualdades e exacerbou uma crise educacional pré-existente. Estima-se que mais de um bilhão e meio de estudantes e jovens tenham sido atingidos pelo fechamento de escolas e universidades. Cerca de um terço dos estudantes foram excluídos de terem educação remota pela falta de conectividade e de dispositivos que permitissem aos alunos acompanhar as aulas. Ainda, segundo essa organização, o impacto continua a ser tremendo em termos de perdas de aprendizagem, saúde e bem-estar e evasão escolar.

Professores do mundo todo precisaram se reinventar em um curtíssimo período de tempo para que pudessem dar prosseguimento às aulas. Inúmeros professores, que até então

nunca tinham tido experiência ou formação para trabalhar com ferramentas digitais aplicadas ao ensino, enfrentaram dificuldades para que desenvolvessem com urgência suas habilidades e competências digitais. Além disso, essa implementação do ensino remoto evidenciou ainda mais as disparidades socioeconômicas e culturais existentes em nosso país (ALMEIDA; ALVES, 2020).

Bezerra et al. (2020), numa pesquisa, a fim de entender a percepção do isolamento social por COVID-19, encontraram que, para 39% dos respondentes, o convívio social é o principal aspecto que foi afetado pelo isolamento. Outro dado da pesquisa é que 56% relataram sentir um pouco de estresse e 17% afirmaram que o isolamento gerou muito estresse no ambiente doméstico. Estes dados nos ajudam a estimar que o impacto educacional abrange mais que conhecimentos conceituais dos estudantes, sendo necessário pensar que a brusca mudança de rotina afetou também professores.

Muitas crianças e jovens precisaram lidar com o medo e as incertezas da doença. Diversos deles perderam familiares e amigos. Nem sempre em casa puderam encontrar abertura ou mesmo compreensão dos pais para que pudesse auxiliá-los no que era ensinado pelas aulas remotas ou no que sentiam diante de todo esse cenário de crise sanitária. Foi algo nunca antes vivido por pais e alunos, que precisaram aprender a conciliar, num mesmo ambiente familiar, *homeschooling* para filhos e *home office* para muitos pais, enquanto fora de casa o cenário era de caos e insegurança.

Professores, nesse rápido processo de adaptação, viram-se emocionalmente cansados, estressados e sobrecarregados por uma demanda inesperada de serviço com um formato provavelmente inimaginável até alguns anos antes. Cabe lembrar que todos os professores, independentemente da idade, foram afetados por isso, ou seja, mesmo aqueles que nunca tinham tido a oportunidade de trabalhar com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) atreladas ao ensino, precisaram aprender o mínimo para que colocassem em prática uma modalidade de ensino que perduraria por meses à frente, sem qualquer perspectiva de fim, logo quando foi decretada oficialmente a pandemia no Brasil.

Vieira e Silva (2020), através de uma revisão sistemática de literatura das primeiras contribuições da comunidade científica brasileira e portuguesa sobre os efeitos e desafios da pandemia do COVID-19 na Educação, elucidam vários impactos nas educações Básica e Superior e desafios aos dirigentes escolares, professores e alunos. Para eles, percebe-se que “a tendência que deriva do ensino remoto é ainda mais desigualdade, mais fragilidade na profissão docente e mais desestruturação da educação pública” (VIEIRA; SILVA, 2020, p. 1028).

A própria UNESCO (2022) traz um levantamento de consequências adversas para o fechamento das escolas. Entre tais consequências, cita: confusão e o estresse para professores; nutrição precária de crianças e jovens; aumento de evasão escolar; aumento na exposição à violência e exploração; isolamento social; pais despreparados ou incapacitados para o ensino remoto dos filhos. Esses problemas e outros mais não são resolvidos instantânea ou naturalmente, mesmo com a reabertura das escolas e a retomada de aulas presenciais. Será preciso muito esforço para mensurar e remediar esses impactos.

Por outro lado, as mudanças geradas pela pandemia também poderão trazer consequências positivas, tais como elencadas por Johnson, Saletti-Cuesta e Tumas (2020): valorização da interdependência, do meio ambiente, do Estado e das instituições, e dos afetos; reflexão; revisão sobre o sistema; cuidados com limpeza e higiene; e responsabilidade social.

Agora, com o retorno das aulas presenciais, é necessário que se faça um resgate e que o que foi vivenciado por professores e alunos nos últimos anos não seja desconsiderado. Não retomamos do ponto em que paramos em março de 2020. O desafio agora é avaliar os impactos, progressos e retrocessos. A maneira como lidaremos com tudo o que aconteceu será determinante para o desenvolvimento desses estudantes, mesmo que leve anos para suprir toda a demanda educacional, social e afetiva.

1.3 VISÕES DUALISTA E MONISTA DO SER HUMANO

Wallon e Vigotski, pensadores que fundamentaram esta pesquisa, tiveram influências de muitos outros que os precederam. Para que possamos analisar as contribuições desses dois grandes nomes, é importante que conheçamos alguns desses que os antecederam.

Ao longo da história da humanidade, diversos pensadores se debruçaram para entender o ser humano. Nessa trajetória de buscar compreender o comportamento humano, tivemos uma visão marcadamente dualista, cujos vestígios estão presentes até hoje em concepções equivocadas. Essa divisão do homem em corpo/mente, razão/emoção, matéria/espírito, físico/psíquico tem suas raízes na Antiguidade, mas ganha força com a concepção cartesiana.

René Descartes (1596-1650) foi um filósofo do século XVII, cujo axioma “*Cogito, ergo sum*” (“Penso, logo existo”), ainda hoje ecoa em nossa concepção de que a racionalidade é a condição característica para nossa existência. Isso ganhou força no século seguinte com a exaltação do pensamento racional e científico pelos iluministas franceses, uma vez que a razão seria a luz em oposição às trevas das crenças e dos afetos (LEITE, 2018).

A preponderância da razão sobre a emoção é nitidamente observada nos objetivos educacionais que, por séculos, priorizaram conhecimentos conceituais em detrimento dos demais. Nessa concepção dualista, o físico e o psíquico deveriam ser estudados separados, porque possuem funções distintas (FREITAS, 2007). Tal interpretação cartesiana do comportamento humano pode ser observada no seguinte trecho:

[...] considerado todas as funções que pertencem ao corpo, é fácil reconhecer que nada resta em nós que devemos atribuir à nossa alma, exceto nossos pensamentos, que são principalmente de gêneros, a saber: uns são ações da alma, outro são as paixões. (DESCARTES, 1991, p. 84).

Por ações da alma, Descartes caracteriza nossas vontades, cuja origem e dependência é unicamente da alma, como o querer andar instiga o movimento das pernas. Já paixões é aquilo que agrupa as percepções, como fome e calor (LIMA, 2021).

A compartimentação humana feita por Descartes deixa subentendido que a totalidade do homem é a soma desses dois fatores, sem que haja qualquer interdependência, conexão, interferência do corpo sobre a mente e vice-versa.

Figura 1 – Concepção dualista do ser humano por Descartes



Fonte: autor (2022)

Pela representação do paradigma cartesiano (Figura 1), notamos que não há qualquer parte comum entre os dois domínios. Outra observação pertinente é que a razão se sobrepõe à emoção, constituindo a maior parte do que é o ser humano. Segundo Leite (2012), esse domínio hierárquico da razão sobre a emoção esteve presente por séculos: na Antiguidade, com o conhecimento inteligível (passível de objetividade) sobre o conhecimento sensível (não científico); na Idade Média, com a dicotomia razão e fé; na Modernidade, com o pensamento cartesiano e o positivismo, como citados anteriormente.

Esse paradigma cartesiano também influenciou o pensamento filosófico positivista, no século XIX, afetando diretamente o fazer ciência e o pensar seu papel na sociedade porque

afirmava a prevalência do pensamento científico sobre as demais formas de compreensão de mundo. Isso, conforme Leite (2018, p. 10), “preconiza a objetividade e a neutralidade como condições de ciência, apagando a subjetividade e, com ela, os afetos, dos campos da ciência, da produção, da educação”.

Mesmo atualmente, com a dimensão afetiva ganhando mais espaço em discussões educacionais e sendo levada em consideração ao pensar os processos de ensino-aprendizagem, as ciências ditas exatas e naturais (Matemática, Física, Química e Biologia) parecem ter aversão a isso. É como se não houvesse espaço para pensar em afetividade nas aulas dessas disciplinas.

É semelhante a pensar a divisão das áreas da Ciência em *hard sciences* (“ciências duras”), que englobam as ciências naturais, e *soft sciences* (“ciências leves/moles”), da qual fazem parte as ciências sociais. Essa divisão pode estigmatizar e hierarquizar o conhecimento, como comumente observamos pessoas que desprezam as ciências “moles” porque acreditam que apenas as ciências “duras” são suficientes para responder aos questionamentos do mundo. Essa fragmentação tem também suas raízes na visão dualista.

Pensar o homem na visão dualista, também implica que o fenômeno humano nunca poderia ser entendido em sua completude, já que a parte anímica dele não poderia ser alvo de um estudo científico (LEITE, 2012). Por isso, infelizmente encontramos, nos dias atuais, uma desvalorização das ciências sociais comparadas às ciências naturais.

Contudo, indo totalmente no sentido oposto a essa visão dual, um crítico de Descartes foi o filósofo Baruch Espinosa (1632-1677). Para Espinosa, era necessário conceber o homem a partir de uma visão monista, ou seja, corpo e alma integrados. Para ele, corpo e mente são constituídos da mesma substância, corpo e alma seguem as mesmas leis. Dessa forma, é possível enxergá-los como “dois lados de uma mesma moeda”. Razão e emoção passam a estarem intimamente relacionados ao longo do desenvolvimento humano (LEITE, 2012).

Segundo Chauí (In: Espinosa, 1983, p. 15),

Espinosa foge de uma explicação de tipo mecanicista: o corpo não é causa das ideias, nem as ideias são causa dos movimentos do corpo. Alma e corpo exprimem *no seu modo* próprio o mesmo evento. O indivíduo é uma *estrutura*: isto é, uma organização determinada de partes relacionadas necessariamente entre si e esta organização e relacionamento são inteligíveis. Desta maneira, Espinosa critica o mecanicismo cartesiano: o indivíduo é uma máquina complexa no sentido de que essa máquina é um organismo ou uma estrutura e não uma soma ou justaposição de partes exteriores umas às outras. Há uma unidade e uma inteligibilidade *intrínsecas* e que constituem a essência de um modo singular.

Essa concepção espinosana rompe com a então vigente dicotomia. Percebe-se, pelo trecho acima, que ele não segmenta o ser humano em compartimentos isolados justapostos,

como Descartes propunha. Ao contrário, o ser humano é uma estrutura orgânica única, com corpo e alma intrinsecamente ligados e interferindo entre si reciprocamente.

Em seu livro intitulado *Ética*, Espinosa discorre sobre afetos e traz importantes definições. Nas palavras dele (ESPINOSA, 1983, p. 184), “por *afeto* entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções”. As alegrias vividas aumentariam a potência de agir do ser humano, enquanto as tristezas diminuiriam tal potência.

Figura 2 – Concepção monista do ser humano por Espinosa



Fonte: autor (2022)

Em uma representação do monismo espinosano (Figura 2), percebemos que razão e emoção apresentam características próprias, mas não há limite claro entre um domínio e outro. O ser humano é visto em sua completude, não há necessidade de somar partes independentes, tudo está intimamente interligado. Não há um segmento “razão” que exclua totalmente o segmento “emoção” e vice-versa.

A partir de Espinosa, temos uma inovação sem precedentes no pensamento filosófico. Suas ideias foram tão importantes que, mais tarde, viriam a influenciar outros teóricos, como Wallon e Vigotski, na compreensão do desenvolvimento humano por interações sociais, com as dimensões cognitiva e afetiva se constituindo mutuamente.

1.4 CONTRIBUIÇÕES DE WALLON

A abordagem da afetividade no campo educacional é relativamente recente. Com isso, é necessário entendermos o que se pretende englobar ao tratar dessa dimensão da pessoa e do desenvolvimento humano.

Um dos grandes nomes que permite um estudo mais aprofundado sobre essa temática é Henri Wallon (1879-1962), o qual propôs uma teoria psicogenética dialética que explicasse o

desenvolvimento humano com a interação entre afetividade, os processos psíquicos e os processos de ensino-aprendizagem, considerando tanto o indivíduo como o meio social em que ele está inserido. Assim, o sujeito se constitui por essa interação, demonstrada nas próprias palavras de Wallon: “Jamais pude dissociar o biológico do social, não porque os creia redutíveis um ao outro, mas porque me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento que é impossível encarar a vida psíquica de outro modo que não seja sob a forma de suas relações recíprocas.” (WALLON, 1951, p.175).

Wallon foi um estudioso francês, formado em medicina e filosofia. Tendo atuado como médico na Primeira Guerra Mundial, ele pode observar lesões orgânicas e processos psíquicos de seus pacientes. Na Segunda Guerra Mundial, foi convocado para compor o movimento de resistência aos nazistas. Isso permitiu, ao exercer sua profissão durante anos, que observasse adultos e crianças, em casos saudáveis e patológicos. Suas análises se davam por comparação entre os casos. Seu objetivo com outros educadores, após o fim da Segunda Guerra Mundial, foi reformar o sistema educacional francês (MAHONEY, 2011).

Na teoria psicogenética walloniana, o autor separa o desenvolvimento psicomotor em estágios (impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência), cada qual tendo características próprias e, na mudança de um para outro, o surgimento de novas possibilidades e recursos que integram fatores orgânicos e sociais. Entender cada estágio possibilita aos educadores saber como ampliar o escopo de recursos para intencionalmente favorecer processos de ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Dois pontos cruciais, também nessa teoria, são as integrações organismo-meio e cognitivo-afetivo-motor. Nessa primeira, por uma perspectiva histórico-cultural, é notório que o indivíduo terá seu desenvolvimento condicionado ao ambiente em que ele está inserido da mesma forma que o indivíduo transforma o meio, em uma dinâmica relacional.

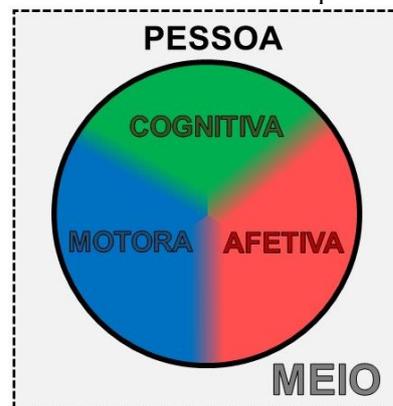
A escola, além de possibilitar a educação formal a cada aluno, contribui como sendo um espaço de vivência em sociedade e de experiências culturais. Mahoney e Almeida (2005) afirmam que a realização do potencial geneticamente herdado de uma criança dependerá totalmente do meio em que ela se desenvolve.

O segundo ponto é considerar que o desenvolvimento humano se subdivide em três dimensões, de igual relevância e interdependentes: motora, cognitiva e afetiva que, juntos, constituem a pessoa humana inserida numa relação dialética com o meio (Figura 3). Para Wallon, a separação delas é meramente didática para entender o inseparável constructo que é a pessoa humana: “As exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes

conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade.” (WALLON, 2007, p. 113). Conforme Mahoney e Almeida (2005, p. 18), Wallon define:

- **Conjunto afetivo/dimensão afetiva:** oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão – a serem detalhados a seguir;
- **Conjunto ato motor/dimensão motora:** oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais, bem como o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem;
- **Conjunto cognitivo/dimensão cognitiva:** oferece as funções que permitem a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. Permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários;
- **Pessoa:** quarto conjunto funcional, expressado na integração [dos outros três conjuntos] em todas as suas inúmeras possibilidades.

Figura 3 – Compreensão de Wallon das dimensões que constituem a pessoa humana



Fonte: autor (2022)

Na perspectiva walloniana, o psiquismo humano, subdivido nessas dimensões, envolve a alternância entre as dimensões com uma delas preponderante em cada estágio do desenvolvimento, mas que se afetam e influenciam mutuamente em todos os estágios. Como Mahoney (2011, p. 15) explica

o motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha uma identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva do outro. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um

impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Outra característica sobre as três dimensões é que elas se iniciam de maneira sincrética, mas aos poucos vão se diferenciando. Em cada estágio do desenvolvimento há preponderância de uma das dimensões sobre as demais. Então, observamos também a alternância na dimensão que prevalece. Wallon também fala sobre a alternância na direção: o movimento pode ser para si mesmo, numa direção centrípeta; ou para o mundo exterior, numa direção centrífuga (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

No estágio da puberdade e adolescência, de ocorrência a partir dos 11 anos de idade e foco dessa pesquisa, observamos a preponderância da dimensão afetiva sobre as demais (Figura 4). É a fase em que a criança prioriza a exploração de si mesma, assume posições de confronto e de autoafirmação (FERREIRA, 2020).

Figura 4 – Estágio da puberdade e adolescência com preponderância da dimensão afetiva



Fonte: autor (2022)

Esse estágio também é caracterizado por uma profunda transformação corporal, que se reflete em uma transformação interior. Segundo Mahoney e Almeida (2005), tais mudanças fazem surgir uma necessidade de que se apropriem novamente do corpo que já não mais o reconhecem. Também há uma necessidade de reorganização do esquema corporal, condição para a construção da pessoa, de sua personalidade. Isso indica que é um estágio cuja direção é centrípeta, é orientado para dentro de si. É uma fase marcada pela oposição como recurso de aprendizagem, em que o adolescente busca responder às perguntas “*Quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?*”. Para alcançar a autoafirmação é comum o confronto com o outro.

Em sua psicogênese, Wallon também define alguns conceitos importantes para que possamos entender como ele enxergava o desenvolvimento humano. A afetividade, de acordo

com ele, “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19). A partir dessa definição compreendemos que a afetividade vai além de sentimentos bons.

Outra diferenciação importante na teoria walloniana é dos conceitos: emoção, sentimento e paixão. Por emoção, Wallon define que é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, com poder plástico, expressivo e contagioso, sendo o primeiro laço entre o orgânico e o social; é a expressão visceral do que se sente. Sentimento corresponde à expressão representacional da afetividade, podendo fazer uso de mímicas ou linguagem; não implica em reações instantâneas e diretas, como na emoção.

À medida em que se alimenta de imagens, o sentimento se opõe à emotividade. O sentimental difere do emotivo exatamente como o raciocinador. A despeito de assimilações devidas sobretudo, sem dúvida, ao vocabulário que coloca nas mesmas rubricas tudo aquilo que é afetivo e tudo que parece proceder das mesmas nuances afetivas, a observação mostra que entre o comportamento e o temperamento do sentimental e do emotivo existem distinções fundamentais. O sentimental inicia a cadeia cujos elos subseqüentes são o imaginativo e o sonhador até o raciocinador. (WALLON, 1971, p. 108).

Paixão está associada ao aparecimento do autocontrole para dominar uma situação:

Na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar a oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. [...] É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade ardente, em que continuam a operar certas reacções, de certo modo vegetativas, da emoção. (WALLON, 2007, p. 154).

Assim, a afetividade evoluiria a partir da emoção até a paixão, no processo de desenvolvimento desse domínio funcional (Figura 5).

Figura 5 – Esquema da evolução da afetividade na perspectiva walloniana



Fonte: autor (2022)

Resumindo, nas palavras de Mahoney e Almeida (2014, p. 17),

são três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão; os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes; na emoção, há predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole.

A compreensão de que a afetividade é constituinte do ser humano, permite planejar e desenvolver intencionalmente na escola, lugar por excelência da educação formal, uma formação holística que prepara alunos para entenderem a si mesmos e aos outros, para além de aprender somente leis, fórmulas, acontecimentos históricos puramente numa leitura racional da realidade.

Falar de afetividade na escola remete a diversas situações e circunstâncias, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio e Superior, como o comportamento dos alunos, o engajamento nas atividades propostas e a empatia nas relações aluno-aluno e professor-aluno.

Afetividade parece ser muito adequada nos momentos de convivência entre os alunos, como intervalos, projetos, aulas práticas, mas ela também está enraizada nos momentos de explicação de um novo conteúdo e na realização de uma prova. Talvez seja nesses momentos que encontremos os maiores desafios para que os educadores intervenham em suas próprias atitudes. Afetividade, conforme afirmam Leite e Tassoni (2002, p. 14), “está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação ‘tête-à-tête’ com o aluno”.

Para Wallon, a emoção contagia. E, nesse sentido, quanto mais a compreendemos e a integramos aos processos de ensino-aprendizagem, mais somos capazes de coletivamente ressignificá-la. Ignorar essa dimensão dos sujeitos no contexto escolar não é somente fragmentá-los, mas criar a condição para que as emoções tomem conta das relações entre os atores escolares sem a compreensão do que acontece.

Ainda que a afetividade seja constituinte dos processos de ensino-aprendizagem em qualquer estágio do desenvolvimento humano, é preciso que os limites que garantem relações solidárias sejam respeitados (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Isso implica que ser afetivo não significa deixar os alunos agirem como bem entenderem. Com autoridade e respeito, o professor deve criar um clima propício ao aprendizado em suas aulas. Eles devem saber que há momento oportuno para falar, ouvir e fazer.

Mahoney e Almeida (2005) inclusive citam que há barreiras nos processos de ensino-aprendizagem quando as necessidades afetivas não são atendidas. E mais, quer queira ou não, o professor acaba por tornar-se um modelo para seus alunos na forma como se expressa e

resolve conflitos. Outro ponto que as autoras destacam é a importância do acolhimento por parte do professor, qualquer que seja a idade dos alunos.

Principalmente neste momento que vivemos da pandemia por COVID-19 e suas consequências observadas já agora, bem como aquelas a surgirem nos próximos anos, acolher os alunos deverá ser um dos papéis essenciais da escola e do professor. Acolher, nesse caso, significa ouvir suas angústias e medos e ajudá-los a lidarem com situações de perdas, luto, dor e sofrimentos, sentimentos intensificados pelo que estamos vivendo atualmente.

Lidar com as emoções implica lançar luz sobre elas e trazê-las ao centro da análise. O acolhimento oferecido pela escola e pelo professor também pode ser no sentido de dar base, sustentação, organização e direcionamento. Aqui, o acolhimento tem por princípio ser alicerce para a edificação humana numa realidade em que há enfraquecimento de valores morais e éticos.

Para Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 30), isso “requer do educador uma compreensão abrangente e integrativa do desenvolvimento, no qual as diversas faces do aluno enquanto pessoa possam ser contempladas, e não apenas uma visão unilateral que privilegia apenas uma dimensão ou conjunto funcional”.

Além disso, é preciso que a escola também seja um espaço para que o professor elabore suas próprias demandas emocionais. Isso passa por uma reflexão sobre suas condições de trabalho e sobre a relação professor-gestão. Nesse sentido, a formação continuada desempenha uma função importante aqui ao permitir discussões relacionadas a tais demandas.

Tassoni e Leite (2013) chamam atenção para o fato de como os alunos interpretam as (re)ações dos professores, seja na postura, seja no modo de falar e para como isso atribui sentido afetivo e significado à aprendizagem. A forma como um professor explica conteúdos, motiva os alunos para despertar o interesse ou na execução de atividades, afeta também o resultado final, extrapolando a visão minimalista de que o professor apenas saber o conteúdo a ser ensinado é suficiente para que os alunos aprendam.

Não é raro encontrarmos alunos que descrevem o grande domínio de seus professores em conhecerem os assuntos abordados em aula e saberem com profundidade e complexidade conceitos a serem ensinados, mas que possuem uma didática precária e que não conseguem acessar o universo de seus alunos, não os motivam para o conhecimento nem sabem como lidar com as dificuldades de aprendizagem. É como se enxergassem seus alunos meramente como máquinas, cujo processamento de novas informações é constante, linear e progressivo.

Para Wallon, “a cognição permanece inseparável da afetividade, devendo no adulto alcançar um equilíbrio dinâmico” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 28). Contudo,

ainda na adolescência, a dimensão afetiva adquire predominância e, no processo de amadurecimento, é natural que haja crises de identidade. Tais crises, não necessariamente negativas, fazem parte de um momento indispensável para a constituição da personalidade, pois é quando o jovem toma para si modelos escolhidos por ele mesmo e se livra daqueles impostos até então (SILVA, 2007).

Entre os modelos que um jovem pode adotar para se espelhar, temos a figura do professor. O docente, ao atingir a fase adulta, caracterizada por Wallon como “aquele que sabe quem é” e cujas dimensões estão em harmonia entre si, pode estar aberto ao acolhimento dos seus alunos, já que agora possui o equilíbrio entre “estar centrado em si” e “estar centrado no outro” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Aquele professor que é capaz de mobilizar seus alunos marca suas vidas.

Muitos são os relatos dos chamados “professores inesquecíveis”, principalmente quando os alunos são mais velhos e já conseguem, por si só, observarem, interpretar e julgarem as atitudes de seus docentes. Esse termo está intimamente relacionado com experiências afetivas de alunos em função do trabalho pedagógico feito. É mais fácil que se recordem de tais experiências, sejam elas boas ou más, porque estão carregadas de significado emocional para além de um conhecimento apenas conteudista (FONSECA, 2016).

Para Leite e Tagliaferro (2005), a maneira como um professor exerce sua prática pedagógica e os caminhos metodológicos que escolhe percorrer com seu aluno, marcam tanto a relação dos alunos com a atual disciplina como possuem possíveis implicações em futuros conteúdos daquela área do conhecimento. Mais que isso, é também “as decisões que toma, os valores que carrega, a maneira como se posiciona, como se compromete com o processo e com a busca de uma educação qualificada e relevante, é que o tornam inesquecível” (LEITE, 2018, p. 15).

1.5 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI²

Falar de emoções nem sempre é visto com bons olhos. Ao longo do tempo, mesmo na psicologia, o tratamento dado a elas foi relegado à negligência e à depreciação. As origens desse tratamento têm sido apontadas como desdobramento do paradigma cartesiano, no século XVII,

² Ao longo desse trabalho, optou-se por utilizar a grafia “Vigotski” porque, nas traduções mais atuais para a Língua Portuguesa, ela tem sido mais utilizada. Nas referências, serão mantidas as grafias originais, que podem variar dependendo das traduções: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky.

que trouxe a tendência a várias dicotomizações, tais como corpo e mente, razão e emoção, matéria e espírito (COSTA; PASCUAL, 2012).

Porém, ultimamente, cada vez mais tem sido observado um resgate acerca dessa temática, como uma reação aos excessos decorrentes do enaltecimento da racionalidade (LACROIX, 2006).

Para Vigotski, na velha psicologia, ou seja, na psicologia tradicional de sua época, que ora privilegiava estudos sobre o comportamento, ora dava destaque à consciência (esta, não raro, era estreitamente vinculada à fisiologia), a imaginação era reduzida a outras funções psicológicas, subdividindo-se em imaginação reprodutora, quando análoga à memória, e imaginação criadora. (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 649).

Observar as emoções de acordo com a “velha psicologia” resulta numa visão fragmentada do funcionamento do psiquismo humano. Porém, se quisermos, de fato, que ocorra uma aprendizagem significativa, precisamos que as emoções sejam consideradas parte do desenvolvimento da cognição. Segundo Sawaia (2000), a preocupação de Vigotski no estudo das emoções não está em conhecer formas de controlá-la, mas superar tal epistemologia que a separa do corpo e intelecto.

Lacroix (2006) critica a abordagem instrumentalizada das emoções, como tem se visto atualmente, descaracterizando o movimento de retorno à afetividade de seu objetivo primordial. Isso poderia ser observado pela visão tecnicista proposta na integração das emoções à cognição trazida nos documentos oficiais, como apresentado anteriormente.

Ainda que Vigotski não tenha claramente definido termos relacionados ao domínio afetivo – como afeto, emoção, sentimento e paixão – tal como Wallon fez, seus escritos são uma crítica à abordagem feita na época na compreensão do psiquismo humano. Sua contribuição reside no fato de romper com a visão dualista vigente até então ao explicar o desenvolvimento das emoções (TASSONI; LEITE, 2011).

Conforme Rego (2011), Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) foi um pesquisador bielorrusso que deixou um legado interdisciplinar em áreas como psicologia, cultura, antropologia, literatura e medicina. Como acadêmico, desenvolvia pesquisas, proferia palestras e lecionava.

Após a Revolução Russa, dedicou-se majoritariamente ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem humanos, por meio dos processos psicológicos superiores, incluindo as dimensões filogenética (história da espécie), ontogenética (história do próprio indivíduo), sociogenética (história do grupo cultural) e microgenética (história da formação de cada

processo psicológico específico em curto prazo, bem como das experiências vividas pelo indivíduo) (MOURA et al., 2016). Nas palavras do próprio Vigotski, seu objetivo foi “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo.” (VYGOTSKY, 1998b, p. 25).

O entendimento tido sobre emoções na época de Vigotski e que foi reforçado pelo paradigma cartesiano pode ser muito bem expresso pelas ideias de William James e Carl Lange. Segundo eles, emoções se resumiriam a processos de natureza exclusivamente biológica, restritas ao funcionamento do corpo. Também afirmavam que elas estariam ligadas aos órgãos internos e à periferia do corpo. As emoções não existiriam sem suas modificações fisiológicas e seriam uma herança de ancestrais animais do ser humano (COSTA; PASCUAL, 2012). Emoções seriam apenas reações fisiológicas e viscerais.

O trabalho de Vigotski foi centrado em apontar inconsistências nessas ideias. Para isso, recorreu a contribuições advindas dos experimentos feitos por Sherrington e Cannon com animais. Como conclusão desses trabalhos, as emoções voltaram a ser ligadas ao cérebro. Outra crítica vigotskiana a James-Lange é que as emoções foram abordadas por tais autores como sendo decorrentes de processos de uma natureza totalmente distinta e peculiar, ou seja, numa parte isolada do psiquismo, o que as tornaria independentes do pensamento e da consciência (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Tais interpretações corroborariam para uma visão essencialmente dualista do ser humano.

Sendo fortemente influenciado pelas ideias de Espinosa, Vigotski propõe uma abordagem monista do psiquismo humano. Considerado o filósofo predileto de Vigotski e o mais citado em sua obra, ele é o referente epistemológico para as críticas às psicologias da época (SAWAIA, 2000).

Ao criticar tal visão fragmentada, Vigotski defende que “as emoções devem ser compreendidas em suas múltiplas dimensões, isto é, emergem de funções elementares (natureza orgânica), mas não se reduzem a essa, transformando-se na e pela interação com outras funções psicológicas tipicamente humanas.” (COSTA; PASCUAL, 2012, p. 629).

Dando suporte à integração corpo-mente, o substrato biológico das funções psicológicas superiores seria o cérebro e toda sua estrutura que trabalharia de maneira orgânica, síncrona. Em especial, o córtex cerebral, região mais externa do cérebro de origem filogenética recente, que permite ao ser humano exercer controle em sua conduta (VIGOTSKI, 1995).

Contudo, para que as emoções sejam levadas em conta como funções psicológicas superiores, faz-se necessário submetê-las a uma análise histórico-cultural. Isso significa que

elas também dependem do momento histórico vivido pelo indivíduo, de sua vivência na sociedade, da classe social a que o indivíduo pertence e de sua educação (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Também podemos entendê-las como culturais, cujo desenvolvimento acontece ao longo da vida do sujeito.

Pode parecer contraditório enxergar que as emoções, por serem de natureza subjetiva, precisem passar pela ação do meio sociocultural, mas isso é devido ao fato de estarem diretamente relacionadas com a qualidade das interações entre os sujeitos (TASSONI; LEITE, 2011).

Para a compreensão da teoria vigotskiana, é importante conhecermos alguns conceitos dos quais ele faz uso em seus escritos. O primeiro deles é a mediação, processo que caracteriza a interação do homem com o mundo e com outros homens (meio social). Para o autor, a relação sujeito-meio não é realizada diretamente, mas mediada por instrumentos culturais, sejam físicos (orientados *externamente*), sejam psicológicos, chamados signos (orientados *internamente*) (VYGOTSKY, 1998b).

Outra diferenciação importante relacionada à mediação é a de regulação interpsicológica e regulação intrapsicológica. Na primeira, a mediação ocorre entre duas pessoas, sendo necessário o outro como mediador para um processo, como a aprendizagem de um conceito. Na segunda, ela ocorre quando o indivíduo já internalizou processos e pode realizá-los voluntária e independentemente (REGO, 2011). Para Vigotski (1998b, p. 75) “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica)”. Essa dinâmica foi denominada por Vigotski como Primeira Lei Genética Geral do Desenvolvimento.

Para Vigotski (1996, p. 264): “a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade”. Assim, compreendemos porque o nível social aparece antes que o nível individual. Um exemplo trazido por ele é o surgimento da fala interna, aquilo que formulamos para nós mesmos em silêncio, que só se manifesta com base na fala externa, verbalizada.

Outro conceito que Vigotski traz é o de vivência, que ele define como “os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente” (VIGOTSKI, 2018, p.75). E conclui que a influência do meio no desenvolvimento está diretamente ligada ao nível de compreensão do que nele acontece (VIGOTSKI, 2018).

As experiências as quais nossos alunos vivenciam afetarão seu processo de desenvolvimento dependendo de como atribuem sentido e de como eles se relacionam afetivamente com tais acontecimentos. Por isso, cada aula deve buscar intencionalmente evocar emoções que favoreçam vivências positivas.

Nesse sentido, a escola é um potente espaço para o desenvolvimento, porque o professor é o facilitador nos processos de ensino-aprendizagem ao buscar promover vivências que se tornem situações sociais de desenvolvimento.

Assim, no conceito de mediação proposto por Vigotski, o papel do outro se torna central para os processos de aprendizagem. E, para ele, aprendizagem gera desenvolvimento. Na relação professor-aluno, tendo como objetivo a aprendizagem, quem realiza a mediação é o próprio sujeito (nesse caso, o aluno), pois lança mão de instrumentos – físicos e psicológicos – já apropriados por ele para entender o mundo. “O aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva.” (TASSONI; LEITE, 2011, p. 83).

O professor facilita esse processo quando organiza o conteúdo escolarizado de modo que seja mais acessível à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme define Vigotski. Um conhecimento já consolidado pode ser reproduzido sem a ajuda de outro sujeito mais experiente; por isso, encontra-se no nível de desenvolvimento real. Já aquele conhecimento que ainda necessita do outro situa-se no nível de desenvolvimento potencial. A ZDP marca a distância entre esses dois níveis (REGO, 2011), sendo a transição entre um nível e outro (Figura 6).

Figura 6 – Níveis de desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal em Vigotski

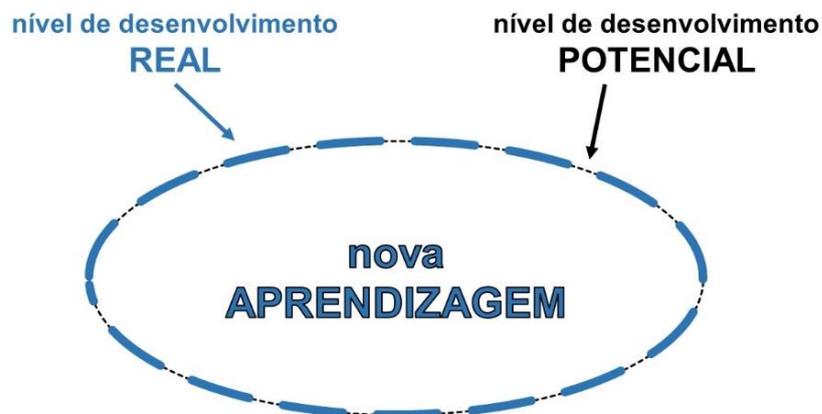


Fonte: autor (2022)

Quem realiza a mediação com o meio é o próprio sujeito. Sempre haverá um mediador (por exemplo, a própria linguagem) porque, sem ele, não é possível compreender o mundo.

Ao fazer a identificação daquilo que já é autônomo para o aluno, o professor pode se preocupar com o que está no processo de consolidação da nova aprendizagem. Atuando nesses pontos ainda frágeis, ele será capaz de ajudar no desenvolvimento daquilo que ainda está em estado embrionário. O trabalho do professor seria de identificar essas brechas de aprendizagem e dar “liga” ao que já existe consolidado (Figura 7). Ele age no meio para que o aluno seja capaz de atribuir novos sentidos e significados através de seus próprios instrumentos.

Figura 7 – Processo de passagem do nível de desenvolvimento potencial para o real



Fonte: autor (2022)

Entendendo a perspectiva vigotskiana desse processo de desenvolvimento é possível identificarmos algumas concepções errôneas em práticas pedagógicas. É muito comum ouvirmos de professores de níveis de ensino mais altos, como Ensino Médio e Superior, que não é responsabilidade deles se os alunos trazem as defasagens de anos anteriores porque, na visão deles, o seu único papel como docentes é seguir daquele ponto em diante para a disciplina, cumprir apenas o que é conteúdo programático daquele momento. Não há retrospectos ou quaisquer retomadas diagnósticas de conceitos ou habilidades para saber se os alunos apresentam todo o repertório, a fim de aprenderem o que futuramente será ensinado.

Essa situação acaba sendo agravada como uma reação em “avalanche”: alunos deixam de aprender o conteúdo de agora por dificuldades passadas e, conseqüentemente, terão ainda mais dificuldade futuramente. Problemas desse tipo são comumente encontrados em aulas de Ciências da Natureza, como Física e Química, no momento em que professores precisam usar cálculos matemáticos (operações com decimais, equações de primeiro e segundo graus, etc.), mas cujo domínio dos alunos é extremamente precário.

Uma maneira de superarmos tal obstáculo é constantemente acompanharmos a evolução do nosso aluno com avaliações diagnósticas e recuperações contínuas de conteúdo. Levar em consideração o conhecimento prévio que os alunos trazem sobre determinado assunto também é um método possível de identificar os níveis de desenvolvimento real e potencial para intervir aí.

Ao considerarmos que a aprendizagem é social e mediada por elementos culturais, é importante levar em conta que a relação que se estabelece entre o aluno (sujeito) e o conhecimento (objeto), no caso, os conteúdos escolares, é mais que simplesmente cognitiva, sendo também de natureza afetiva. A afetividade aqui permite que o aluno acesse o mundo simbólico, dando origem à atividade cognitiva e possibilidade à aprendizagem, uma vez que o que ele sente o mobiliza na seleção do conhecimento (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005). Isso se demonstra na fala de alunos que dizem ser mais fácil aprender certas disciplinas, não porque tenham maior aptidão, mas porque gostam mais de determinados professores e com os quais se identificam.

A forma como um professor interage com seus alunos afeta diretamente os processos de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que, conforme salienta Vigotski (1998b), esse processo intensivo de mediação do conhecimento é completamente de natureza social e caracteriza o desenvolvimento humano.

Portanto, como Costa e Pascual (2012, p. 629) afirmam, “o sujeito não poderia ser compreendido isolado do contexto social e concreto de sua existência, nem seu funcionamento psicológico poderia ser compreendido a partir de análises isoladas dos aspectos que o compõem”. Isso é ratificado por Fonseca (2016) ao afirmar que a espécie humana é a única que ensina intencionalmente, graças à cognição social e inteligência emocional transcendentais.

Essa importância do meio na abordagem vigotskiana reside no fato de ele ser fonte de desenvolvimento de características e qualidades especificamente humanas, uma vez que “é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica.” (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Todavia, para Vigotski, o meio não pode ser considerado um ambiente que define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança, pois ele se modifica para a criança conforme sua faixa etária. Dessa maneira, um mesmo acontecimento pode ter diferentes interpretações para crianças de idades distintas, pois o autor reforça que, a criança, mudando no seu processo de desenvolvimento, também mudam o papel e o significado dos momentos do meio (VIGOTSKI, 2018).

Nessa relação dialética com o meio, Vigotski conclui como um ser humano fora da sociedade seria incapaz de desenvolver todas as características próprias da espécie humana porque é um ser essencialmente social (VIGOTSKI, 2018).

2 METODOLOGIA

Nesse capítulo serão apresentadas informações referentes a todo o procedimento metodológico da pesquisa. Primeiramente, será caracterizado o tipo de pesquisa que foi realizado. Depois, serão feitas a contextualização e a caracterização do cenário e dos sujeitos de pesquisa. Em seguida, serão apresentados todos os instrumentos metodológicos para coleta e análise dos dados obtidos e, por fim, uma explicação de como foi estruturado o roteiro de perguntas para as entrevistas com os professores.

Resumindo, as etapas da pesquisa realizada com seus respectivos períodos foram:

Quadro 1 – Etapas da pesquisa por período

PERÍODO	ETAPA DA PESQUISA
maio de 2021	Visita à DE – São João da Boa Vista
junho a outubro de 2021	Submissão e aceite no Comitê de Ética em Pesquisa
julho de 2021	Convite às escolas públicas
outubro de 2021	Aplicação do questionário de pré-seleção
novembro a dezembro de 2021	Participação nas reuniões de ATPCA
dezembro de 2021	Entrevistas semiestruturadas individuais
janeiro a maio de 2022	Transcrição das entrevistas e análise dos dados

Fonte: autor (2022)

O número do parecer de aprovação do processo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é 5.065.757 com data de 27 de outubro de 2021.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa, de natureza qualitativa, propôs-se a ser realizada com professores de Ciências da Natureza da Diretoria de Ensino (DE) de São João da Boa Vista – SP da rede pública de ensino.

A pesquisa qualitativa não apresenta preocupação com representatividade numérica, mas com a melhor compreensão de um grupo social, sendo uma de suas características a hierarquização de *descrever, compreender e explicar* (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Além disso, ela tem o pesquisador como principal instrumento e o ambiente natural como sua fonte de dados. Numa abordagem descritiva, que busca descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987), há maior preocupação com o

processo do que com o produto, com o foco da atenção do pesquisador voltado para o significado que as pessoas dão às coisas (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Optou-se por uma pesquisa descritiva por ser mais abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa ao observar diferentes aspectos (sociais, econômicos, percepções de diferentes grupos) e compreender diferentes comportamentos para explicação de diferentes fatores que influenciam um determinado fenômeno (OLIVEIRA, 2008).

2.2 CONTEXTO E CENÁRIO DA PESQUISA

Para a participação nessa pesquisa, foram convidados professores da rede pública de duas escolas da DE de São João da Boa Vista – SP, que lecionassem para o nível de Ensino Médio ao menos uma das disciplinas de Ciências da Natureza: Química, Física e/ou Biologia.

A escolha por essas disciplinas decorreu da lacuna em pesquisas envolvendo professores desses níveis de ensino e em tais disciplinas na temática que foi proposta para ser estudada ao se fazer um levantamento bibliográfico sobre o assunto. A maioria dos estudos encontrados apresenta como objeto de pesquisa a afetividade na Educação Infantil.

Sendo na área de Ciências da Natureza, propôs-se também a analisar como professores dessa área, comumente classificada como exata, possuíam a percepção da afetividade nas práticas pedagógicas.

Como a coleta de dados foi realizada no 2º semestre de 2021, período em que havia sido iniciado o retorno às escolas para aulas presenciais sem rodízio de estudantes após a pandemia por COVID-19, houve necessidade de se reduzir a quantidade de escolas envolvidas e de professores convidados.

Na época da coleta de dados, apenas os alunos com atestado médico por alguma comorbidade poderiam estar participando das aulas sem irem para a escola. Nesses casos, os professores enviavam as atividades para os alunos e eles acompanhavam as aulas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP).

Os professores foram escolhidos como sujeitos para essa pesquisa para que houvesse maior facilidade na coleta dos dados, pois, devido à pandemia, havia restrições quanto a marcar encontros presenciais fora dos períodos letivos. Optamos também por fazer as observações e as entrevistas presencialmente, a fim de que elas pudessem ser conduzidas com maior interatividade e proximidade entre os professores e o pesquisador.

Após o aval da DE e do Comitê de Ética em Pesquisa para início da coleta de dados, o convite para a participação da pesquisa deu-se, em um primeiro momento, em uma visita às

escolas para conversar com coordenação e direção, a fim de apresentar o projeto e esclarecer eventuais dúvidas. Houve demonstração de interesse de apenas uma das escolas visitadas para a participação na pesquisa. Na outra escola, após conversar com a coordenadora, não houve um retorno para que a pesquisa tivesse continuidade.

Assim, na escola em que houve manifestação de interesse, a coordenação fez o convite a três professores e eles aceitaram participar da pesquisa. Um deles era professor de Química, o outro, de Biologia e o terceiro, de Física – nomeadamente aqui P1, P2 e P3, respectivamente. Eles eram os únicos professores de suas respectivas disciplinas naquela escola.

A escola participante dessa pesquisa é estadual e pública de uma das cidades do interior de São Paulo, pertencente à DE de São João da Boa Vista. No período da coleta de dados, atendia 285 alunos de Ensino Fundamental e 189 do Ensino Médio, totalizando 489 estudantes. Compunham o corpo docente: 23 professores, dos quais a maioria tinha aula tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, com alguma das turmas das três séries. Na parte administrativa, ela contava com cinco funcionários. Na gestão, havia seis funcionários: diretor, vice-diretor, coordenador geral e três coordenadores de área, sendo esses também professores da escola. O Ensino Médio era composto por duas salas de cada série: 1º ano, 2º ano e 3º ano.

A estrutura física da escola era composta por: 12 salas de aula com capacidade de 40 alunos cada; sala de dança; sala de leitura; sala de recursos - para atendimentos a alunos portadores de necessidades especiais (PNE); auditório; dois laboratórios com capacidade de 40 alunos cada; refeitório; cozinha - onde é feita a merenda dos alunos; cantina; banheiros masculino e feminino de alunos e outro de professores e funcionários; pátio; jardim; duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta; duas salas de gestão, secretaria, sala dos professores e cozinha para professores. A merenda e a limpeza da escola são terceirizadas.

Durante a coleta de dados, um dos laboratórios estava passando por reformas para ampliação e adequação às aulas. Na escola, eles são conhecidos como laboratório seco, para aulas de Física e Matemática, e laboratório úmido, para aulas de Química e Biologia. O laboratório úmido estava sendo reformado com previsão de término para início das aulas em 2022.

Além disso, essa escola faz parte do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). Um dos impactos na aprendizagem relatados sobre escolas modelo PEI, quando comparadas às escolas regulares, é o crescimento no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo dados da SEDUC, em 2019, escolas PEI cresceram 1,2 ponto; enquanto as regulares, 0,6 no IDEB.³

Para entendermos um modelo de escola PEI, criado em 2012, temos a seguinte descrição feita pela própria SEDUC:

O PEI atua de modo a potencializar a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, por meio de um modelo pedagógico articulado a um Modelo de Gestão. São trabalhadas práticas pedagógicas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, além de componentes curriculares específicos, como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, que potencializam a formação integral do estudante a partir do seu Projeto de Vida.⁴ A oferta de conteúdos e abordagens mais atuais permite que as escolas da rede pública paulista atuem na formação de estudantes autônomos, solidários e preparados para objetivos futuros.⁴

Na escola participante da pesquisa, o período integral era no formato de turno único, ou seja, o período letivo ocorria das 7h às 16h de segunda a sexta-feira. Ela é PEI desde 2021. Sendo assim, ela não atende alunos por geolocalização, ou seja, não é necessário que os alunos morem próximos à escola para frequentá-la. Qualquer responsável por um aluno pode efetuar a matrícula, independentemente de onde more na cidade. Isso possibilita que haja uma grande diversidade no perfil dos alunos que frequentam a escola.

Fazendo uma análise da matriz curricular da escola participante, conforme o quadro 2 trazido abaixo, observamos que, além das disciplinas tradicionais, os alunos também possuem aula de Práticas Experimentais de Física, Química, Biologia e Matemática ao longo dos três anos do EM. Eles também contam com a disciplina Orientação de Estudos, que permite que organizem e planejem sua rotina de estudos, bem como façam retomadas e nivelamentos de conteúdos anteriores.

Outra disciplina que faz parte da matriz curricular é a de Projeto de Vida, proposta pelo novo Ensino Médio e que, como citado nos documentos oficiais, busca o desenvolvimento integral do aluno, inclusive em sua dimensão afetiva. A disciplina de Tecnologia trabalha, entre outros temas, o desenvolvimento da fluência digital com o ensino de editor de textos, planilhas e slides e a produção de sites e *podcasts*.

Para as Eletivas, foram oferecidas 14 opções aos estudantes, que deveriam escolher uma por semestre. Havia uma quantidade de vagas por turma e que eram preenchidas por quem

³ <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>

⁴ <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/expansao-do-ensino-integral-conheca-as-escolas-participantes-e-como-fazer-a-matricula/>

demonstrava interesse antes que os demais. Cada professor ficou responsável por uma, sendo de seu critério o que iria ser oferecido.

A matriz curricular do EM para os alunos dessa escola no ano da realização da coleta de dados contava com as 17 disciplinas listadas abaixo:

Quadro 2 – Matriz curricular para alunos de Ensino Médio em 2021 e quantidade de aulas na escola participante

DISCIPLINA	AULAS NO 1º EM	AULAS NO 2º EM	AULAS NO 3º EM
Arte	2	2	2
Biologia	2	2	3
Educação Física	2	2	2
Eletivas	2	2	2
Filosofia	2	2	2
Física	3	2	2
Geografia	2	2	2
História	2	2	2
Inglês	2	2	2
Matemática	5	5	6
Orientação de Estudos	3	3	3
Português	5	5	6
Práticas Experimentais	4	4	2
Projeto de Vida	2	2	2
Química	2	3	2
Sociologia	2	2	2
Tecnologia	1	1	1
TOTAL DE AULAS	43	43	43

Fonte: autor (2022)

A escola que aceitou fazer parte desse estudo se mostrou solícita ao pesquisador e foi combinado que ele participaria de encontros de ATPCA por algumas semanas e, depois, faria a entrevista com os sujeitos de pesquisa, ao final do período de coleta de dados.

Esse momento coletivo corresponde a um terço do tempo remunerado dos professores e é destinado a atividades pedagógicas extraclasse, para que o docente planeje suas aulas e aperfeiçoe a prática pedagógica. É também um espaço para que os professores conversem e planejem trabalhos que envolvam mais de uma disciplina ou turma na escola. No caso da ATPCA, há a presença de todos os professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio das áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

A participação do pesquisador na ATPCA foi tanto para que houvesse uma aproximação entre os professores da escola e o pesquisador, de modo a criarem laços e estreitem relações para que a entrevista fosse ainda mais espontânea, como para que o pesquisador, que é professor

de Química e Laboratório de Química, pudesse ajudar os professores com as aulas de Práticas Experimentais, visto que a coordenação e a direção haviam relatado, na primeira conversa com o pesquisador, dificuldades do corpo docente em repertórios de práticas, organização dos materiais no laboratório e descarte dos resíduos gerados nas aulas.

Ao todo, foram três participações quinzenais nos encontros de ATPCA, ocorridas entre os meses de novembro e dezembro de 2021 das 14h30min às 16h00min. Apesar da ATPCA ser semanal, a participação do pesquisador foi de acordo com a disponibilidade da escola.

2.3 SUJEITOS DE PESQUISA

Como anteriormente citado, os sujeitos dessa pesquisa foram três professores (P1, P2 e P3). Para que possamos compreender melhor as falas de cada um, é importante que conheçamos um pouco melhor cada um deles. Eles são os únicos a lecionarem suas respectivas disciplinas nessa escola. Assim, todas as salas de Ensino Médio e algumas do Ensino Fundamental têm contato com eles.

O professor P1 tem 45 anos e leciona a disciplina de Química. É formado em Ciências Exatas e Química pela UNIFEG, em Guaxupé-MG. Possui pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Ele atua como professor há 23 anos, tendo passado por várias cidades no sul de Minas Gerais (MG) e no interior de São Paulo. Já trabalhou com diferentes níveis de Ensino (Fundamental e Médio), turnos letivos (diurno e noturno), modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA) e diferentes disciplinas: Matemática, Ciências e Química. Na escola em que foi realizada a pesquisa, ele trabalha há 6 anos.

O professor P2 tem 57 anos e leciona a disciplina de Biologia. É formado em Ciências Biológicas pela Organização Santamarense de Educação e Cultura (OSEC, atual UNISA). Possui pós-graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Aguaí. Atua como professor há 22 anos, tendo trabalhado em São Paulo capital e no interior do estado. Já trabalhou com diferentes níveis de Ensino (Fundamental e Médio), turnos letivos (diurno e noturno), modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA) e diferentes disciplinas: Ciências e Biologia. Sua experiência com Ciências no Fundamental foi bem breve (30 dias). Também foi professor coordenador geral (PCG) em uma escola por 13 anos, na maior parte desse período não tendo atuado diretamente em sala de aula. Na escola em que foi realizada a pesquisa, ele trabalha há 17 anos.

O professor P3 tem 61 anos e leciona a disciplina de Física. É formado em Licenciatura em Ciências com habilitação em Física pela Centro Universitário de Guaxupé (antiga

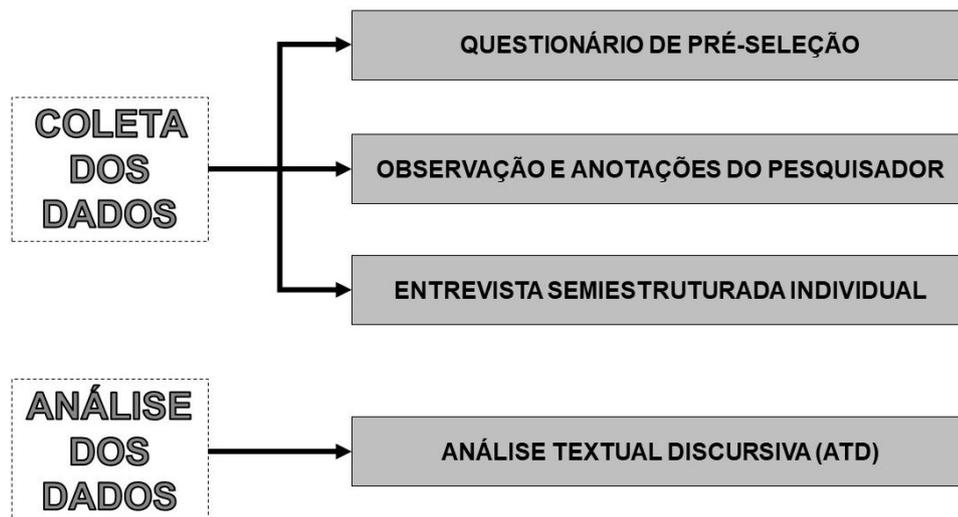
FAGIG/FACEG). Ele atua como professor há 20 anos, tendo trabalhado em uma cidade no sul de Minas Gerais e outra no interior do estado de São Paulo. Já trabalhou com diferentes níveis de Ensino (Fundamental e Médio) e diferentes disciplinas: Matemática, Ciências, Química e Física. No Fundamental, lecionou aulas de prática experimental na área de Matemática. Na escola em que foi realizada a pesquisa, ele trabalha há 10 anos.

2.4 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa, foram escolhidos como instrumentos para a coleta de dados: o questionário para seleção dos participantes; a observação feita pelo pesquisador seguida de anotações das suas impressões sobre a participação dos professores na ATPCA e as discussões trazidas a cada encontro; além de entrevistas semiestruturadas individuais realizadas após o período de participação na ATPCA.

Após a transcrição das entrevistas, que está anexa no Apêndice C, os principais pontos nas falas dos participantes foram categorizados para que fossem interpretados pela Análise Textual Discursiva.

Figura 8 – Instrumentos para coleta e análise dos dados



Fonte: autor (2022)

2.4.1 Questionário de pré-seleção e manifestação de interesse

Para recrutar e selecionar os candidatos foi aplicado um questionário, que constitui o Apêndice A, a fim de conhecer os candidatos e certificar-se de que os professores se

encontravam dentro dos critérios de inclusão: ter 18 anos ou mais; estar atuando como professor de Ciências da Natureza no Ensino Médio; e trabalhar numa das escolas da DE de São João da Boa Vista.

Após manifestação de interesse pela direção e coordenação de uma das escolas convidadas para a participação na pesquisa, o questionário de pré-seleção foi aplicado aos três professores que se tornaram sujeitos dessa pesquisa para confirmação dos critérios de inclusão. Não houve a aplicação do questionário a outros professores, porque esses três docentes eram os únicos professores das disciplinas de Ciências da Natureza no Ensino Médio na escola.

Caso a outra escola convidada tivesse manifestado interesse, o questionário também teria sido aplicado lá, que, por ser uma escola maior, possuía nove professores das disciplinas de Ciências de Natureza no Ensino Médio.

Após o preenchimento dos questionários, os três professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no Apêndice B, para que pudessem dar prosseguimento na sua participação na pesquisa.

Para Gil (2010, p. 102) questionário é o “[...] conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. A seleção das questões é fruto de um processo longo e complexo, que leva em consideração sua relevância para a obtenção de informações válidas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

2.4.2 Anotações e acompanhamento pelo pesquisador

Outro instrumento metodológico usado nessa pesquisa foram anotações realizadas pelo pesquisador com as suas percepções no decorrer dos encontros de ATPCA. Como o pesquisador estava totalmente inserido nas conversas e discussões dos encontros, o tempo para anotação simultânea foi pequeno. Dessa maneira, o pesquisador recorreu à sua memória logo após cada encontro para realizar os registros.

Esse envolvimento do pesquisador com os participantes se dá por uma observação participante que, segundo Oliveira (2000), visa viabilizar uma aceitação pelos participantes de modo a não impedir a necessária interação.

Como Oliveira (2008) explica, pesquisas qualitativas não podem ter seus dados considerados como fatos isolados, mas como fenômenos, que precisam ser percebidos além das aparências. Assim, ao participar dos encontros por algumas semanas antes das entrevistas, o pesquisador estabeleceu uma relação direta com os professores, cooperando com as discussões, problemas e situações trazidos em pauta.

Isso se tornou relevante na pesquisa para que se estabelecesse uma relação de confiança entre pesquisador e sujeitos de pesquisa para que, ao realizarmos as entrevistas, eles se sentissem mais à vontade e seguros para compartilharem relatos profissionais e pessoais, ou seja, criando um clima de segurança afetiva.

As anotações feitas serviram para preparar o pesquisador para a entrevista ao conhecer de perto o ambiente e as relações estabelecidas entre os entrevistados, seus pares e a equipe de gestão. Entendemos esse momento como ambientação e fortalecimento de relações para uma conversa mais produtiva durante as entrevistas.

As anotações e os relatos feitos pelo pesquisador se encontram no Apêndice D.

2.4.3 Entrevistas semiestruturadas individuais

Como instrumento de pesquisa, os professores participantes foram convidados a participar de entrevistas semiestruturadas, visto que elas promovem interação entre pesquisador e o entrevistado fornecendo uma riqueza de detalhes e observações (OLIVEIRA, 2008).

As entrevistas semiestruturadas são uma técnica de coleta de informações que permite acessar, ampliar e construir informações sobre determinada temática, a qual é constituída de perguntas elaboradas previamente, a fim de conduzir o diálogo entre sujeito e pesquisador (SEVERINO, 2007).

Devido ao contexto da pandemia pelo COVID-19, entrevistas individuais foi a opção escolhida, de maneira a preservar os participantes e o pesquisador. Elas ocorreram seguindo todos os protocolos sanitários e de segurança (uso de máscaras e álcool em gel) na própria escola, em uma das salas de aula, na última semana do ano letivo.

O registro dos dados se deu por meio do registro de áudio das entrevistas com o celular e o laptop, com autorização e consentimento dos envolvidos e posterior transcrição completa do áudio.

Foi feita uma única entrevista ao final do ano letivo de 2021 com cada professor participante. As entrevistas com P1 e P2 tiveram duração aproximada de 45 minutos cada, enquanto a entrevista com P3 durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

Como as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, houve possibilidade de introduzir novas perguntas conforme as colocações eram feitas pelos entrevistados bem como foi permitido que eles relatassem tudo o que achavam pertinente ao que era trazido na entrevista sem restrição do tempo de resposta. Com isso, houve divergência nas durações de cada entrevista.

2.4.4 Método de análise dos dados

Os dados (falas transcritas pelo pesquisador) coletados nas entrevistas semiestruturadas individuais foram organizados em categorias para interpretação e análise.

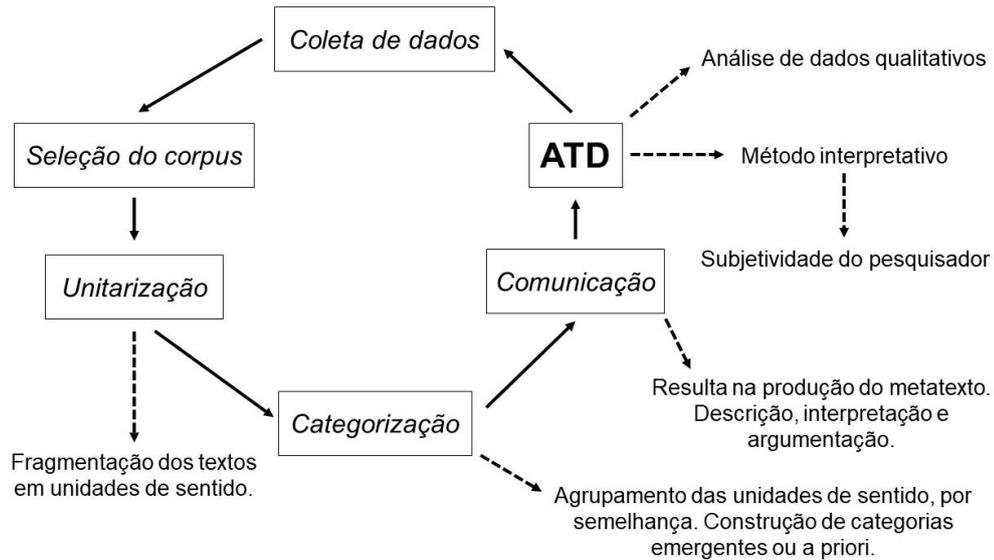
A interpretação dos dados ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), método interpretativo que transita entre as análises de conteúdo e de discurso, formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2006) e que “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7).

A ATD é um processo iniciado pela unitarização, com os registros sendo separados por unidades de significado, seguida da categorização, fazendo uma articulação de significados semelhantes, gerando vários níveis de categorias de análise. Sendo uma ferramenta mediadora de significados, essa análise se desloca do empírico para a abstração teórica, pela interpretação e produção de argumentos feitas pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2006).

A unitarização é dividida em três momentos:

- 1 – Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
- 2 – Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma;
- 3 – Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

Por ser um método interpretativo, o pesquisador deve “[...] assumir-se intérprete e autor, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 10). Para que a análise se desloque do empírico para a abstração teórica, é necessário ao pesquisador um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2006). A ATD pode ser representada simplificada pelo seguinte esquema:

Figura 9 – Representação esquemática do processo de Análise Textual Discursiva

Fonte: Hahn (2018)

Dessa maneira, para Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), “a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados.”.

2.5 PREPARAÇÃO DAS PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista foi desenvolvida a fim de coletar percepções individuais e experiências quanto à temática de estudo. As perguntas utilizadas na entrevista foram baseadas no roteiro de Entrevista Semiestruturada. Esse roteiro foi pensado de maneira a poder caracterizar os professores entrevistados e resgatar memórias afetivas relacionadas à sua vivência em sala de aula. Ele foi estruturado em três etapas:

Quadro 3 – Esquema do roteiro da entrevista semiestruturada

ETAPA	CONTEÚDO	OBJETIVO
I	Informações pessoais e profissionais	Traçar o perfil do entrevistado, bem como de sua carreira docente
II	Vivências na prática de ensino	Compreender a visão do entrevistado sobre a profissão e o processo educacional no Ensino Médio
III	Afetividade e emoções no ensino	Identificar marcas afetivas na fala do entrevistado através da memória de situações vividas em aula e a percepção acerca das emoções e da afetividade na sua prática pedagógica e como elas se relacionam com a cognição

Fonte: autor (2022)

A primeira parte constituiu-se de perguntas objetivas para que se pudesse traçar um perfil do entrevistado. Foram perguntados o nome, a idade, a formação profissional (graduação e/ou pós-graduação), os tempos de prática docente e de trabalho na escola PEI em que estava sendo realizada a pesquisa, os locais de trabalho, as disciplinas já lecionadas e em quais níveis de ensino já haviam atuado.

Quadro 4 – Esquema das perguntas pré-planejadas da primeira etapa da entrevista

ETAPA	CONTEÚDO	PERGUNTAS PRÉ-PLANEJADAS
I	Informações pessoais e profissionais	Nome completo Idade Formação Tempo de trabalho Locais de trabalho Disciplinas lecionadas

Fonte: autor (2022)

Essas informações permitiram conhecer melhor os entrevistados para que, ao relatarem suas experiências respondendo às perguntas posteriores da entrevista, nós pudéssemos relacioná-las com tempo de sala de aula, diversidade de níveis de ensino, disciplinas lecionadas e perfis diferentes de escolas e alunos. O tempo de carreira está intimamente relacionado às compreensões dos processos de ensino-aprendizagem de cada um devido às experiências que tiveram. Assim, esse primeiro momento se tratava mais de assuntos gerais para engajar os entrevistados na conversa e servir como introdução ao que viria.

Na segunda parte, de modo a direcionar a entrevista para o foco da pesquisa, as perguntas foram mais subjetivas e de cunho pessoal. Isso possibilitou observar se existia alguma influência ou vivências afetivas em aula, considerando o histórico de cada um.

Quadro 5 – Esquema das perguntas pré-planejadas da segunda etapa da entrevista

ETAPA	CONTEÚDO	PERGUNTAS PRÉ-PLANEJADAS
II	Vivências na prática de ensino	1. Como foi sua escolha pela profissão de ser professor? 2. Nos dias atuais, como você vê o ensino das Ciências da Natureza no contexto do Ensino Médio? O que você mais gosta e o que tem maior dificuldade? 3. Como você percebe as mudanças que ocorrem a partir da proposta do “novo Ensino Médio”?

Fonte: autor (2022)

Ao perguntar sobre a escolha pela profissão, buscamos identificar se havia traços afetivos por trás da resposta de cada entrevistado. Também, isso ajudaria numa mobilização para resgate de memórias que perpassassem sentimentos e emoções semelhantes e diversos nas seguintes perguntas. Ao perguntar sobre a escolha profissional, os entrevistados poderiam usar termos ou expressões que revelassem que essa não é uma decisão puramente lógica ou racional.

Sobre as percepções do ensino de CN no atual EM e no novo, o objetivo era identificar se havia, além de fatores estruturais ou cognitivos, fatores sociais e subjetivos que influenciam a gostar ou a ter dificuldades em suas práticas pedagógicas. Ademais, poderia ser verificado se havia insegurança por parte da reestruturação dessa etapa da Educação Básica, bem como se um possível sentimento de insatisfação estaria relacionado ao modelo antigo de EM.

Nos documentos oficiais, o novo EM é tido como uma resposta às demandas educacionais para o século XXI e para os jovens. Ouvir os professores sobre isso permitiu constatar se, em partes, essa também é uma urgência que eles trazem como desafio ao serem professores atualmente.

Quadro 6 – Esquema das perguntas pré-planejadas da terceira etapa da entrevista

ETAPA	CONTEÚDO	PERGUNTAS PRÉ-PLANEJADAS
III	Afetividade e emoções no ensino	<ol style="list-style-type: none"> 1. Já se sentiu desmotivado ao dar aula para uma determinada turma? 2. O comportamento dos alunos já afetou o decorrer de uma aula? 3. Alguma vez já precisou conversar com os alunos sobre assuntos relacionados a como se sentiam? 4. Durante a pandemia, o jeito como você estava se sentindo afetou a sua maneira de dar aula? 5. Na sua opinião, o que os alunos consideram um professor inesquecível? 6. Você já teve algum(a) professor(a) que marcou positivamente sua vida? Por quê? 7. Você já teve algum(a) professor(a) que marcou negativamente sua vida? Por quê? 8. O que significa para você ser realizado profissionalmente? E realizado pessoalmente? 9. Já se sentiu feliz por algo que alguma turma fez por você? Se sim, o que foi? 10. Ao terminar suas aulas em uma turma, em geral como você se sente? 11. Já participou de alguma formação envolvendo emoções e afetividade no ensino?

Fonte: autor (2022)

Por fim, na terceira parte da entrevista, as perguntas eram totalmente carregadas de significado afetivo para que, ao compartilharem experiências passadas, pudéssemos notar se havia intencionalidade na abordagem das emoções em suas aulas e como eles lidam com essa dimensão na formação dos seus alunos.

A primeira pergunta, ao tratar da motivação, permitiu resgatar informações acerca de como eles entendiam se o que sentiam afetava suas práticas pedagógicas. Isso leva em consideração um fator interno e que, por vezes, extrapola a vontade de cada um. Da mesma forma, na pergunta sobre as aulas durante a pandemia, o objetivo era detectar como acontecimentos que independem dos professores ou alunos sensibilizam o ambiente escolar.

O comportamento dos alunos é outra faceta que influencia diretamente como se darão os processos de ensino-aprendizagem. Alunos engajados, apáticos ou agitados reagem de diferentes maneiras às aulas. Por mais que um professor se esforce, a aprendizagem não depende exclusivamente dele.

Ainda que muitos profissionais da educação apresentem resistência ao reconhecerem que o processo de aquisição de novos conteúdos extrapola a esfera cognitiva, o clima (harmonioso ou turbulento) precisa ser levado em conta ao se pensar na qualidade de uma aula. De modo a criar um ambiente adequado, o professor pode precisar ser um agente organizador desse espaço, mediando conflitos, conversas ou motivando os alunos para a participação ativa nas aulas. Isso reforça o que Vigotski traz ao explicar como a aprendizagem do ser humano e, conseqüentemente seu desenvolvimento, é social.

O desenvolvimento integral do aluno está imbricado ao meio em que ele cresce e das experiências as quais é submetido ao longo de sua vida escolar. Como conceituado no primeiro capítulo, Vigotski considera a aprendizagem social. Sendo a adolescência o estágio com predominância da dimensão afetiva na perspectiva walloniana, ao questionar sobre professores inesquecíveis, almejamos comparar descrições dadas pelos entrevistados com aquelas citadas por Leite e Tagliaferro (2005).

A figura de um professor inesquecível, seja marcando positivamente ou negativamente, na visão dos próprios entrevistados e do que percebem em seus alunos, permitiu que se estabelecesse possíveis relações entre os conteúdos escolares ensinados e a postura desse docente memorável.

Em seguida, ao perguntarmos sobre realizações profissional e pessoal, objetivamos correlacionar a escolha profissional a fatores subjetivos, como tratado em uma das perguntas na segunda etapa. Inclusive, essa questão possibilitaria um balanço entre prós e contras da sua carreira.

Nas perguntas sobre a felicidade em aulas e sobre como se sentiam, pretendemos permitir que eles se expressassem da maneira como quisessem. A insatisfação pelos mais variados motivos nem sempre é verbalizada, bem como alegrias e reconhecimento nem sempre têm espaço na atuação do professor. Esse profissional, cuja função social é imprescindível, não encontra espaços apropriados para que se faça ser ouvido. Por isso, permitir que eles falem de suas emoções e sentimentos também poderia propiciar uma possível reflexão sobre a necessidade de fazerem o mesmo com seus alunos.

Por fim, após ouvir os relatos de cada entrevistado, questionamos sobre a ocorrência de formações especificamente voltadas para a dimensão afetiva no ensino para que averiguássemos se a intencionalidade de cada um ao trabalhar ou não essa dimensão era por motivações intrínsecas ou extrínsecas.

3 RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados trechos das entrevistas de cada professor, bem como a discussão e a análise do que foi dito. Como apresentado anteriormente, na metodologia para análise de dados, as falas foram separadas em cinco categorias, de acordo com a ATD. Tais categorias emergiram por método indutivo a partir de uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas e do roteiro de perguntas.

Figura 10 – Relação das categorias emergentes na entrevista semiestruturada dos professores



Fonte: autor (2022)

Ao falarem de suas percepções e experiências em aula, os professores puderam expor suas compreensões sobre diversos fenômenos. Foram falas muito ricas, com inúmeros pontos convergentes e algumas particularidades próprias. De maneira geral, as cinco categorias buscam englobar os relatos em diferentes aspectos.

Na categoria *Ensino e aprendizagem com conteúdo e significado*, buscamos abranger as visões de cada um sobre o ensino de sua respectiva disciplina nos contextos do EM (antigo e novo), bem como a maneira que compreendem como se dá a aprendizagem dessa disciplina pelos alunos.

A categoria *Percepção do professor sobre suas emoções em aula* teve como pretensão reconhecer marcas orais de como eles notam suas próprias emoções durante as aulas e durante situações das mais diversas, como a pandemia por COVID-19. Essa categoria é um olhar introspectivo para como eles se percebem.

Por outro lado, *Afetividade em situações pedagógicas na ótica do professor* é uma categoria cuja pretensão foi observar diferentes situações pedagógicas da perspectiva do professor, o mediador em aula: seja na explicação de novos conteúdos, seja nos conflitos entre os alunos.

A categoria *A figura do professor na dimensão afetiva do aluno* traz a perspectiva dos professores enquanto alunos sobre como a figura de um professor impacta/impactou sua vida a ponto de ainda guardar lembranças daquela(s) situação(ões), mesmo após anos.

Por fim, a última categoria, *Formação profissional e sucesso pessoal*, traz como o desenvolvimento profissional e pessoal se influenciam mutuamente, assim como se há intencionalidade na percepção da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem decorrentes de uma formação acadêmica ou formação continuada, a qual os professores possam ter tido durante o tempo em que têm atuado em sala de aula.

3.1 ENSINO E APRENDIZAGEM COM CONTEÚDO E SIGNIFICADO

Na análise do discurso dos três professores, todos acreditam que os processos de ensino-aprendizagem devam apresentar conteúdo. Um deles, inclusive, reforça a dificuldade que tem com as readequações do currículo: *“Está ficando cada vez mais vazio o currículo. Sou bem conteudista e sofro com isso. Não ser conteudista, mas é conceito. E vai se perdendo isso. Eu vejo que o aluno precisa estar mais focado no que acontece.”*⁵ (P3). Como anteriormente explicitado, P3 é professor de Física, disciplina que comumente é vista como uma das mais difíceis pelos alunos.

Segundo Pope e Gilbert (1983), a aprendizagem significativa tende a ocorrer mais provavelmente quanto mais o fato a ser aprendido tiver relevância para o aprendiz. Isso implica que é necessário mais que a mera disponibilidade de um livro-texto dado pelo professor aos seus alunos para que eles aceitem sem questionamento o conteúdo. É necessário que o incorporem em suas visões de mundo.

Outra fala que corrobora com o dito acima é que *“Na verdade, muda, muda, muda, mas você precisa trabalhar o mesmo conteúdo. Não é o conteúdo, é o conceito. Não tem como fugir disso. Por mais que você queira mudar, você precisa deles pra entender um fenômeno.”* (P3). Ele é enfático em suas falas ao expressar que, na sua visão, a dificuldade dos alunos em aprender

⁵ Os fragmentos de fala dos professores irão ser trazidos em itálico e/ou com aspas ao longo do texto com a indicação de qual professor foi o responsável por essa fala.

física está no fato do tempo limitado que ele tem para apresentar conceitos dos mais variados e desenvolver habilidades, como interpretação de textos, gráficos, tabelas.

Outro fator agravante e que prejudica a aprendizagem na visão de P1 e P3 é a falta de habilidade com a chamada matemática básica: as quatro operações básicas (soma, subtração, multiplicação e divisão), cálculos envolvendo números decimais, interpretação e resolução de equações de 1º e 2º graus, razão e proporção, entre outros.

Como P1 diz, *“Eu falo, eu mostro aquele monte de matéria para ele, aquele monte de equações, aquele monte de números e ele não sabe nem onde vai utilizar. Então, é onde surge a indisciplina, onde ele não quer fazer nada, onde realmente ele desiste.”*

Também P3 relata isso: *“Eles têm muita dificuldade nisso, na matemática básica. Tem dificuldade em dividir um número menor por um maior. É um erro bem comum. Não tem sentido o que eles estão calculando, não significa nada para eles o resultado [em] que chegaram.”*

Essa defasagem que chega ao EM vem de anos. Os alunos vão acumulando dúvidas e concepções equivocadas de como resolver ou do que significa o que estão calculando e, no momento em que a matemática se torna mais uma ferramenta a ser usada para a descrição de um fenômeno, eles não conseguem lidar com esse aparato e perdem o interesse pelo novo conhecimento apresentado. Isso se torna um problema tão profundo que, para P1, *“no contexto do Ensino Médio, a maior dificuldade para eles aprenderem a Química é eles não terem a base da Matemática.”*

No primeiro encontro de ATPCA os professores relataram que, mesmo em aulas práticas ou com jogos didáticos, que geralmente têm grande engajamento da turma, os alunos perdem o interesse logo que percebem a necessidade de fazer cálculos ou que exija raciocínios mentais mais elaborados. Isso se torna ainda mais proeminente quanto mais velhos os alunos ficam.

Indo ao encontro também desse aspecto de que somente o que faz sentido para os alunos é que é efetivamente aprendido, P2 expressa a dificuldade que tem ao trabalhar Ecologia com os alunos na disciplina de Biologia: *“Eu acho que mais difícil para mim e para o aluno é essa parte da Ecologia no dia-a-dia. Eles têm a consciência do planeta, mas eles não praticam.”*

Além de pensar na possibilidade de que os alunos não se sentem afetados pelos conteúdos escolarizados, expressado na indiferença que eles demonstram, há que considerar que esses mesmos alunos podem ser afetados, mas negativamente, pelo que é ensinado, gerando afastamento e desinteresse. Com isso, atribuir maior sentido para as aulas necessariamente está atrelado ao sentido dado por esses jovens à escola e à educação formal.

Littledyke (2008) diz que a empatia e o cuidado precisam enfaticamente fazer parte dos currículos de Ciências se o objetivo é que os alunos desenvolvam a consciência do planeta,

como P2 havia dito. Essa consciência será desenvolvida, uma vez que os estudantes percebam como o ser humano é parte de um todo interconectado com relações com outros seres vivos e cujas ações geram consequências ambientais positivas ou negativas.

Para atingir seus alunos transformando seu curso de desenvolvimento, o professor precisa promover situações sociais de desenvolvimento que sejam capazes de gerar vivências. Isso só se torna possível quando o aluno é afetado e atribui novos sentidos e significados a si e ao meio.

P2 ressalta que temas como genética, sexualidade e corpo humano despertam mais interesse. Para Littlelyke (2008), nas abordagens da ética ambiental, há que se considerar muitos níveis de interesse com relação ao meio ambiente: consigo mesmo (saúde pessoal); com outras pessoas (relações interpessoais); com outros seres vivos (bem-estar animal); com os ecossistemas (espécies ameaçadas); e com o planeta (problemas globais, como as mudanças climáticas). Percebemos, assim, como os alunos ainda precisam expandir seu sentimento de pertença e de responsabilidade pelo planeta.

Algo comum nas três entrevistas foi o fato de que o que mais gostam ao trabalharem com alunos de EM é essa busca por respostas e compreensões do mundo. P1 diz que gosta *“quando os alunos são curiosos. Agora estão sendo mais ainda porque está tendo práticas. Então, eu percebo que na aula com a prática junto eles se interessam mais.”*. Para P2, essa curiosidade dos alunos vem em conteúdos relacionados a si mesmos, como genética e corpo humano.

P3 reforça que seu interesse ao trabalhar com esse nível escolar é *“o que está presente no dia-a-dia. Responder os porquês de perguntas do tipo: ‘Já tomou choque? Já queimou a mão passando roupa? Já caiu da bicicleta?’ É a Física atuando no nosso corpo, o que está por trás disso tudo. É legal você passar essa empolgação para eles.”*.

Nas palavras dele, *“o 1º ano é difícil demais. É o ano mais difícil. A partir do 2º, eles vão começando a ter noção, a ter mais intimidade com essa leitura [de mundo]. Por isso, eu acho que tinha que começar lá atrás, separadamente.”* (P3).

Para Vigotski (2010, p. 147),

um exemplo do uso racional do sentimento pode ser visto nos chamados sentimentos intelectuais como a curiosidade, o interesse, a admiração, etc. que surgem em relação direta com a atividade intelectual e a orientam de forma mais evidente embora tenham expressão física extremamente insignificante que, na maior parte dos casos, se esgota a alguns movimentos sutis dos olhos e do rosto.

A curiosidade e o interesse que os três docentes citam parte de uma atitude dos alunos em serem mobilizados por determinado assunto, perceberem sua relevância em suas vidas e a vontade em querer entender porque os fenômenos ocorrem de tal modo. Isso, nas palavras dos professores, acaba sendo mais recorrente com conteúdos menos abstratos e mais relacionados ao cotidiano dos alunos.

Essa percepção de que os alunos gostam de trabalhar com o que é concreto é trazida por P3 sobre qual deve ser o foco do professor: *“E nosso pensamento sempre está voltado para algo que atinja nosso aluno e faça o olho dele brilhar. O conteúdo, o conceito, o colocar a ‘mão na massa’, tudo isso.”* Durante o segundo encontro de ATPCA, ele também citou como os alunos estavam empolgados com o experimento em larga escala que eles estavam preparando para a Mostra de Ciências da escola. Para ele, os alunos se interessam por montar e desmontar objetos.

Contudo, há de se tomar muito cuidado na maneira como se busca captar a atenção dos alunos ao planejar as aulas para o desenvolvimento de um novo conhecimento. Nem toda ferramenta pedagógica é adequada em qualquer momento ou com qualquer público. Vigotski (2010, p. 113) explica que *“é fácil suscitar o interesse contando piadas em uma aula de história, mas é difícil evitar que o interesse seja pelas piadas e não por história”*. Tal atitude, além de desviar do foco da aula, ainda pode diminuir a atenção da turma pelo que, de fato, é crucial.

Em relação às mudanças para o novo EM, P1 diz: *“Tem muito sentido nisso, só que não vai depender tanto de mim. Se os alunos não tiverem determinação, pode mudar, pode colocar várias tecnologias, não adianta.”* Mais uma vez, ao mencionar determinação, percebemos um aspecto não-cognitivo que se relaciona com o interesse, sentimento intelectual, como dito por Vigotski.

Todavia, é preciso cautela para que não isentemos o professor de seu papel no desenvolvimento dos alunos. Também os recursos didáticos selecionados e o modo como o professor escolhe trabalhar sua prática pedagógica impactam diretamente esse processo de ensino-aprendizagem que se dá em sala de aula.

P2, ao falar sobre as mudanças para o novo EM e para a possibilidade de trabalhar em uma escola PEI, se mostra bem animado: *“Eu gostei principalmente do PEI porque o contato é maior. Você realmente conhece o aluno. No dia-a-dia de uma escola normal, você não conhece, você fica duas aulinhas por semana e não dá pra conhecer.”* Questionado se esse contato maior faz diferença na aprendizagem, ele ressalta: *“Totalmente, porque você começa a*

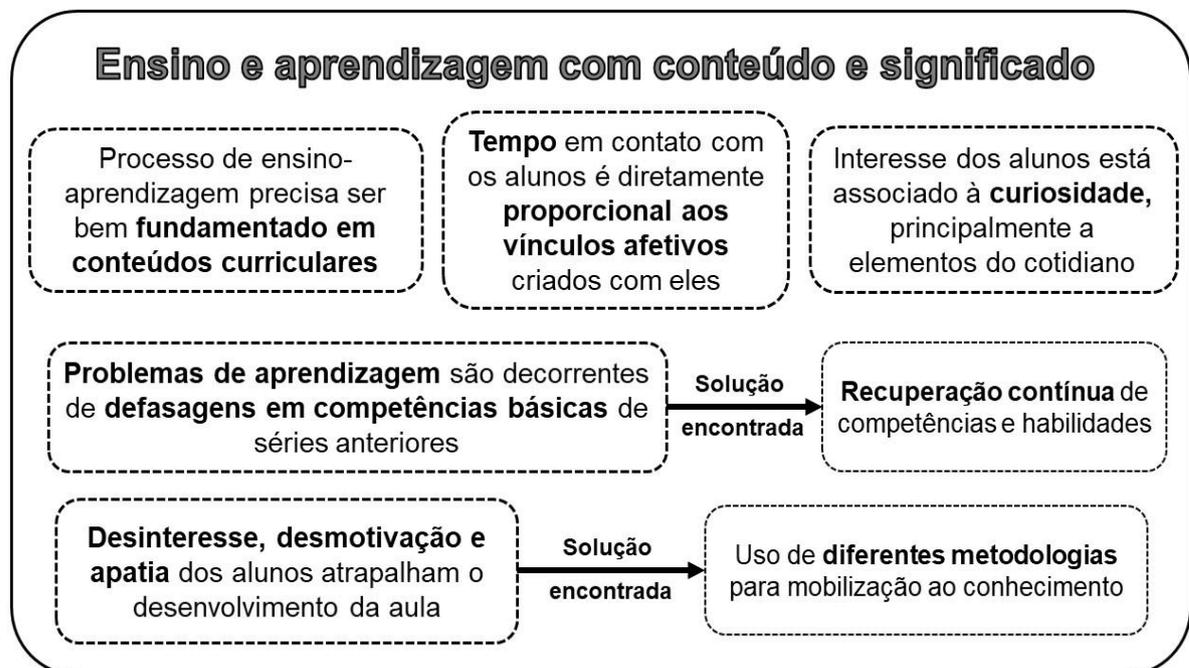
conhecer a dificuldade do aluno, o que aquele aluno precisa realmente, quais são suas deficiências, o que precisa ser melhor trabalhado”.

Dispondo de mais tempo com os alunos, o professor é capaz de desenvolver melhor sua relação interpessoal e, conseqüentemente, pode ter uma ação mais efetiva ao desenvolver novos conteúdos. Também permite que ele possa explorar diferentes metodologias e identificar o perfil da turma. Além disso, o professor precisa estar disposto a se aproximar do aluno e vice-versa, pois é nessa aproximação e disponibilidade que se constrói o vínculo, elemento afetivo fundamental ao processo de ensino-aprendizagem.

Com pouco tempo de aula e uma vasta gama de demandas entre o que deve ser ensinado, como avaliar e criar um ambiente propício ao aprendizado, o professor se vê desgastado em cobranças e os alunos desinteressados por não compreenderem quais os objetivos pedagógicos da aula e os objetivos científicos para o que lhes é ensinado. A ciência acaba sendo deixada de lado pelos estudantes devido à “distância” notada entre as lições científicas e suas visões de mundo (POPE; GILBERT, 1983).

Dessa forma, podemos fazer uma síntese dessa categoria com as principais ideias trazidas pela fala dos professores entrevistados conforme a figura 11:

Figura 11 – Síntese da primeira categoria de análise das entrevistas



Fonte: autor (2022)

3.2 PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUAS EMOÇÕES EM AULA

Esta segunda categoria emergente busca indícios implícitos e explícitos das próprias emoções nos professores entrevistados, levando em consideração emoções negativas, como desmotivação e melancolia. E também emoções positivas, como alegria e contentamento.

Ao serem perguntados se já se sentiram desmotivados em dar aula para uma determinada turma, foi unânime a resposta afirmativa. Contudo, cada um desenvolveu sua explicação para esse fato a partir de suas experiências.

O professor P3 explicou que a desmotivação, na sua visão, ocorre quando não há um retorno de atenção dos alunos. Ele cita como exemplo a dificuldade de dar as duas últimas aulas do dia para uma turma. Aqui cabe ressaltar que estamos falando de uma escola PEI, cujas últimas aulas são próximas às 16 horas para alunos que estão na escola desde às 7 horas. Perguntado se ele acha que é o horário da aula que acaba sendo determinante nesta dificuldade, ele diz não saber, mas que *“é bem difícil trabalhar com o desinteresse dos alunos. [...] O aluno precisa entender que aquilo fará diferença na vida dele”*. Essa compreensão por parte dos alunos também precisa ser trabalhada pelos professores.

Também P2 diz que já se sentiu da mesma maneira algumas vezes, mas aprendeu a superar a desmotivação com uma turma. Para ele, o que causa esse sentimento é *“a falta de interesse dos alunos, principalmente. Quando você prepara uma aula e os alunos não interagem, não participam, não dão feedback, nada. São totalmente apáticos. Eu acho que ser apático na minha aula é a pior coisa que existe. Fazer bagunça, eu não me importo, mas ser apático...”*.

Ao ser questionado se é a dificuldade dos alunos que desmotiva, ele reforça: *“Não, é mais o comportamento. Porque dificuldade é algo que o aluno trouxe, e a gente vai trabalhando em cima disso.”* (P2).

P1 explica que a desmotivação sentida ocorreu com *“várias turmas diferentes, idades diferentes, escolas diferentes, séries diferentes. Comportamento de determinados alunos era o que desmotivava.”*. Por outro lado, a satisfação vem *“quando você tem o interesse deles. Quando perguntam, participam e você tem a atenção do aluno. Você percebe que alguma coisa está ‘entrando na cabeça’ dele.”* (P3).

Tais relatos demonstram e reforçam que os professores têm necessidade de apoio em suas práticas pedagógicas e de espaços de ressignificação de suas próprias emoções e afetos. Nesse sentido, a equipe de gestão escolar pode intervir, de modo a propor maneiras de superar esses obstáculos.

Vigotski (2010), a respeito desta questão do interesse, exemplifica como aproveitar o interesse natural das crianças pela cozinha para que se desperte o interesse pela química, tomando a precaução para que o interesse que surge por essa abafe o interesse inicial por aquela.

Para Codo e Gazzotti (1999) o professor, cujo objetivo de trabalho é a aprendizagem dos alunos, precisa fazer uso do grande catalisador: a afetividade. Para os autores, é praticamente obrigatório que se estabeleça o vínculo afetivo, a fim de que o professor atinja seus objetivos.

Fonseca (2016, p. 375) corrobora com esse ponto ao trazer que “muitos alunos em plena sala de aula não aprendem [...] e não sentem a conexão íntima entre a emoção e a cognição, por isso, por mais que estudem ou memorizem, os conteúdos escolares ou acadêmicos deixam de ser emocionalmente significativos para eles.”. Ele afirma que a aprendizagem com sucesso decorre de três componentes que interagem entre si: a regulação emocional, o conhecimento consciente e as estratégias cognitivas.

Quando os processos de ensino-aprendizagem não são bem-sucedidos, o professor se sente desanimado por não ter conseguido realizar o que havia proposto. *“Eu falo, eu mostro aquele monte de matéria para ele, aquele monte de equações, aquele monte de números e ele não sabe nem onde vai utilizar. Então, é onde surge a indisciplina, onde ele não quer fazer nada, onde realmente ele desiste. [...] Eles chegam cansados, você chega, conversa, para o que você está dando, tenta dar outros exemplos, tenta chamar ele para você, resgatar ele, mas você vê que às vezes não consegue chegar até esses alunos. Não precisa ser uma porcentagem grande, mas se, de 10 alunos, três não querem, esses três não querendo servem de exemplo para outros.”* (P1).

A fala acima retrata como o professor é afetado em sua prática quando, ao tentar ensinar um determinado conteúdo, não consegue mobilizar seus alunos para o conhecimento e eles se tornam indisciplinados. Problemas de comportamento dos alunos são recorrentes nas falas dos professores sobre suas dificuldades ao lecionar. P3 explicita o sentimento perante uma situação dessas: *“Tem dias que você prepara algo, mas que não fica legal. A gente fica meio chateado, pensando no que pode fazer para cativar essa menina. O trabalho nosso é esse: chamar a atenção deles.”*.

O engajamento dos alunos nas aulas muitas vezes relaciona-se com a metodologia adotada pelo professor para ensinar determinado assunto. Contudo, uma observação feita pelos professores durante o primeiro encontro da ATPCA que participamos foi que, nas aulas práticas, os alunos mais novos se interessam até pelas experiências mais simples, enquanto os mais velhos, não.

A psicogenética walloniana afirma que, no estágio da puberdade e da adolescência, há alternância no movimento para si mesmo, numa direção centrípeta, ou seja, com a diminuição de interesse pelo mundo exterior. Porém, também é preciso observar como é o histórico da relação desse adolescente com o contexto escolar: não cabe aqui naturalizar a desmotivação e o desinteresse dos alunos conforme sua faixa etária, uma vez que o professor tem sua parcela de responsabilidade na motivação para que eles aprendam.

Ao assumir a função de educador (aqui pensando em qualquer pessoa que atue na escola, além dos próprios professores), o convívio com o aluno desperta uma energia afetiva que precisa ser corretamente canalizada e que a ela seja dada vazão. Caso isso não ocorra, ela criará uma tensão ao ficar acumulada e trará consequências negativas aos educadores. As condições de trabalho também interferem positiva ou negativamente na administração dessa tensão afetiva (CODO; GAZZOTTI, 1999).

Na escola em que os professores entrevistados atuam, os três reforçam como têm respaldo da equipe de gestão escolar e como o trabalho feito em parceria ajuda o ambiente escolar a funcionar de maneira orgânica. Isso proporciona um crescimento de qualidade tanto pessoal quanto profissional.

No primeiro encontro de ATPCA, a parceria entre os professores esteve explícita quando uma das professoras do Ensino Fundamental reforçou que P3 a ajudou com explicações e montagem do experimento para que ela trabalhasse com os seus alunos. A cooperação entre os docentes da escola também foi percebida nessa mesma reunião quando relataram que compartilhavam o mesmo espaço para diferentes aulas práticas em turmas diferentes durante um mesmo dia.

Sobre o conflito mencionado por Codo e Gazzotti (1999), ele não necessariamente precisa ser interpessoal. Os autores citam que conflitos internos também podem acarretar sofrimento psíquico e, até mesmo, psicopatologias. Para Vigotski, tais conflitos também derivam da relação com o meio em que o sujeito está inserido, conforme é possível observar na fala dos professores.

Esse conflito foi observado em uma fala de P2 ao ser questionado sobre a desmotivação com suas turmas: *“Não desmotivado com a turma, acho que desmotivado com o sistema. Porque chega uma hora que o sistema amarra nossa mão, a gente fica preso, não consegue. [...] Aí a diretora me convidou para a coordenação e eu pensei: ‘Estou cansado mesmo, então eu vou’”*.

Foi essa oportunidade de sair da sala de aula para ser PCG que possibilitou que P2 tivesse a experiência em que relatou como suas emoções oscilaram ao longo dos anos:

“Resumidamente, na outra escola, eu saí me sentindo desvalorizado e desmotivado, sentindo que meu trabalho não servia para nada, que eu era um péssimo PCG. E eu sei que não sou assim, sei que sou profissional, mas isso me deixou para baixo. E, quando eu cheguei aqui, o que eu sinto aqui... eu chorei de emoção, de estar feliz que eu sou valorizado. [...] Por isso que eu falo que o sistema educacional precisa mudar e valorizar o professor, o profissional, a pessoa.”

Os professores, além de toda a demanda que possuem por cobranças e por um ofício que exige uma entrega de si, sofrem pela falta de reconhecimento em seu trabalho. Situações como essa geram, nos docentes, sentimentos de insatisfação e apatia, podendo chegar ao *burnout* – estresse laboral –, enfermidade que atinge também profissionais da saúde: “o trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, desgasta-se, não aguenta mais, entra em *burnout*” (CODO, 2000, p. 241). Isso ressalta a necessidade de criação de espaços para elaboração e ressignificação das emoções dos docentes, em que possam compartilhar vivências e refletir sobre como eles e como seus pares se sentem diante do que é partilhado.

Durante o segundo e o terceiro encontros de ATPCA, tanto o relato quanto a aparência dos professores indicavam que estavam cansados. Neste ano de 2021, em que houve o retorno para as aulas presenciais após a pandemia, eles citaram como aguardavam ansiosos pelas férias, logo após terem tido uma grande demanda de trabalho.

P2 também compartilha como situações em sala de aula afetam não só o momento da aula, mas perduram pelo restante do dia: “[o comportamento dos alunos] acaba me influenciando, sim. Aí eu paro. É aquele dia em que tenho que chegar em casa, fazer o que preciso fazer e ir para o quarto e pensar o que está acontecendo, o que não deu certo.”

Isso demonstra como o trabalho do professor não fica restrito ao momento pedagógico com os alunos. Emoções, positivas ou negativas, continuam presentes e afetando o professor mesmo quando ele sai da escola. As repercussões do ato de ensinar na saúde e no desempenho profissional dos docentes são evidentes por ser uma atividade altamente estressante (REIS et al., 2006).

Porém, o modo como lidam com emoções/afetos na prática docente ainda parece limitar-se a uma abordagem instrumental, não como compreensão de que são constitutivos do ser humano em todas as suas relações.

O ofício do professor, por natureza, demanda uma dedicação dentro e fora de sala de aula. Contudo, nos últimos anos, um agravante foi a pandemia por COVID-19, cujo início se deu meses antes da realização desta pesquisa. Ao idealizar e escrever o anteprojeto de pesquisa, não imaginávamos que a pandemia pudesse trazer à tona discussões e preocupações

previamente existentes sobre a relação professor-aluno e os processos de ensino-aprendizagem, mas que ainda podiam ser mais amplamente exploradas.

Aproveitando a oportunidade para abordar também esse aspecto em nossas entrevistas com os professores, eles foram perguntados sobre a relação entre o contexto da pandemia, a maneira como se sentiam e suas práticas pedagógicas. Todos afirmaram que, no início, se sentiram deprimidos pela situação, mas que o modo de dar aula não foi afetado, conforme vemos nas falas: *“No início, quando a gente entrou naquele isolamento, lógico que baixou uma depressão em todo mundo, o medo, a incerteza.”* (P2) e *“Afetar a maneira de eu dar aula, não, mas a gente fica meio triste com o que está acontecendo, com o que aconteceu, mas eu tento não levar, tento separar.”* (P1).

Se pensarmos em como todos foram pegos desprevenidos com a abrupta interrupção de aulas presenciais e o brevíssimo período para que nós, docentes, nos adaptássemos a um modelo de ensino com que a maioria nunca havia tido contato antes, conseguimos entender porque essa angústia com a pandemia foi, de certa forma, apenas momentânea: os professores precisaram repensar suas aulas para que atendessem às demandas das escolas.

A primeira possibilidade de resposta à indagação de como dar continuidade ao ano escolar durante a pandemia foi fazer uso das TDIC, cuja integração ao processo educacional se constitui um desafio para a maioria dos docentes. Professores precisaram ser mínima e rapidamente capacitados para fazerem uso de tais TDIC para que continuassem a preparar e administrar suas aulas nas mais diversas plataformas digitais (MENEZES; FRANCISCO, 2020).

A consequência imediata dessa capacitação às pressas foi o que Davila (2020) denominou uma abordagem utilitarista das TDIC, focada exclusivamente no desenvolvimento de habilidades operacionais, sem que haja uma atuação crítica e ativa no ciberespaço.

P2 relata como foi desafiador esse período: *“Eu me apeguei nessas aulas on-line. Eu não tinha aula ao vivo. Como eu vou ensinar? Pedir exercícios? Ler texto? Cada um interpreta de um jeito. Eu resolvi montar um PowerPoint e gravar vídeos, em que eu aparecia na ‘janelinha’ ao lado do PowerPoint. Aí tive que aprender, baixar os aplicativos, fazer testes. A primeira gravação acho que deletei umas 20 vezes até parar de gaguejar e tudo funcionar bonitinho. Influenciou nessa parte, me instigou para buscar novas metodologias de ensino. Me influenciou positivamente.”*

A influência positiva dita por P2 tem relação com o ganho em sua formação profissional ao ter contato com ferramentas antes desconhecidas para ele e que agora podem constituir sua gama de possibilidades pedagógicas pós-pandemia. Também P3 reforça isso: *“Acho que [a*

pandemia] afetou todo mundo. Todo mundo ganhou com isso. Só quem não participou desse processo que não ganhou. Falo por mim, a gente começou a trabalhar com algo que a gente não tinha hábito. Trabalhar de um jeito diferente.”.

Porém, algo que sinaliza um alerta para esse vasto mundo de novas estratégias pedagógicas é o que Jenkins (2009) trata como prática de letramento digital puramente unidirecional. Alunos e professores são expostos a uma quantidade massiva de conteúdo e atividades que pressupõem que eles possuam habilidades e competências, tais como:

habilidades operacionais que compreendem o uso e reconhecimento da interface e suas funcionalidades; habilidades informacionais que compreendem o reconhecimento, a busca, o acesso e recuperação da informação em banco de dados de maneira crítica, avaliando a confiabilidade da informação; e habilidades autorais que compreendem as competências para sintetizar, produzir, remixar e compartilhar novos conhecimentos, além de fornecer informações existentes. (ALMEIDA; ALVES, p. 8).

Zhou et al. (2020) elucidam que os estudantes tendem a aprender menos quando submetidos a uma mediação totalmente à distância se comparado à vivência presencial nas escolas. Isso pode ser decorrente da defasagem em uma ou mais dessas habilidades supracitadas.

P1, ao ser questionado se o andamento de sua aula era afetado em um dia em que ele está triste, diz: *“É natural que isso afete, porque até os alunos percebem. Eles chegam e perguntam: ‘Professor, está tudo bem? O que está acontecendo?’.”* Ele também diz que os alunos notam isso pelo seu comportamento ao lecionar uma aula.

“Nada se compara ao estar perto, ao poder conversar aqui, ao contato na aula presencial. Essa foi uma lição que tivemos. Nós trabalhamos com mídia, era uma ferramenta a ser usada. Só que não substitui o que é a sala. É, como eu disse, uma formação a Educação Básica. E nesse processo, é muito mais do que escola, é a transformação de uma criança, é se relacionar. E a gente faz parte desse processo.” (P3).

Reforçando a fala de P3, ao se referirem a esse período de aulas remotas na pandemia, Almeida e Alves (2020) constatam que “atividades remotas têm suas limitações e, apesar de ser uma medida emergencial, não conseguirão substituir o ensino básico presencial”.

O relacionar-se, citado por P3, afeta as emoções que os professores sentem a cada dia e também ao longo de um mesmo dia. P1 e P3 falam sobre como se sentem ao final de um dia de aulas: *“Dependendo do dia, realizado, foi ‘top’. Dependendo do dia, um desastre.”* (P1) e *“É muito variável, tem dias que você se sente com o dever cumprido, tem dias que não.”* (P3).

Essa oscilação entre altos e baixos na maneira como se sente também é mencionada por P3 enquanto falava sobre os alunos: *“Acho que a gente também, o magistério tem isso várias vezes num dia. É muito dinâmico esse trabalho em escola.”*

Mahoney e Almeida (2005) ressaltam a importância de um professor adulto para lidar com os alunos, uma vez que ele apresenta melhores condições de acolhimento do outro, seja o aluno ou seja seus pares. Isso, na perspectiva walloniana, é explicado porque o adulto apresenta um equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo, bem como mais recursos de expressão representacional: reflete antes de agir e sabe onde, como e quando se expressar. Vigotski (1998a) sintetiza isso ao trazer que adultos apresentam uma vida emocional mais refinada que as crianças.

“Você não sabe o que vai acontecer ou o que você vai encontrar. Você vai preparado para dar sua aula, mas não sabe o que você vai receber lá.” (P1). Dessa forma, ainda que o professor experiencie essa oscilação de emoções no decorrer de um período de aulas, ele deve ser capaz de administrá-las para que isso não se sobreponha ao seu ofício, mas componha sua bagagem e agregue ao que ele vivencia com seus alunos.

Vale ressaltar que o professor não deve ter o papel de um psicólogo que, num contexto terapêutico, irá diagnosticar e tratar o aluno, mas, ao contrário, resgatar a multiplicidade dos aspectos inerentes à existência humana (ABED, 2016). Todavia, ainda que o professor não deva fazer o papel de psicólogo em aula, sua ação pedagógica afeta mais que a dimensão cognitiva. Então, isso não o isenta da responsabilidade de pensar em como trabalhar tais aspectos, devendo considerar o desenvolvimento do seu aluno em toda a sua complexidade.

Para o desenvolvimento da dimensão afetiva nas aulas, integrada à dimensão cognitiva, é preciso que os professores reflitam sobre suas práticas docentes e sua postura em aula, pois

cada professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de “microações”, muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem sucedidas. (ABED, 2014, p. 123).

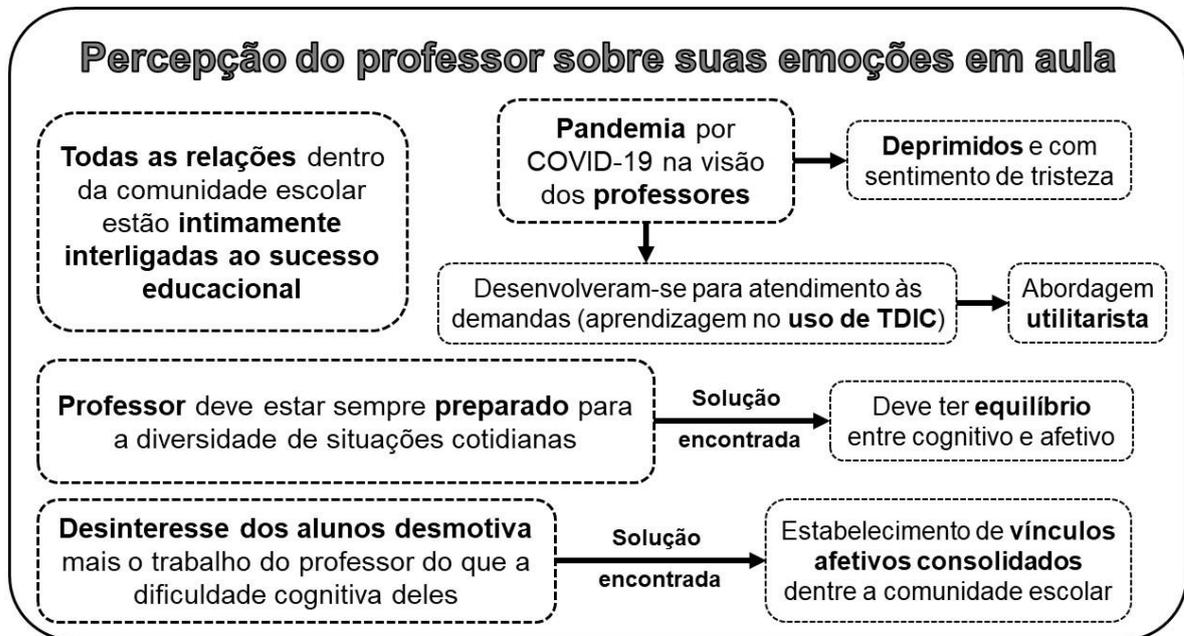
Segundo Fonseca (2016, p. 375) “o pensamento emocional encontra-se no âmago dos processos superiores do pensamento racional, ambos são inseparáveis em termos neurofuncionais, quer numa ótica filo e sociogenética (aprendizagem da espécie), quer numa visão ontogenética e disontogenética (aprendizagem da criança)”.

O aprender um novo conhecimento começa nas emoções, interferindo na atenção e na memória do indivíduo. “As emoções guiam e suportam as funções atencionais, e estas guiam

as funções cognitivas de processamento perceptivo, simbólico e lógico, assim como as funções executivas de resolução de problemas.” (FONSECA, 2016, p. 368).

Assim, podemos sintetizar os principais pontos dessa categoria conforme a figura 12:

Figura 12 – Síntese da segunda categoria de análise das entrevistas



Fonte: autor (2022)

3.3 AFETIVIDADE EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ÓTICA DO PROFESSOR

Ao longo da entrevista com cada professor, pudemos perceber menções à afetividade e às emoções deles próprios e dos seus alunos, ainda que não tivesse sido feita uma pergunta específica sobre isso naquele momento.

P1, enquanto falava sobre o novo EM, expôs sua opinião sobre uma das possíveis causas da desmotivação dos alunos ao empenhar-se nos estudos. Para ele, há o desinteresse por aprender algo que eles não escolheram: *“hoje está mudando, ele está tendo a possibilidade de escolher, só que acho que eles são imaturos na capacidade de escolhas. Não estão preparados para escolherem o que querem fazer, penso eu.”*

O fato de que uma escolha, a qual terá um peso significativo futuramente, deverá ser feita pelos alunos, o que é uma preocupação muito grande por parte deles. Eles se mostram inseguros e se apegam a diversos critérios para discernir em qual área querem focar. O protagonismo que se pretende ser desenvolvido aqui precisa de uma forte orientação ao longo

do 9º ano do EF, última etapa antes do EM, assim como um acompanhamento constante durante o EM.

P2 traz à tona essa questão ao falar que *“teve muito aluno que falou que não escolheu Linguagens por causa da professora de língua portuguesa. Eles acharam que seria ela que daria aula, mas não necessariamente. Então, eles não escolheram por causa disso.”*

P3 acredita que problemas de comportamento dos alunos fazem parte do cotidiano. Bagunças e alunos que não querem estar na escola são problemas que atrapalham suas aulas: *“é mais difícil você trazer metade da sala para frente porque esses alunos tem mais facilidade para puxar a sala para trás. Você tem que fazer um trabalho muito forte. Não é excluir, não é ‘pegar no pé’.”* Todavia, ele reforça que o maior problema também é a apatia e o desinteresse.

É como se houvesse uma disputa de poder na sala de aula. Esse enfrentamento de alguns alunos para com os professores pode também estar relacionado a um traço do estágio de desenvolvimento psíquico em que se encontram, porque, na puberdade e adolescência, há o conflito com o outro como forma de autoafirmação, segundo Wallon (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Para P2, o problema do comportamento dos alunos é o mesmo: *“a minha aula, ele [o desinteresse] afeta. Afeta mais que bagunça. Prefiro até bagunça porque a gente interage.”*

Para resolver esse problema, cada professor faz uso de diferentes estratégias. P2 faz uso de disputas: *“A gente modifica a aula, trabalha em grupo, faz uma disputa. [...] Mesmo uma disputa sem qualquer prêmio, eles participam, eles gostam. Ai depois você retoma o conteúdo.”* (P2). Já P1 explica sobre seus acordos pedagógicos com os alunos: *“quando a gente começa, a gente faz nossos acordos e tem que seguir”*.

Para Leite (2012), a qualidade da mediação determinará os vínculos que se estabelecerão entre sujeito e objeto. Assim, o professor organiza a situação para que o aprendizado ocorra e o próprio sujeito (aluno) realize a mediação com o objeto (conteúdo escolar). Vigotski corrobora com esse papel de organizador exercido pelo docente, pois *“toda educação é de natureza social, queira-o [o educador] ou não”* (VIGOTSKI, 2010, p. 63).

Como exposto anteriormente, a aprendizagem passa por dois momentos, sendo o primeiro deles a regulação interpsicológica, que necessita do outro – nesse caso, o professor – para que haja a internalização da aprendizagem e ela prossiga para um nível intrapsicológico.

A atuação do professor nesse processo deve ser como uma “ponte” que permite que o aluno tenha acesso ao novo conceito, sendo o próprio aluno aquele que percorrerá esse caminho até o novo conceito. Como forma de estímulo para que esse caminho pedagógico seja percorrido pelo aluno, Vigotski explica a regra básica da elaboração do interesse:

para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas novas formas de atividade, senão continuará sem dar resultados. Inteiramente novo ou totalmente velho, continuará incapaz de nos interessar, de suscitar interesse por qualquer objeto ou fenômeno. Logo, para colocar esse objeto ou fenômeno em relações pessoais com o aluno, é necessário tornar seu estudo assunto pessoal do ano, e então poderemos estar certos do êxito. (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Dessa regra, podemos entender como a ação do professor é essencial para que haja sentido naquilo que o aluno aprende. Não estamos aqui reforçando uma educação utilitarista, que preza por ensinar apenas aquilo cuja aplicabilidade seja clara para os sujeitos. Ao contrário, dar sentido ao que se ensina é reforçar o desenvolvimento de habilidades, competências, raciocínios que poderão compor uma gama de ferramentas para que os alunos atuem plenamente em sociedade.

Essa discussão do que deve ser priorizado no ensino é antiga e, mesmo hoje, ainda vemos que o Ensino Tradicional preza pela memorização e repetição dos conteúdos curriculares (MARQUES; OLIVEIRA, 2016).

Um conceito trazido por Vigotski que nos permite compreender de que modo a mediação deve ocorrer para que o aprendizado ajude no desenvolvimento do aluno é o da ZDP. Ao explicar na regra do interesse que devemos partir de algo já conhecido pelo aluno, entendemos que esse conhecimento, já incorporado pelo estudante, encontra-se em seu nível de desenvolvimento real. Trazendo um conceito que não seja inteiramente novo, o professor busca consolidar aquilo que está prestes a se tornar autônomo, ou seja, o docente está atuando na ZDP do seu aluno.

P3, ao dizer que busca situações cotidianas para explicar conceitos da Física, acaba atuando na ZDP dos seus alunos porque permite que esses acessem uma experiência real de algo recorrente em suas vidas para que possam interpretá-la cientificamente e, assim, extrapolar para novas situações já vivenciadas ou não.

Sua atuação na ZDP fica elucidada nesse trecho em que ele explica sobre um ex-aluno que o encontrou e o agradeceu por ter insistido no hábito de não desanimar diante de um exercício que aparentemente era difícil. Segundo P3, esse aluno disse a ele que conseguiu passar num concurso justamente por se lembrar das aulas e da postura de P3 quando a sala reclamava de sua dificuldade com Física.

“Não pode falar que não consegue, que é difícil. Tem que pegar e ir fazendo o que consegue. É uma coisa que sempre acontece na sala de aula: o aluno falar que não quer e colocar o cérebro para descansar. É desafiador.” (P3). Tassoni e Leite (2011) explicam que

experiências que promovam uma maior aproximação entre os alunos e o objeto de conhecimento possibilitam que eles se sintam capazes de compreender e realizar o que é esperado, causando uma forte motivação para a aprendizagem.

O comportamento dos alunos é um fator a ser considerado nesse processo. Como os entrevistados relataram, isso é um dos grandes obstáculos para que uma aula ocorra de maneira adequada. P1, citando o acordo que faz com os alunos, permite que eles também se tornem ativos nos processos de ensino-aprendizagem ao assumirem um papel de corresponsabilidade pela aula que está acontecendo. Assim, com os acordos pedagógicos, há uma reconfiguração nessa relação aluno-professor que promove maior participação de todos os sujeitos na dinâmica de sala de aula.

Em outro momento da entrevista, P1 cita sobre a rigidez de um professor e como isso influencia em uma aula: *“Hoje não muito, mas já fui um professor muito rígido, muito mais ‘sargentão’ do que eu sou hoje. Mas eu percebo que, sendo mais ‘sargentão’, é melhor do que ser tão maleável igual eu sou hoje. Então, eu acho que tem umas posturas que eu preciso mudar daqui pra frente. Tenho que voltar um pouco de antes.”*

Ao expor esse fato, perguntamos se essa dita rigidez exclui o importar-se com os alunos, o ser afetivamente presente. E ele continua: *“Não, a rigidez é você fazer que eles percebam que tem limite, não ser um ‘oba-oba’ como eles querem que seja, porque para eles ‘está tudo muito fácil e eu vou fazer o que eu quero quando quero’.”* (P1).

Essa compreensão equivocada de que um professor que preza pela seriedade não pode ser afetivo faz muitos docentes optarem por se manterem distantes dos seus alunos com o receio de que, se permitirem uma aproximação, os alunos não conseguirão enxergá-los na figura de autoridade dentro da sala de aula e isso comprometeria o trabalho pedagógico.

Ao contrário do que P1 expressa, a rigidez que ele menciona - não uma ausência de afetividade em aula, mas uma forma de manifestação afetiva. Ser rígido em alguns momentos necessários acaba se tornando um modo de acolhimento, pois o aluno precisa de quem o oriente e corrija posturas e comportamentos inadequados.

Durante o primeiro encontro de ATPCA, uma fala de uma das professoras presentes para outra, chamando-a de “coração peludo”, deixou explícita essa polarização da postura docente. Pelo contexto da fala, os professores já haviam conversado sobre como se portavam em aula.

Freire discorre sobre essa postura ao falar do mito entre seriedade docente e afetividade, porque é comum o pensamento que “serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos

cognoscíveis que devo ensinar” (FREIRE, 2002, p. 160). Contudo, ainda que afetivo e cognitivo não possam ser dissociados, o professor não pode permitir que sua postura afetiva o impeça de exercer sua autoridade, interferindo no cumprimento ético do seu dever, seu papel ali na sala de aula.

Outro fato observado com relação a isso foi no terceiro encontro de ATPCA, quando os professores começaram a discutir sobre a proximidade com os alunos fora do ambiente de sala de aula, citando como exemplo o fato de participar de jogos de baralho com eles durante os intervalos.

Alguns professores expuseram sua opinião favorável a fazer parte desses momentos com seus alunos como forma de estreitamento de vínculos e de intimidade, dizendo como isso favorece o diálogo que se estabelece depois nas aulas. Outros, porém, disseram que preferem manter o distanciamento para que os alunos não “misturem as coisas”, nas palavras desses professores.

Em seus relatos sobre o que vivenciaram nas aulas durante o ensino remoto e após o retorno para as aulas presenciais, todos os professores notaram diferenças no comportamento dos alunos. P2 relata a dificuldade que sentiu em suas aulas pela defasagem de conhecimentos: *“Acho que a gente vai ter que aprender como suprir isso no futuro porque infelizmente houve um ‘buraco’. [...] Perdemos praticamente um ano e pouco. Isso faz realmente falta. Parece que não, mas faz muita falta. Você vê que o raciocínio está perdido, não sabe e não conseguiu construir e costurar o conhecimento. Ele [o aluno] está meio perdido.”*

Durante a pandemia, P3 descreve como foi o período de aulas: *“Nesse on-line, teve gente que não participou. A maioria não participou.”*. Isso remete ao que discutimos anteriormente sobre um letramento digital unidirecional de professor para alunos, pois o uso das TDIC não garante a motivação e o engajamento dos estudantes no ensino remoto sem que venham acompanhados de práticas que valorizem a pedagogia dos multiletramentos (ALMEIDA; ALVES, 2020).

Brooks et al. (2020), em seu estudo, sugerem como os efeitos da quarentena, ainda que tenha sido necessária para a melhor administração da pandemia, podem ser amplos, substanciais e duradouros. Isso foi percebido pelos professores que constataram perda da convivência entre os alunos.

“Justamente agora que retornou todo mundo, com esses que estavam totalmente afastados, mudou totalmente o ambiente da sala na hora em que eles retornaram. Aqueles que retornaram antes já entraram no nosso ritmo. Mas esses que estavam ausentes, na hora em que voltaram, houve um impacto entre os presentes e os ausentes. [...] Acho que eles estão mais

com essa dificuldade de relacionamento e de aprendizagem. Eles voltaram, se isolaram, conversaram e estão tentando voltar àquele ritmo.” (P2).

Diversos estudos citados por Menezes e Francisco (2020) apontam para as perdas cognitivas, sociais e afetivas dos alunos no período da pandemia. De modo geral, o contexto da pandemia afetou a saúde emocional dos alunos e teve reflexos no desempenho escolar ou acadêmico, devido à dificuldade de alunos e professores se adaptarem a essa realidade.

Entre várias medidas como forma de mitigação das consequências da quarentena, Brooks et al. (2020) elencam o reforço ao senso de altruísmo, que é a tendência a importar com o outro, contrário ao egoísmo. Assim, alunos e professores podem acolher os colegas que demoraram a retornar para as aulas presenciais pelos mais diferentes motivos.

Para P3, a socialização entre os alunos ao retornarem foi algo perceptível e que o marcou: *“Eles voltaram mais sossegados, não conversando muito, mas falavam quando a gente perguntava. Aí depois foram retomando a conversa, a socialização deles, que é lindo dentro da escola.”*. Por sua fala, também percebemos que se estabelece uma relação afetiva do professor com o ambiente escolar.

Essas interações positivas entre a turma e entre aluno e professor provam-se um quesito importante nas aulas, pois a aula *“acaba fluindo mais, a sala fica mais participativa, engajada. A aula flui bem melhor. Você ter a atenção da sala ajuda. Quando eles participam, fica mais gostoso.” (P3).*

Fonseca (2016, p. 381) argumenta que “um ambiente social, equilibrado, orquestrado, seguro e agradável é indispensável para que as intuições e as emoções de quem ensina e de quem aprende se possam expressar, criando toda uma atmosfera pedagógica de confiança e de conforto”.

Para o desenvolvimento desse ambiente favorável ao diálogo e às interações aluno-professor, perguntamos as impressões dos entrevistados sobre isso e sobre a necessidade de terem que parar a aula para conversarem com a turma.

P1 argumenta que é natural a criação desse vínculo entre professor e aluno e, na sua percepção, a maioria dos alunos gosta. Quanto ao fato de interromper uma aula para conversar com os alunos, P3 diz que *“quando você percebe que a aula não está fluindo, você chama e pergunta o que está acontecendo.”*

Infelizmente, pela fala acima, observamos que a interrupção de uma aula para que se possa conversar assuntos relacionados à emoção parece estar atrelada somente a situações de incômodo ou desconforto de uma ou de ambas as partes, aluno e professor. Além disso, percebe-

se como os professores acabam trabalhando situações afetivas ainda de forma intuitiva, fazendo uso de poucos recursos científicos e profissionais.

Os três professores narraram situações semelhantes em que precisaram parar suas aulas. O que fomenta essa atitude na aula pode ser algo externo ou interno, mas geralmente envolve comportamentos eufóricos e agressivos. *“Teve um professor aqui que tinha uma aula meio tumultuada, aí quando eu entrava, em seguida, eu tinha que parar 20 minutos, conversar com toda a sala, trazer a sala, acalmar a sala. [...] Eles estavam extremamente bravos, porque o professor era muito agressivo com os alunos. Era desrespeitoso com eles. E os alunos respondiam e criava um clima de guerra. Eu entrava no meio desse clima. Acabava a aula e eu entrava. E eu sou um professor que me preocupo com meu conteúdo, com as habilidades. [...] Foram várias e várias vezes. Já tive que entrar também como coordenador e conversar [sobre] o que estava acontecendo com a sala, relacionamento com os professores e os alunos.”* (P2).

Conforme Tassoni e Leite (2011, p. 84) explicam, “a percepção dos alunos em relação às maneiras de os professores ensinarem despertava sentimentos e emoções que promoviam movimentos de aproximação ou afastamento entre os alunos e o conhecimento”. Como observamos no relato de P2, a aula anterior à sua era tumultuada e exigia dele uma postura de mediador do conflito. Em outro trecho, ele também havia citado o atrito entre uma professora de Língua Portuguesa e a turma. Tais acontecimentos ilustram situações de afastamento e que constituem barreiras no aprendizado.

Por mais que o estágio de desenvolvimento da adolescência e puberdade tenha características de um movimento centrípeto e de oposição ao outro, essas experiências relatadas nos mostram causas potenciais de desinteresse e confronto trazidos pelos professores entrevistados de seus alunos para com eles.

É interessante observarmos que também os maus exemplos de professores acabam por afetar os alunos, ensinando-os, ainda que não da maneira apropriada. A intensidade das emoções às quais os alunos são submetidos nesses casos colabora para que tais docentes sejam exemplos marcantes. Contudo, esse aprendizado pode vir atrelado a um sentimento de repulsa pela disciplina. Em outras circunstâncias, essa influência negativa também pode causar um bloqueio no aprendizado.

Acima, também vemos uma atitude de P2 que exemplifica o que anteriormente citamos sobre a necessidade do professor, que se espera que seja maduro emocionalmente, lidar e mediar conflitos entre os adolescentes. O professor precisa ter a habilidade de identificar indícios afetivos na postura dos seus alunos. Ele não pode desconsiderar esse aspecto ao entrar para dar

uma aula. Ainda que não seja algo natural ou espontâneo para todo professor, é importante que ele desenvolva intencionalmente essa habilidade, reforçando assim o papel das formações inicial e continuada.

Para Nóvoa (1995, p. 29, sublinhado do autor), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Assim, sendo formado propriamente, o professor poderá agir da maneira mais adequada em cada situação pedagógica com que se deparar.

P1 fala que consegue perceber quando um aluno não está bem pelo jeito de falar do estudante. Ao contrário, P3 já se descreve como sendo mais disperso, mas que, mesmo assim, percebe porque “*normalmente quando um aluno não está com o emocional legal, sempre tem um colega que está perto. Eles têm isso de altos e baixos no emocional, por serem adolescentes.*” (P3).

A mediação de conflitos em uma sala de aula é uma atitude docente extremamente importante. P2 reforça que não acredita ser perda de tempo parar sua aula para conversar com seus alunos. Na visão de P1, toda aula deve ter um pouco de conteúdo escolar e de conversas com os alunos, pois não é possível adotar neutralidade na posição de autoridade em sala de aula.

Também, quanto a isso, P2 menciona a disciplina obrigatória do novo EM: “*a gente tem uma matéria chamada Projeto de Vida, que tem os temas que precisa abordar, mas que, uma vez por mês, é uma matéria que tem que parar e fazer uma mesa redonda e conversar como que anda a sala, como está a aprendizagem da sala, como eles se sentem como sala.*”. Segundo ele, a turma precisa “*ter seu protagonismo, resolver seus conflitos, fazer suas mediações.*”.

Ele reforça como acredita ser imprescindível fazer uso dessas estratégias pedagógicas, pois “*a gente quer uma conversa inteligente, não uma briga, porque aí o aluno vai aprendendo a conviver com o colega, com o professor, na sociedade.*” (P2).

Galvão (2007), ao falar sobre a psicogenética walloniana, explica que o desenvolvimento intelectual não é a meta exclusiva e máxima, apenas é meio para o desenvolvimento da pessoa. Assim, a escola deve extrapolar essa abordagem tradicionalista do desenvolvimento humano porque “ao desconsiderar totalmente a formação integral do ser humano, estamos reduzindo o ensino a puro treinamento e a fortalecer as relações de autoridade verticalizada.” (MARQUES; OLIVEIRA, 2016, p. 201).

Nesse sentido, Freire explica que o educador forma seus alunos para a tarefa de transformação do mundo, não sua acomodação, cuja educação friamente tecnicista se baseia

em um “educador com pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes e examinador de destrezas.” (FREIRE, 2002, p. 143).

A não-neutralidade da figura do professor sobre o clima da sala de aula também é citada por P3 quando conta sobre aulas logo após acontecimentos externos que são pauta das conversas dos alunos, como jogos de futebol: *“São ingredientes que vêm na conversa deles. Não dá para ignorar. Aí você participa um pouco e tenta retomar em seguida. Acho que entre professores e alunos precisa ter esse lado de conversar, interagir com eles. Se eu tenho uma sala em que eu preciso dar duas aulas com eles em silêncio, todos sentados, quando eu saio, eu deixo uma energia acumulada que vai atrapalhar a aula de outro professor.”* (P3).

A atitude do docente na escolha de seus objetivos pedagógicos deve ser acompanhada de uma reflexão profunda. Marques e Oliveira (2016) chamam a atenção para o cuidado a ser tomado para não excluir uma formação que gere autonomia e senso crítico, uma vez que a aula é para o aluno, então seus interesses e necessidades não podem ser ignorados.

“A palavra ‘educação’ só se aplica ao crescimento. Assim, a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 77). Assim, nem todas as atitudes docentes refletem atos educativos. Leite (2012) também alerta para que os impactos afetivos, inevitavelmente presentes nos alunos, sejam considerados no planejamento das condições de ensino.

A interação argumentada pelos entrevistados não parte apenas das atitudes deles. P1 também cita que a maioria dos alunos percebe quando ele não está bem e que perguntam tanto dentro quanto fora da aula. Ele disse que há interesse dos alunos em saber sobre ele: *“Em um dia, um aluno parou a aula e falou: ‘Professor, conta de você pra gente?’, eles queriam saber como era meu dia, com meus colegas de trabalho, como eu era tratado. Isso foi logo que voltou a pandemia.”* (P1). Tal aproximação gera curiosidade e interesse tanto no sentido dos alunos para com seus professores quanto no sentido contrário.

P3 mencionou que fala muito com os alunos sobre o lado profissional. Isso também foi abordado por P1: *“Agora, no fim do ano, eles voltaram e a gente teve uma conversa sobre o futuro profissional. Um ouve e não pega, mas alguns ouvem e pegam para eles. E eu acho legal ter esse tipo de conversa porque eu não tive quem me orientasse, falasse.”*

O relacionamento de respeito presente entre os três professores entrevistados e seus alunos foi notório pelo discurso de cada um. P3, inclusive, citou que um motivo de alegria com algo feito para ele que foi ter recebido um abraço de uma aluna. Nas palavras dele, *“quando a*

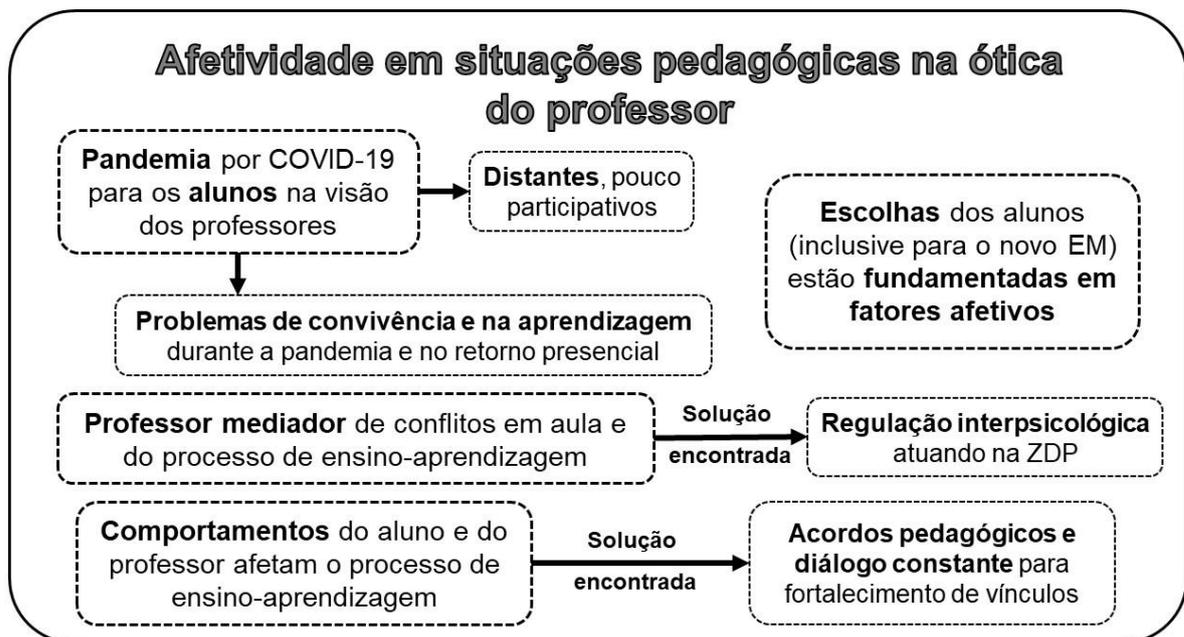
escola funciona bem, o aluno trata o professor de um jeito diferente. Aqui, graças a Deus, sempre tive respaldo e os alunos sempre tiveram respeito.”

Todos esses pontos reforçam como a afetividade é um fator fundante nas relações que se estabelecem na escola, estando presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, com impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos (LEITE, 2012), pois *“hoje não tem como ser professor e não trabalhar isso. Não tem como escapar. A gente lida com o emocional, principalmente com eles que são adolescentes, que não aprenderam a se controlar ou se manifestar de forma adequada. Precisa bastante, eu acho.”* (P3).

Vigotski (2010) reforça o papel das emoções, as quais funcionam como organizador interno do nosso comportamento. Ele também refuta veementemente a concepção da inutilidade das emoções e a concepção unilateral da personalidade humana que interpreta o talento somente com relação ao intelecto.

Com isso, temos as principais ideias dessa categoria elencadas na figura 13:

Figura 13 – Síntese da terceira categoria de análise das entrevistas



Fonte: autor (2022)

3.4 A FIGURA DO PROFESSOR NA DIMENSÃO AFETIVA DO ALUNO

Para que seja possível analisarmos e compreendermos a figura do professor na dimensão afetiva do aluno, especialmente o aluno do EM, precisamos entender melhor o estágio de desenvolvimento em que ele se encontra.

Na psicogenética walloniana, o último estágio antes da fase adulta é o da puberdade e adolescência, cuja predominância do domínio afetivo se dá sobre os demais. Isso também é reforçado por Vigotski (2010, p. 118):

Caracteriza o período da adolescência um elevado interesse por si mesmo, a criança volta filósofa e lírica como era antes quando fazia um número infinito de perguntas. Agora as vivências próprias, os problemas do seu “eu” prendem toda a atenção do adolescente para, na juventude, tornar a ser substituído por um interesse elevado e ampliado pelo mundo e pelas questões mais radicais da existência, que nessa fase lhe torturam a consciência.

O jovem, na busca por sua identidade e tomada de consciência de si, segundo Wallon (1971, p. 91) “incorpora-se ao grupo, ao invés de se justapor simplesmente a outros indivíduos”. Por isso, a convivência do adolescente com seus pares se faz tão crucial nesse estágio de desenvolvimento.

A necessidade de realização desse sentimento de pertença a um grupo torna tênue a distinção entre o Eu do adolescente e o Outro, especialmente nos momentos de grande emoção (GUHUR, 2009). Nessa diferenciação de sua própria identidade, essa distinção, segundo a autora, encontra-se diluída no grupo. Isso se reflete em comportamentos dos alunos que, individualmente, não seriam observados.

De acordo com Guhur (2009), para fazer parte e ter seu papel definido no grupo, o adolescente precisa, além do domínio de normas e regras e a tomada de consciência de suas emoções, de uma necessária harmonização destes com os objetivos do grupo e uma consequente assimilação ao outro.

Sobre o papel da emoção nessa dinâmica do cognitivo e afetivo com a socialização do adolescente, Wallon (1971, p. 255) explica que

as emoções só tendem a realizar, por meio de manifestações consonantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu ambiente. Realmente podem ser apreciadas como a origem da consciência, porquanto, pelo jogo de atitudes determinadas, exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Não são, porém, o ponto de partida de sua consciência pessoal senão através do grupo, onde começam por fundi-lo, e do qual ele receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais lhe seria impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Assim, observamos como o desenvolvimento da dimensão afetiva desse adolescente está atrelado ao convívio social com seu grupo. Por isso o professor, ao estimular o estabelecimento de vínculo entre seus alunos nas metodologias de ensino adotadas durante as

aulas, pode contribuir positivamente. Um exemplo disso são as propostas de trabalho em equipe para pesquisas ou realização de experimentos.

Mais do que o espaço da sala de aula, o próprio contexto escolar se revela como um espaço do coletivo e, portanto, do afetivo. Por isso, há o estabelecimento de fortes laços entre ex-alunos e suas antigas escolas: mesmo anos após terem deixado de frequentar aquele espaço, ainda guardam lembranças e emoções, as quais são evocadas quando se deparam com algo que remeta a esse período de suas vidas.

Essa fase também é caracterizada pela presença de uma oposição não propriamente ao outro, mas ao que ele representa (WALLON, 2007). A figura de autoridade do professor, representação de regras e controle, pode causar esse atrito com os alunos. Além dessa oposição, Wallon também afirma que o jovem vivencia uma alternância entre o desejo de tornar-se independente do adulto e a necessidade de ser orientado por ele em suas escolhas (TASSONI; LEITE, 2013).

Nesse sentido, a necessidade de ser orientado por um adulto – no caso, o professor –, foi observada nas falas tanto de P1 quanto de P3: *“Tem uns que vêm conversar comigo determinado assunto, que é assunto que ele deveria ter em casa com os pais.”* (P1) e *“Mesmo inconscientemente a gente acaba ensinando. Eles se espelham no que a gente faz. Aprendem a tratar com respeito, com educação. Isso tudo faz parte do nosso trabalho. Nossa ex-diretora falava para a gente ter atenção porque para o nosso cliente, o aluno, você é a pessoa com quem ele tem uma conversa mais séria aqui, coisa que ele não tem em casa. Então, essa é a nossa realidade.”* (P3).

O educador, nos relatos acima, assumiu um papel que extrapolou o desenvolvimento cognitivo. Adolescentes, que são comumente tidos como instáveis e tempestuosos, encontram em seus professores o respaldo para que sejam ouvidos, uma vez que compreendem que a escola é o espaço em que eles têm o direito de fala, podem se expressar e falar de seus medos, angústias, sonhos e conquistas.

P3 continua sua fala sobre a importância desse relacionamento com os alunos quando não há diálogo dos filhos com os pais e percebe sua relevância nesse lugar de escuta e acolhimento: *“A gente vê casos de situações familiares que a gente fica chocado. Eu acredito muito nisso. Não quero ser mais um a ser agressivo com essa criança. Às vezes eu vejo que o comportamento do aluno é reflexo do que ele está vivendo em casa. O papel nosso acaba sendo importante.”*

Uma demonstração desse vínculo saudável criado na relação aluno-professor foi observada no terceiro encontro de ATPCA, quando algumas alunas do 1º EM pediram licença

para fazer um convite aos professores presentes para que fizessem parte do projeto da cápsula do tempo, escrevendo uma carta para ser entregue a si mesmo quando essa turma estivesse se formando.

Imediatamente um deles já começou a fazer sua carta, enquanto os outros se comprometeram a entregá-las no dia seguinte. Os alunos percebem que os professores fazem parte de sua história e eles querem contar com seus docentes nas experiências que vivenciam.

Esse diálogo que se estabelece entre o professor e o aluno do EM é de vital importância porque, sendo uma fase de consolidação da personalidade, o educando precisa encontrar respaldo para que sua formação de valores seja apropriada. Dragunova (1973, p.138) ressalta que:

quanto mais ricos são os vínculos coletivos do adolescente e mais se amplia sua colaboração com seus pares e com os adultos nos distintos aspectos das atividades socialmente úteis, maior a quantidade de valores socialmente significativos que têm para assimilar e mais rica será sua personalidade.

Professores que estabelecem esse vínculo com os alunos são muito recorrentes. Como os sujeitos dessa pesquisa são professores, não foi possível investigar a visão de seus alunos sobre eles, ainda que isso seja muito favorável para agregar às discussões levantadas aqui. Por isso, para traçar uma relação entre a figura do professor e a dimensão afetiva dos alunos, perguntamos aos entrevistados o que eles consideravam um professor inesquecível e sobre professores que marcaram suas vidas.

A palavra inesquecível pode remeter a sentimentos e/ou memórias positivas. Ainda que não tenham sido conduzidos a isso, os três entrevistados fizeram uso de descrições positivas sobre a postura de um professor inesquecível. Todos levantaram pontos que envolviam mais que o conhecimento dos docentes a respeito da disciplina lecionada.

Vemos, a seguir, as descrições de um professor inesquecível para cada um deles: *“aquele professor que fez diferença na vida deles. Pode até não ter sido na matéria, mas com uma palavra, uma conversa.”* (P1); *“aquele professor realmente presente na vida do aluno, o que respeita. Acima de tudo, respeitar o aluno. [...] Aquele professor que prepara uma boa aula, te ouve. Acho que isso torna você inesquecível.”* (P2); *“ele tem que aliar a parte do trabalho dele, tem que atingir o aluno, com a parte afetiva, o relacionamento que ele precisa ter com o aluno.”* (P3).

Uma dúvida que surgiu a partir da descrição deles foi se apenas o comportamento do professor era responsável por torná-lo memorável. P2 explica: *“Acho que é um todo, não só o*

jeito. Eu posso ser um professor super descolado, que bate papo, mas não preparo uma boa aula, não dou atenção para o aluno, não preparo realmente o aluno na minha matéria. Eles vão gostar porque sou descolado, mas não vou ser um professor inesquecível.”.

Em seguida, ele citou como exemplo o fato de ter sido pego de surpresa ao ser escolhido para ser paraninfo, porque achava que a turma iria escolher, nas palavras dele, o outro professor mais descolado e justifica essa provável escolha: *“Mas eu acho que é essa interação que eu tenho com os alunos, eu tento ouvir, respeitar o aluno. [...] eu quero trabalhar habilidade, conteúdo. Eu não brinco em serviço. E eles gostam disso.”* (P3). Essa fala demonstra o compromisso do professor com seu ofício. Ele tem a plena consciência de sua responsabilidade.

É notório que, nesse ponto da entrevista, os professores conseguiram superar a dicotomia de que existe uma dimensão puramente cognitiva e outra puramente afetiva, mas que se influenciam. Eles foram capazes de colocar a afetividade como constitutiva dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados. Para eles, a configuração de um professor inesquecível necessariamente passa por entender como unir o vínculo afetivo ao conteúdo a ser ensinado, rompendo o discurso de que o interesse para aprendizagem parte somente dos alunos.

Segundo Freire (2002, p. 34-35), “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.” Assim, ao se preocupar com o desenvolvimento da cognoscibilidade, P2 também lida com a afetividade de seus alunos. P3 corrobora com essa atitude, ao falar que *“os alunos percebem quando um professor não tem domínio do conteúdo. Por exemplo, quando um professor que pega firme com eles, eles gostam.”*

Leite (2018, p. 20) traz a conceituação do termo “professor inesquecível” se referindo aos “professores, nas diversas áreas de ensino, que conseguiam, através de sua mediação pedagógica, estabelecer um forte vínculo afetivo positivo entre seus alunos e os conteúdos abordados nas suas respectivas áreas do conhecimento.”. Essa definição se enquadra nas diferentes falas acima de cada entrevistado.

A respeito das lembranças que os entrevistados tinham de seus professores, quando perguntados se havia algum professor que marcou positivamente suas vidas, todos concordaram. O ponto em comum nas falas foi a figura de um professor da Educação Básica, geralmente do EF, não importando gênero, idade ou disciplina lecionada por esse professor.

Para P1, os critérios que tornaram inesquecível a professora que ele mencionou foi *“tanto como pessoa como quanto profissional, como amigo mesmo”*. Ele também recorda os experimentos que ela trazia para a aula, mesmo não sendo aula de laboratório. *“Ela trazia para a sala e mostrava e, às vezes, a gente fazia com ela. Foi o primeiro contato que tive com*

experimentos.” Isso causou um impacto tão grande que ele diz que se espelha nessa professora para ser o profissional de hoje.

P2 discorre sobre duas professoras que fizeram a diferença em sua vida em Língua Portuguesa e Matemática, matérias que ele dizia ter dificuldade. *“Essas professoras me deram atenção, me enxergaram em sala de aula. Me chamaram para explicar o que era uma crase, uma pontuação, como era a regra de multiplicação. Elas me deram atenção, viram minha dificuldade, prepararam um material para mim e eu deslanchei. [...] Elas enxergaram minha dificuldade, me orientaram e sanaram minha dificuldade. E eu consegui.”* (P2)

Ele também explica como isso afetou sua prática profissional porque hoje também se inspira nessas atitudes que elas tiveram para com ele. *“Eu acho que tudo isso que elas fizeram por mim eu tento, aos poucos, fazer para os alunos. A gente não consegue atingir todo mundo, mas tem que tentar.”* (P2). E relata uma experiência vivenciada com um de seus alunos: *“Tem um aluno, que infelizmente é usuário de drogas, mas que gosta de jardinagem e se afeiçãoou a mim. Nas outras aulas, ele não fazia nada. Na minha aula, ele fazia. Ele vinha para a minha aula de eletiva. Eu estou tentando fazer o resgate desse aluno.”* (P2).

Com P3, a percepção de ter sido marcado positivamente reside na atitude dos seus professores, principalmente aqueles que eram envolventes ao explicar ao contrário de alguns que, segundo ele, eram bem céticos. Sobre a influência desses professores envolventes na sua prática profissional, ele explica: *“Grande parte do que você tem hoje tem contribuição dos seus professores. Então, você precisa levar as aulas de um jeito legal para marcar eles, porque eles carregam isso. Mesmo não sendo intencional a gente marca a vida dos alunos. Por isso a gente precisa pensar em como age para marcar positivamente. Você brinca, descontraí, mas o aluno vê você dominando o conteúdo, que você o trata com respeito. Essa marca fica muito. É interessante porque, quando você encontra ex-alunos, eles te chamam, te cumprimentam.”*

Esse compromisso de o professor ter consciência de seu papel nos processos de desenvolvimento, entender como atuar e, de fato, alcançar seus alunos, gera engajamento neles, porque eles são capazes de perceber quando há ou não comprometimento do docente com a aula ministrada.

A partir dessas vivências trazidas por cada professor, podemos entender como uma lembrança é mais fortemente reforçada quando ela está embricada de emoções. Vigotski (2010, p. 143) explica que *“nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Portanto, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem vestígio emocional nesse aluno”*.

Ao falar sobre a memória, ele também a relaciona com o colorido emocional, pois “as palavras que estão vinculadas a algumas vivências melhores são decoradas bem mais facilmente do que aquelas emocionalmente indiferentes” (VIGOTSKI, p. 194). Isso se nota em cada exemplo dado porque, ainda tenha se passados mais de 30 anos, considerando a idade dos entrevistados e a época à qual fazem menção, as lembranças permanecem vivas em suas memórias.

Do ponto de vista neurocientífico, as memórias de curto e de longo prazo são completamente dependentes das emoções sentidas pelo indivíduo, uma vez que tais emoções guiam a atenção e interferem no processamento de informações feito pelo cérebro. Diferentemente de um computador, esse processamento sofre influências do colorido afetivo, gerando consequências em processos mentais mais complexos, como a tomada de decisões e o registro de memórias (FONSECA, 2016).

Uma experiência afetivamente positiva propiciada pelo professor gera um movimento de aproximação entre o aluno e o conteúdo ensinado. Por outro lado, aquelas afetivamente negativas geram um movimento de afastamento entre o sujeito e o objeto de conhecimento (LEITE, 2018).

Tais experiências negativas também foram descritas por eles. No caso de P1, ele narra o atrito com uma professora de matemática porque ele apresentava grande dificuldade e “*ela só me diminuía. Ela fazia você ter medo de perguntar.*”. P2 conta sobre a postura de um professor que também o marcou negativamente: “*Ele chegava em sala de aula, ele só passava cópia. Cópia, faz, entrega. Ele era professor de geografia. Entregava trabalho e ele não lia, não dava devolutiva. Era só fazer uma coisinha que passava. Ele não demonstrava interesse em nós. [...] A gente devia ficar quieto e ficava tudo bem. Aquele [professor] bem apático.*”.

A descrição de P3 para uma vivência pedagógica dessa espécie foi sobre professores que não o motivavam, especialmente citando um que o marcou “*mais por ser mal-educado, por me tratar de maneira estressada.*”. A conclusão dele para essa postura era que o professor “*era muito ríspido. Não sei se ele gostava de dar aula.*”.

Tassoni e Leite (2013) elencam diversas atitudes no comportamento dos professores que são percebidas pelos alunos, tais como: paciência ao ensinar e repetir explicações e procedimentos; descontração, que trazia leveza para as situações de dificuldade e tensão; e a forma como o professor tratava os alunos, ou seja, o respeito, a consideração, a confiança e a coerência do professor. As emoções, positivas ou negativas, às quais os alunos são submetidos durante as aulas, interferem também suas reações, no comportamento subsequente e nas posturas futuras a serem assumidas por eles.

Se uma emoção forte, ligada à vontade e ao medo, atua de modo tão desestabilizador sobre o comportamento e perturba até o fluxo das reações inferiores, é fácil compreender o quanto são antipsicológicos todos os processos pedagógicos como exames e similares, [...] uma vez que tal procedimento costuma deturpar fortemente o fluxo normal e a reprodução das reações. (VIGOTSKI, 2010, p. 87).

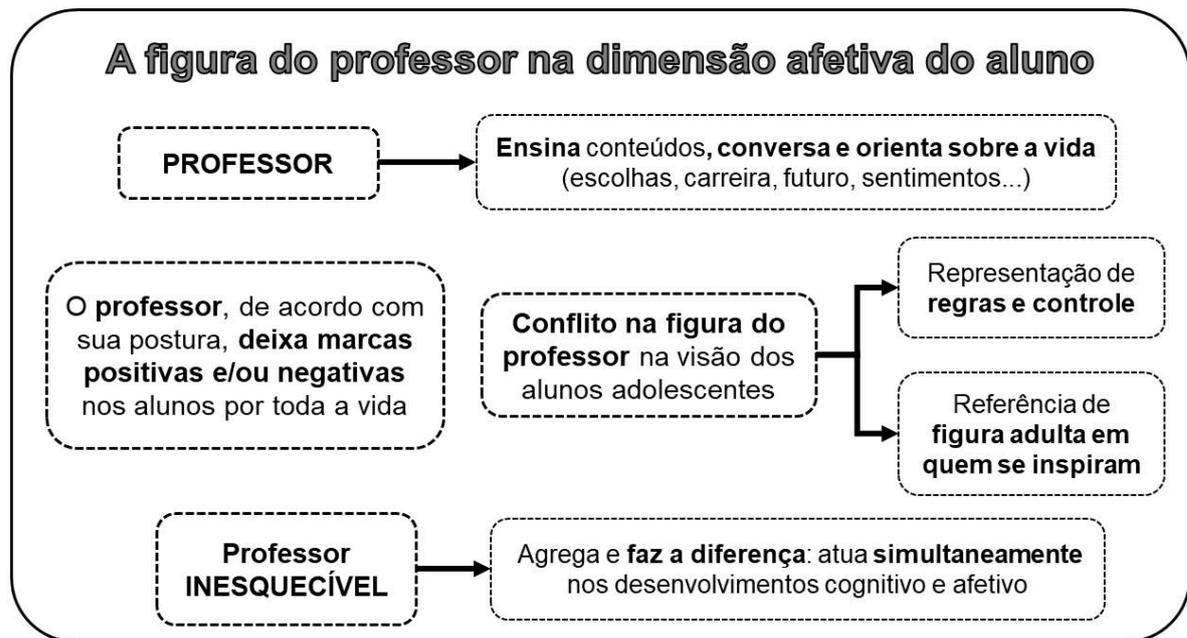
No trecho acima, Vigotski fala sobre formas de avaliação, mas podemos extrapolar isso a qualquer contexto de uma emoção desestabilizadora que promove o movimento de afastamento entre alunos e conhecimento.

O professor, independentemente de sua vontade, torna-se modelo para seus alunos, pois “*eles sempre observam*” (P3). Desse modo, cabe ao docente, consciente de tal fato, entender que “o jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma.” (DÉR; FERRARI, 2000, p. 66).

Dar ao aluno, principalmente do EM, o crédito de poder agir com compromisso e responsabilidade pode reforçar a consolidação de valores em sua personalidade. P2, durante o primeiro encontro de ATPCA, relata sua intenção em escolher alunos com maior desenvoltura em atividades práticas para que sejam monitores em suas aulas, ajudando a preparar os materiais no início de cada aula e organizando-os ao final. Tal atitude do docente caracteriza essa oportunidade de o adolescente demonstrar comprometimento no que faz.

Dragunova (1973, p. 143) aponta que a participação dos adolescentes “[...] no trabalho junto com os adultos e ao mesmo nível deles, gozando de grande confiança por sua parte [...]” ajuda a formar neles “[...] um sentimento de responsabilidade, independência e destreza”.

Figura 14 – Síntese da quarta categoria de análise das entrevistas



Fonte: autor (2022)

3.5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUCESSO PESSOAL

A última categoria emergente para a análise dos dados desta pesquisa trata da percepção dos entrevistados sobre suas carreiras profissionais e como enxergam a relação disso com suas concepções de sucesso pessoal.

A primeira pergunta relacionada a essa categoria foi feita logo no início de cada entrevista, após a coleta de alguns dados pessoais, de modo a fazer um levantamento sobre o perfil do entrevistado e mobilizá-los com um questionamento, cuja resposta poderia vir carregada de carga emocional. Essa pergunta foi sobre a escolha profissional deles para serem professores.

Escolhas, principalmente aquelas cujo impacto na vida aconteçam de maneira profunda e duradoura, remetem a emoções que permitem que eles acessem mais facilmente certas memórias.

P1 descreve sua escolha como tendo sido difícil. Ele fala um pouco sobre sua história de vida, todo o percurso traçado para chegar até onde está hoje. Também conta que essa escolha teve influência de sua mãe e da professora que ele cita quando pergunto sobre um docente inesquecível.

P2 explica que foi “*tudo ao acaso*”. Ele não se enxergava como professor por se considerar extremamente tímido. A escolha pela Biologia também foi incerta, mas que se

revelou uma paixão conforme ele ia estudando. Ao ter seu primeiro contato com sala de aula, ele estava muito nervoso, mas foi conquistado pela interação que teve com seus alunos, a ponto de não se ver fazendo outra coisa sem ser trabalhar com Educação.

P3 também “*caiu de paraquedas*” na sala de aula. Ele trabalhava com outro ofício antes e, sendo sua esposa professora, ele também acabou por fazer matrícula em um curso de licenciatura porque não estava satisfeito trabalhando com o antigo emprego. Ele também disse como o nervosismo estava presente ao falar em público, mas que o primeiro contato com a sala de aula o fez se apaixonar pela profissão.

Das falas dos três entrevistados, percebemos como o contato com os alunos foi transformador. Mesmo que houvesse dificuldades no início quanto ao “como fazer”, eles se encontraram na profissão pelo que sentiram naqueles primeiros momentos. Os três, mesmo já tendo muitos anos de experiência em aula, ainda trazem em suas falas uma emoção e uma realização ao contarem suas histórias. Pelos seus relatos, vemos que há a presença de um forte elemento afetivo no processo de escolha da profissão. São professores apaixonados pelo que fazem e que sabem seu papel social. Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 44) descrevem a profissão docente e seu impacto perdurável na sociedade:

Toda ação humana é potencialmente geradora de significados, potencialmente transcendente, mas apenas alguns poucos gestos têm a sorte de a História, reservarem seu lugar no futuro. A menos que você seja um/a professor/a. Neste caso cada palavra dita, cada movimento do olhar tem seu lugar reservado no futuro do outro, do país, do mundo. Por bem e por mal.

Eles também foram questionados quanto ao que entendem sobre realizações profissional e pessoal. Essas são perguntas que podem recorrer ao uso de critérios subjetivos para que sejam respondidas. Podem ser considerados critérios objetivos como salário, carga de horas-aulas semanais, local de trabalho, mas também subjetivos, como satisfação, empolgação, estresse, cansaço mental.

As três respostas obtidas usaram de fatores subjetivos para se fundamentarem. P1 explica como o reconhecimento vindo por parte dos alunos o deixa feliz e cita o convite para ter sido paraninfo de uma turma como a concretização desse reconhecimento. Também fala que sua realização é fruto de sua dedicação ao longo da vida de hoje estar trabalhando nessa escola em que foi realizada a pesquisa.

P2, ainda que reconheça que nem sempre é fácil, associa a realização profissional ao fato de “*gostar da minha profissão, do que eu faço, do meu dia-a-dia. Logicamente, tem dias que não são tão bons, tem dia que não dá certo o que a gente programou ou que a gente não é*

valorizado pela gestão. Isso também influencia muito o professor. Eu acho que é se sentir bem, se sentir realizado.”.

P3 é categórico ao separar os critérios objetivos e dizer que não são eles que influenciam sua realização profissional: *“Profissionalmente, é ter isso que eu tenho: esse reconhecimento dos alunos, essa satisfação de estar trabalhando com o conteúdo que eu tenho. Não é o dinheiro. Ter ou não ter o dinheiro é gastar mais ou gastar menos. Mas é você ter um aluno que vai perguntar algo para você, que se espelha em você, que te trata com respeito e educação. Saber que você é uma pessoa que fez diferença na vida dele, seja ensinando sua área de conhecimento ou uma atitude, seja tendo respeito com ele.”.*

Entre as várias características do ser profissional, Day (2001) ressalta o domínio do conhecimento especializado. Tendo isso, o professor é capaz de atender às necessidades de seus alunos e, conseqüentemente, se sentir realizado. Também cita o sentimento de pertença a um grupo de professores, uma vez que essa profissão se faz na coletividade.

Rausch e Dubiella (2013) afirmam que, sendo o trabalho docente comprovadamente emocional, o bem-estar docente está associado ao equilíbrio em tais sentimentos e as condições de trabalho. Percebemos pelas falas como os entrevistados reforçam que as condições da escola são indispensáveis para que eles atuem como desejam. A estrutura da escola, seja física, com laboratórios e salas devidamente equipados, seja organizacional, com uma gestão presente e colaborativa e com o desenvolvimento de diferentes projetos, possibilita que eles encontrem condições para a plena realização profissional.

O cuidado com o professor sempre deve ser constante pela comunidade escolar e pela sociedade, pois mesmo professores que pareçam gozar de emoções positivas e satisfação com a vida também podem apresentar desgaste emocional, depressão e *burnout*, sendo a carreira docente uma atividade altamente estressante (FONSECA; CHAVES; GOUVEIA, 2006).

Quanto à realização pessoal, P1 e P2 retomam a realização profissional: *“É fazer aquilo que você gosta sempre, no caso, profissionalmente.”* (P1) e *“Para mim, por causa dessa minha timidez que ainda é muito pesada, acho que a parte pessoal entra nessa parte profissional também.”* (P2). Já P3 atribui essa realização aos relacionamentos saudáveis que tem: *“É se relacionar bem dentro da escola, na minha casa, com meus filhos. Existe diálogo, harmonia. Para mim, isso é uma realização.”* (P3).

Essa influência e interdependência que P1 e P2 trouxeram foi questionada na pergunta seguinte para averiguar a percepção de cada um deles sobre a possibilidade de ser realizado em um aspecto sem ser em outro. Foi unânime a confirmação de que existe essa interdependência dessas duas esferas da vida, não sendo possível conquistar exclusivamente um tipo delas.

“Meu profissional faz eu ter meu pessoal e manter. Pelo meu profissional, eu mantenho o que eu sou.” (P1). “Se você não está profissionalmente bem, não tem como você estar pessoalmente bem. Acho que pesa um dia que você trabalha mal, e aquilo você carrega para sua casa. Te afeta em todos os ambientes. Você acaba levando.” (P2).

“Um afeta o outro. Mas tudo tem a mesma base: o respeito mútuo. O respeito pelo outro é a essência de qualquer relacionamento. Tendo essa harmonia em casa e na escola, tudo vai bem. Agora, quando o seu emocional afeta essa harmonia, você começa a contaminar os outros. Acho que a gente tem que trabalhar demais essa relação interpessoal com todos que estão convivendo com você. Tem coisas que você fala e não tem como consertar.” (P3).

Para Sampaio et al. (2019), a formação docente está ligada ao pressuposto da indissociabilidade do professor pessoal e profissional, tendo influências dos seus vários momentos de vida. Nóvoa (1992, p. 15) destaca que “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor”. Se o professor está emocionalmente bem e feliz, ele contagia o ambiente à sua volta, seus colegas de trabalho e seus alunos (GABRIEL; PEREIRA, 2021).

A preocupação com o professor não pode se dar só pelo produto do seu trabalho, mas devemos cuidar da pessoa. A consequência de um ser humano feliz que realiza sua profissão aparece no que ele produz. Rausch e Dubiella (2013) associam também o bem-estar docente ao bem-estar discente, porque é mais provável que um professor motivado e realizado tenha alunos que também possuam tais características.

P2 e P3 relembram como o modelo PEI tem ajudado na construção desses laços com os alunos: *“Está sendo um ganho isso que estamos tendo na escola, essa proximidade que a gente tem com eles.” (P3).*

O ofício do professor, sendo de natureza cognitiva e afetiva, não pode negligenciar ou tornar indesejáveis as emoções. “Ao contrário, ele deve sempre partir das chamadas sensações inferiores e egoístas, como sensações primárias, basilares e fortes e com base nelas lançar o fundamento da estrutura emocional do indivíduo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 141).

Os processos de ensino-aprendizagem são um processo de sedução, isto é, “trazer para seu lado”, é convencer o aluno que aquilo ao qual ele está sendo exposto se torna relevante em sua formação pessoal e profissional. Para que isso se concretize, é necessário que os alunos se envolvam. Sem isso, pode até ser que haja uma relativa fixação de conteúdos, tendo, contudo, sérias lacunas que acarretarão um prejuízo na formação dos alunos para a preparação da vida futura (CODÓ; GAZZOTTI, 1999).

Esse processo de sedução para que os alunos despertem o interesse para aprenderem foi trazido por P3 ao dizer que os alunos *“gostam da aula de Física, eles prestam atenção. Eu falo*

que é legal dar aula de Física porque está no dia-a-dia do aluno. Eu vou falar sobre plano inclinado, mostro que aqui nessa sala tem inclinação para escoamento de água. Tudo o que você vai trabalhar está no dia-a-dia da gente.” (P3).

P3 usa dessa empolgação para poder identificar de que ponto pode partir para ensinar um novo conteúdo. Ele contextualiza o que é assunto da aula e problematiza com realidades cotidianas dos alunos. Isso favorece a dita sedução. Ao fazer uso dessas ferramentas pedagógicas, ele também é capaz de fazer avaliações diagnósticas sobre dificuldades e conhecimentos prévios dos seus alunos.

A última pergunta planejada para ser feita a eles sobre suas respectivas formações foi a respeito de capacitações que envolvessem emoções e afetividade no ensino. É interessante que se investigue sobre isso porque, no levantamento bibliográfico para a realização desta pesquisa, constatamos inúmeros trabalhos cujo foco era Educação Infantil ou anos iniciais do EF. Porém, há uma lacuna, principalmente no Brasil, de pesquisas que explorem mais a realidade do EM e de disciplinas consideradas parte das “exatas”, das *hard sciences*.

Enquanto P1 disse que teve vários cursos falando sobre isso, P2 e P3 discordaram: *“Muito pouco. Como eu era PCG e coordenador, eu tive que fazer muitos cursos, mas o estado [SEDEC] começou há pouco tempo a pensar nessa parte emocional, mas muito pouco.” (P2).*

O contato tido por P3 com assuntos relacionados à afetividade foi de conversas com sua esposa e devido a ela ser professora e coordenadora pedagógica de uma escola na cidade, fazer parte de um grupo de estudos em uma universidade cuja temática é o afeto desde quando fez doutorado. Ela o levava para os encontros e ele aproveitava quando podia participar das discussões.

Também questionados sobre a relevância de se formar quanto a esses aspectos, todos concordaram que é necessário. P1, quem teve maior contato com capacitações desse tipo, reforça: *“Isso é importante e me ajudou, porque tendo isso, você já tem o caminho certo do que falar, o que pode falar para os alunos.”*. E complementa sobre a necessidade de capacitações específicas dos conteúdos escolarizados a serem lecionados: *“Eu penso que os dois tem o mesmo nível de relevância. Precisa ter os dois. Tem que ter os dois.”*.

P2 também vai ao encontro do que P1 diz: *“Eu acho que tem um grande peso, é importante essa parte. Porque eu acho que afeta até nosso relacionamento com outros colegas, com a gestão. A gente precisa saber lidar com isso nas relações aluno-professor, professor-professor e professor-gestão.” (P2).*

Contudo, ele também alerta para que as capacitações sejam próximas da realidade do que o professor vivencia em aula, pois quando fogem àquilo que é tangível ao professor, ele se

dispersa e o aproveitamento da formação é muito baixo: *“Quero uma coisa real, que eu possa aplicar na escola, senão até o professor perde o interesse. Professor não tem muita diferença do aluno: se a coisa fica chata, ele se dispersa, vai para o celular e se desliga do que está sendo apresentado. Então, precisa ser algo concreto e real. Qualquer tipo de capacitação precisa disso. Sendo assim, está ótimo.”*. (P2).

Cursos de formação continuada garantem tanto atualização dos professores quanto suprem deficiências e lacunas da formação inicial. Contudo, existem pontos contraproducentes em formações continuadas quando, por exemplo, elas não observam conhecimentos acumulados pelos professores ou estão desvinculadas da realidade escolar. (MEGID NETO; JACOBUCCI, D.; JACOBUCCI, G., 2007).

“Eu acredito que, para a escola PEI, isso [a afetividade] é algo com que vamos precisar lidar. Não tem como entrar nessa profissão e não lidar com afetividade. A carência é comum para todos. Quando você tem alguém que ajuda na sua carência, igual àquela aluna que cantou para mim, faz diferença. Do mesmo jeito que eu a ajudei no dia em que ela passou mal [...]. Quando você tem a oportunidade de estender a mão, de dar esse afeto, esse carinho, para alguém, você faz a diferença. E não custa nada. Não faz mal pra ninguém, mas faz a diferença.” (P3).

Para P3, capacitações com essa temática são necessárias nas escolas PEI. Contudo, sabemos como isso extrapola esse modelo de escola, sendo imprescindível em qualquer instituição de ensino. Ele também menciona uma aluna com síndrome de Down que notou um dia em que ele estava triste e resolveu cantar para alegrá-lo.

“Aqui teve um caso comigo em que eu estava chateado. Tem uma aluna que tem síndrome de Down e ela chegou e perguntou porque eu estava ‘borocoxô’. Aí ela perguntou se podia cantar uma música para mim e cantou. Eu agradei. Foi um negócio muito legal. Não tem nada que pague isso. E eu vejo o cuidado que a gente tem com todo mundo.” (P3).

Fatores interpessoais, como relações professor-aluno e professor-professor são promotores do bem-estar docente, bem como formação contínua de qualidade, pois permitem o sentimento de valorização e reconhecimento pelos professores. Também observar a aprendizagem dos alunos e o sentimento de ser sujeito ativo na construção histórica da sociedade promovendo a cultura são pontos que trazem realizações pessoal e profissional a eles (RAUSCH; DUBIELLA, 2013).

Alguns momentos, como o relato de P3 sobre a atitude da aluna em cantar para ele, fizeram com que os entrevistados se emocionassem ao relembrar e contar situações que mexeram com eles ao longo de suas carreiras. Próprio de mobilizações emotivas fortes, o choro

esteve presente na entrevista, mostrando como eram verdadeiros e significativos alguns acontecimentos.

Segundo Fonseca (2016), ao considerar o cérebro de um indivíduo, cognição e emoção são indissociáveis para que o organismo funcione de modo harmonioso e melódico. Emoções conferem o suporte básico e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas. Assim, “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Permitindo que sejam dadas vozes ao que se sente, professores e alunos se mostram mais humanos e capazes de serem mais compassivos e empáticos. P2 reforça essa ideia ao dizer que ter essa percepção *“ajuda, porque hoje infelizmente a gente sabe que a estrutura da família não existe mais. Não tem mais a base de uma família coesa.”*

Ressurge aqui mais um ponto importante dessa educação formal à qual os alunos têm acesso na escola. P3, com sua consciência de seu papel de formador, para além de educador, resume essa responsabilidade para um aluno que se forma no 3º ano do EM: *“Não terminou o Ensino Médio, terminou a Educação Básica dele, que começou com seis anos de idade. [...] O aluno precisa entender que isso pode transformar a vida dele, como transformou a minha e a sua.”*

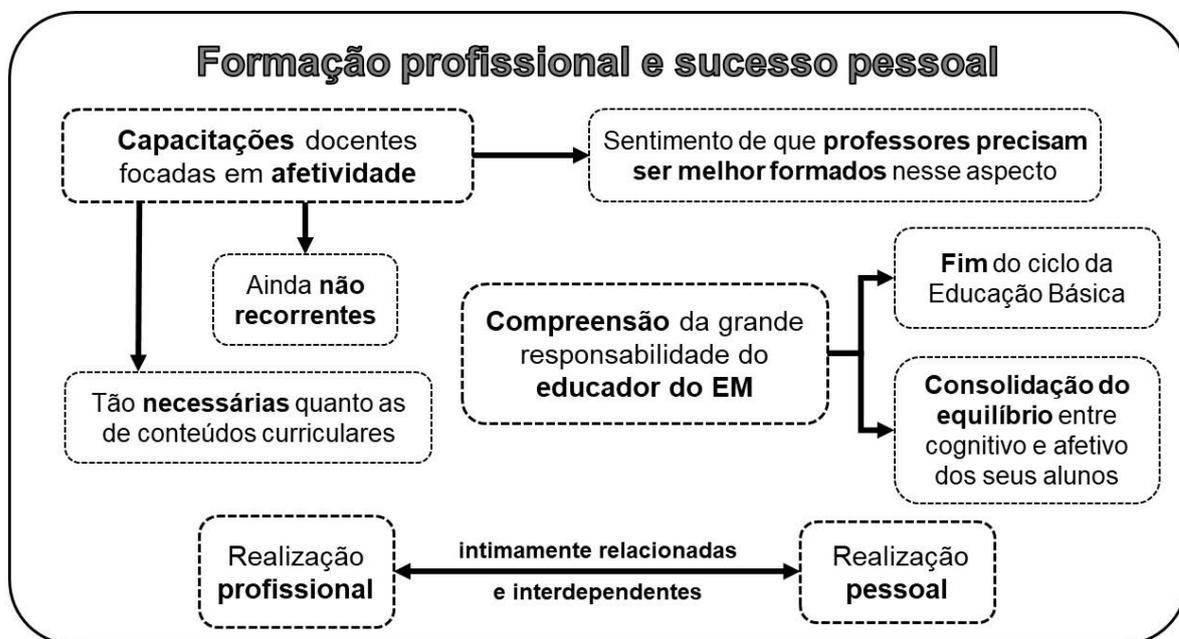
Isso porque, de acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 39): “cada chance, cada minuto, contribui para formar o patrimônio que vai se acumulando invisível no caráter de cada um de nós, coisa que ninguém vê e todos nós somos capazes de reconhecer. [...] A educação é onipresente e onisciente.”. Assim, professores precisam aproveitar ao máximo todos os recursos pedagógicos e momentos de que dispõem para formar seus alunos.

Os sentimentos de realização desses três professores e do querer bem aos seus alunos, notoriamente presentes nas falas ao longo dessas entrevistas e nos encontros de ATPCA que acompanhamos, ressoam suas concepções de que afetividade e cognoscibilidade andam juntas. Freire (2002, p. 160) sintetiza adequadamente essa postura:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Por fim, a figura 15 retrata as principais impressões dos entrevistados a respeito da categoria analisada:

Figura 15 – Síntese da quinta categoria de análise das entrevistas



Fonte: autor (2022)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o exposto ao longo desta pesquisa, procuramos investigar acerca da relação entre a cognição e a afetividade. Esta, que frequentemente é alvo de críticas por uma dicotomia histórica que prioriza a razão em detrimento da emoção, tem muito a contribuir para a melhoria da efetividade de práticas pedagógicas, na verdade.

Com as contribuições de Wallon e de Vigotski, é possível afirmar que há uma íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos e que também ambos os processos se interrelacionam e se influenciam mutuamente (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005). De acordo com Fonseca (2016, p. 370), essa “interdependência entre emoção e cognição no cérebro pode ser demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social”.

Nesse sentido, estudos que aproximem neurociência e educação são cada vez mais necessários e que as diferenças (históricas, filosóficas epistemológicas e tantas outras) entre esses dois campos sejam superadas. Samuels (2009, p. 49) afirma que isso se dá

não por uma perspectiva teórica ou metodológica ou epistemológica comum, mas por uma questão comum na qual todos os participantes transdisciplinares, aplicam suas próprias especializações com o objetivo de alcançar uma compreensão holística da questão. (tradução nossa)⁶

Porém, ainda que seja explícita a importância do cérebro nos processos de ensino-aprendizagem, a relação entre educação e neurociência não atingiu um patamar que permita que ambas as áreas se beneficiem mutuamente. Falta diálogo entre os estudos neurocientíficos e os objetivos educacionais. Isso ocorre devido a debates que perduram por anos entre neurofílicos, aqueles que concordam com a necessidade de tal integração dessas duas áreas, e neurofóbicos, que se preocupam com aspectos como a generalização e a simplificação excessivas de estudos cerebrais na aplicação no campo educacional (BARRIOS-TAO, 2016).

Ainda há um longo caminho a percorrer: primeiro, na desmistificação da aparente inferioridade do afetivo perante o cognitivo; depois, na busca por formar professores que valorizem essa integração das dimensões e que sejam capazes de colocar isso em prática em suas aulas. O meio para a capacitação dos professores encontra-se, por exemplo, na formação

⁶ No original: “What connects transdisciplinary participants is not a common theoretical perspective or methodology or epistemology, but a common issue to which all apply their own particular expertise with the goal of reaching a holistic understanding of the issue.”

continuada, bem como na reestruturação da formação inicial, prezando por tornar a dimensão afetiva também constitutiva dos processos de ensino-aprendizagem.

É importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Entre as várias observações passíveis de serem feitas a partir das entrevistas, reforçamos a de que os processos de ensino-aprendizagem serão tão mais frutíferos quanto melhor formados os professores, mediadores desses processos, estiverem para lidarem com o objeto – conteúdo a ser ensinado – e com os sujeitos – seus alunos.

No caso desta pesquisa, que investigou professores do EM de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), constatamos que competências básicas acabam sendo, em última instância, a parcela cognitiva responsável pelas dificuldades de aprendizagem nas aulas.

Isso exige dos docentes um resgate contínuo, visto que o EM é a última etapa da Educação Básica e onde se tornam mais evidentes defasagens das mais variadas na formação dos alunos. A saber: dificuldade em leitura, escrita e interpretação de diferentes gêneros textuais, como gráficos e infográficos, que permitem uma leitura de reflexão e crítica sobre os dados apresentados; e recursos matemáticos basilares pouco desenvolvidos, que possibilitariam a inferência de informações e capacidade de leitura de mundo.

Ademais, tão mais impactante no fluir adequadamente de uma aula, todos apontam o desinteresse, a desmotivação e a apatia como danosos a uma aula para que seja bem-sucedida. Para combater isso, recorrem a diferentes metodologias (disputas, contextualização, experimentos, etc.), a fim de despertar os alunos para o aprendizado. Partindo de conhecimentos em fase de consolidação, professores atuam na ZDP de seus alunos. Tal comportamento apático dos alunos foi refletido no sentimento de desmotivação que pode surgir também nos professores.

Outro aspecto fortemente frisado na fala dos entrevistados é a proporcionalidade entre o tempo despendido com os alunos e os vínculos que se criam entre eles, favorecendo a aprendizagem. Na opinião deles, o modelo de escola PEI tem ajudado com isso.

Apesar de não terem enfatizado a necessidade de uma reestruturação no sistema educacional, enxergam escolas modelo PEI como um caminho para isso. A equipe gestora colaborativa e a estrutura escolar também foram citadas como elementos que potencializam o sucesso na aprendizagem.

Essa percepção foi corroborada pela vivência que tiveram a partir das aulas remotas no período da pandemia. Os professores dessa pesquisa disseram não ter sentido tanto impactos negativos em seu emocional, mas um ganho em sua formação profissional pelo uso das TDIC na demanda exaustiva de trabalho para se adaptar com urgência a essa modalidade de ensino inédita para eles.

Todavia, eles notaram como as aulas foram unidirecionais e a participação dos alunos foi baixa, tendo havido prejuízos em seu desenvolvimento. Essa lacuna ficou clara quando retornaram para a escola e perceberam que tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva de seus alunos haviam sido desestruturadas.

Outra observação a partir das falas dos entrevistados é sobre as várias emoções que descrevem sentir em um dia de aula, mas também a necessidade de estarem preparados para lidarem com o que possam encontrar na escola, inclusive com o imprevisível.

Para os professores, eles consideram importante saber interagir e cativar seus alunos. Também destacam que é significativo ensiná-los a debater sem discutir e ter conversas, inclusive requisitadas pelos próprios alunos, sobre o futuro e sobre experiências pessoais e profissionais de seus professores.

Em seu discurso sobre qual deve ser a postura do professor, os entrevistados afirmam que deve ser afetiva, mas com rigidez, ou seja, seriedade, respeito mútuo e comprometimento no trabalho. Um professor que seja capaz de aliar isso a um bom domínio do que ensina certamente se tornará um professor inesquecível.

O comportamento do professor também é levado em conta pelos alunos porque, sendo adolescentes e numa fase do conflito interno entre questionar a autoridade e ter o docente como referência, eles o observam atentamente e se espelham nele. Fato esse que foi corroborado pelas lembranças dos sujeitos de pesquisa ao recordarem de alguns de seus docentes.

O momento pedagógico como facilitador do desenvolvimento é capaz de suscitar emoções nos discentes. Quanto mais forte a emoção suscitada, mais duradoura a lembrança desse momento será. E, quando há a manifestação de emoções positivas, o colorido emocional favorece a apropriação do objeto do conhecimento pelo aluno de forma ativa e autônoma e gera uma aproximação de natureza essencialmente afetiva entre sujeito e objeto, o qual Leite (2018) descreve como processos de ensino-aprendizagem de sucesso, contribuindo para uma memorização mais marcante.

Tendo o professor conseguido atingir essa condição adequada de facilitador do desenvolvimento ao organizar um momento pedagógico efetivo e com acesso a condições de

trabalho adequadas, ele pode se descrever realizado profissional e pessoalmente, consideradas pelos entrevistados como realizações interdependentes.

Eles, porém, ainda sentem que precisam ser melhor formados para lidar com a dimensão afetiva de seus alunos. Capacitações de conteúdos escolarizados atrelados à afetividade precisam compor a formação continuada dos professores para que continuem o exercício de formar alunos que sejam humanos, íntegros e preparados para o hoje e para o futuro.

Mesmo que tenham consciência da importância, o campo afetivo, atrelado aos processos de ensino-aprendizagem, ainda há obstáculos sobre como desenvolver habilidades e condições para atender às demandas dentro e fora das salas de aula.

Assim, respondendo à questão de pesquisa que motivou essa dissertação, os professores de Ciências da Natureza do Ensino Médio têm a percepção de que a dimensão afetiva, sua e dos seus alunos, compõe os processos de desenvolvimento que acontecem na escola. E, na medida como conseguem, buscam constituí-la como parte dos processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem com seus alunos.

Confirmando a hipótese básica da pesquisa, eles refletem sobre a dimensão afetiva e, mesmo que não tenha sido formalizado sistematicamente em capacitações como desenvolvê-la propriamente, buscam integrá-la ao trabalho com a dimensão cognitiva de modo a tornar completa a formação dos alunos e enriquecer os processos de ensino-aprendizagem com mediações pedagógicas mais acuradas.

Com isso, ao resgatar esse aspecto da formação humana, podemos ajudar a dar ainda mais sentido para os alunos sobre o ato de educar. Aplicar fórmulas, descrever eventos, explicar fenômenos são necessários para o desenvolvimento intelectual e a compreensão da natureza, mas não se pode resumir educação a isso. Também as Ciências da Natureza precisam prepará-los para responder a anseios inerentes à existência humana.

Contudo, ainda percebemos que, pela maneira como fazem tal integração, não enxergam a dimensão afetiva como ponto de partida e no âmago do pleno desenvolvimento da dimensão cognitiva. A afetividade acaba sendo um anexo indispensável no ato de ensinar, mas que se manifesta majoritariamente com situações de incômodo para professores e/ou alunos.

Uma vez que conseguirmos restabelecer vínculos saudáveis nas relações aluno-professor, permitiremos que o ambiente escolar melhore. Isso afetará diretamente o aprendizado porque, segundo Fonseca (2016, p. 368), “só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminho às cognições”.

Ao fazer esse exercício de interagir emocionalmente com o outro (que, em geral, é diferente de nós), conseqüentemente, também observaremos o desenvolvimento de atitudes,

como empatia e respeito nos alunos. Essa educação que preza por preparar alunos, de quaisquer origens, para que enfrentem os desafios contemporâneos e lutem por uma sociedade mais igualitária começa na valorização do ser humano íntegro.

Ao resgatar essa multiplicidade entre o Eu e o Outro, estaremos proporcionando aos alunos o que se coloca como objetivo na BNCC:

[...] o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Quanto aos professores, ao ensinar afetivamente, independentemente de qual for a disciplina com que trabalhem, do nível escolar, do tipo de escola (pública ou privada), proporcionaremos a oportunidade de se realizarem profissionalmente, sendo mais efetivos em suas práticas pedagógicas.

Além disso, responderemos a uma ânsia de qualquer ser humano que é o sentimento de se sentir importante, alcançar a realização pessoal ao saber que, adotando tal postura, influenciou positivamente o micro e, possivelmente, o macrocosmo com suas atitudes. Esta é a transformação que o mundo precisa: uma educação que ensine que o outro importa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo:

UNESCO/MEC, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

AVELINO, W.; MENDES, J. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de conjuntura**, v. 2, n. 5, pp. 1-9, 2020. Disponível em:

<<https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BARRIOS-TAO, H. Neurociencias, educación y entorno sociocultural. **Educ. Educ.**, v. 19, n. 3, pp. 395-415, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/834/834448566005.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BASILAIÁ, G.; KVAVADZE, D. Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, pp. 1-9. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1263561>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BEZERRA, A. C. V. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, supl. 1, pp. 2411-2421. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education.** Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 35, p. 208, 16 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Bases legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm>. Acesso em 12 mar. 2022.

_____. **República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 12 mar. 2022.

BROCKINGTON, Guilherme. **Neurociência e Educação**: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. 2011. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em:
<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01082013-155030/pt-br.php>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BROOKS, S. K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**. v. 395, pp. 912-920, 2020. Disponível em:
<<https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930460-8>>. Acesso em 11 mar. 2022.

CHAUÍ, M. de S. Espinosa: vida e obra. Prefácio. In: ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em:
<https://www.academia.edu/40557984/EspinosOs_Pensadores>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CODO, W. (Coord). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ/Brasília, Vozes. Conf. Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília, 2000. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/educacao_carinho_trabalho.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
<http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/educacao_carinho_trabalho.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
<http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/educacao_carinho_trabalho.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

COSTA, A. J. de A.; PASCUAL, J. G. Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las emociones* (Vigotski). **Psicologia & Sociedade** [online]. 2012, v. 24, n. 3, pp. 628-637. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300016>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

DAVILA, E. M. M. Alfabetización digital en el aula. **Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV 2019**. Disponível em: <<http://twixar.me/xNfm>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. Disponível em:
<https://www.academia.edu/36967784/Livro_Day>. Acesso em 31 jul. 2022.

DELORS, J. et al. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – destaques**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco/Faber Castell, 2010. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 02 dez. 2020.

DÉR, L. C. S.; FERRARI, S. C. Estágio da puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 59-70. Disponível em: <<https://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2011/08/magali-psicologia-e-educac3a7c3a3o-henri-wallon.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DESCARTES, R. **Discurso do Método; As Paixões da Alma; Meditações; Objeções e Respostas (Os Pensadores)**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscou, RU: Editorial Progreso, 1973. p. 120-175.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**: O pensamento pedagógico positivista. São Paulo, Melhoramentos, 1955.

ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Disponível em: <https://www.academia.edu/40557984/EspinosOs_Pensadores>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa/Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos [et al.]. 4. ed. ver. e ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2020.

FERREIRA, H. da S.; GONÇALVES, T. O.; LAMEIRÃO, S. V. de O. C. Aproximações entre neurociências e educação: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, pp. 636-662, jul./set. 2019.

FERREIRA, J. M. de G. **Afetividade na Educação à Distância**: estudo sobre a produção acadêmica brasileira. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

FONSECA, P. N.; CHAVES, S. S. S.; GOUVEIA, V. V. Professores do ensino fundamental e bem-estar subjectivo: Uma explicação baseada em valores. **Psico – USF**, [online]. 2006, v. 11, n. 1, p. 45-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-82712006000100006>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. **Vigotski e Bakhtin** – Psicologia e educação: Um intertexto. 4ed. São Paulo, Ática, 2007.

GABRIEL, F. A.; PEREIRA, A. L. Desvalorização e realização profissional docente: percepções de professores de filosofia. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 2703–2724, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665330>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUHUR, M. de L. P. A constituição da criança como sujeito na realidade social: as relações de interação e de intersubjetividade. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel/Pelotas [33], p. 325-347, maio/ago., 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1664/1547>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

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

JENKINS, H. **Cultura da Participação**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, M. C., SALETTI-CUESTA, L.; TUMAS, N. Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 25, supl. 1, 2020, pp. 2447-2456. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LACROIX, M. **O culto da emoção: ensaios**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. 1.ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2018.

_____. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. 2012, v. 20, n. 2, pp. 355-368. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

LEITE, S. A da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2005, v. 9, n. 2, pp. 247-260.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: R. G. AZZI; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

LIANG, T. Z. University School of Medicine. **Handbook of COVID-19: prevention and treatment**. Paris: Unesco, 2020. Disponível: <<http://www.zju.edu.cn/english/2020/0323/c19573a1987520/page.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIMA, J. I. de. **Sobre aprendizagem e afetos: a mediação pedagógica no ensino de Química como espaço para superação de dicotomias**. 2021. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16052021-102623/pt-br.php>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

LITTLEDYKE, M. Science education for environmental awareness: approaches to integrating cognitive and affective domains. **Environmental Education Research**, Armidale, v. 14, n. 1, p. 1-17, fev. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/248965460_Science_education_for_environmental_awareness_Approaches_to_integrating_cognitive_and_affective_domains>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**. 2011, v. 16, n. 4, pp. 647-657. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt#>>. Acesso em: 30 mai. 2021.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 10a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. pp. 9-18. Disponível em: <<https://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2011/08/magali-psicologia-e-educac3a7c3a3o-henri-wallon.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15-24.

_____. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARBA-TALLADA, A.; MÁRQUEZ, C. What Do Students Say About Their Science Class? A Cross-study from the Sixth Grade (Primary School) to the Fourth Grade (Secondary School). **Enseñanza de las Ciencias**, v.28, p. 19-30, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/298893812_What_Do_Students_Say_About_Their_Science_Class_A_Cross-study_from_the_Sixth_Grade_Primary_School_to_the_Fourth_Grade_Secondary_School>. Acesso em: 31 dez. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.189-211, Set./Dez. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho Científico e Tipos de Pesquisa. In: MEGID NETO, J.; KLEINKE, M.U. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino**, 01/2011, ed. 1, UNICAMP, vol. III, p. 125-132, 2011.

MEGID NETO, J; JACOBUCCI, D. F. C.; JACOBUCCI, G. B. Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências? **Horizontes** (EDUSF), v. 25, n. 1, p. 73-85, 2007. Disponível em: <[http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_07\[11067\].pdf](http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_07[11067].pdf)>. Acesso em 19 ago. 2022.

MENEZES, S. K. O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 985-1012, dez. 2020. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p985>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MESQUITA, A. M. de.; BATISTA, J. B.; SILVA, M. M. da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–25, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51695>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

_____. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2006, v. 12, n. 1, pp. 117-128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

MOURA, E. et al. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista Ciências Humanas**, v. 9, n. 1, p. 106-114, jun.2016. Disponível em: <file:///C:/Users/joaop/Downloads/298-Texto%20do%20artigo-981-3-10-20161229.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 15 ago. 2022.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OCDE. Evolution of Student Interest in Science and Technology Studies. **Policy Report**. Disponível em: <https://www.oecd.org/sti/inno/globalscienceforumreports.htm>. Acesso em: 25 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. M de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. São Paulo: Paralelo 15; Ed. UNESP, 2000.

POPE, M.; GILBERT, J. Personal experience and the construction of knowledge in science. **Science education**, v. 67, n. 2, p. 193-204, 1983. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/49645891/sce.373067020820161016-1490-16axao2.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013. Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/download/3001/2926/4930#:~:text=Como%20fatores%20que%20promoveram%20mal,falta%20de%20limites%20dos%20alunos.>. Acesso em 15 jun. 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REIS, E. J. F. B., et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade** [online]. v.27, n.94, pp.229-253, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100011>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RENOUX, C. **La preghiera per la pace attribuita a san Francesco, un enigma da risolvere**. Padova: Edizioni Messagero, 2003. 180 p.

SAMPAIO, A. A.; et al. Realização e desenvolvimento pessoal e profissional em licenciandos de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 53–60, 2019. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21101>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SAMUELS, B. M. Can the differences between education and neuroscience be overcome by mind, brain, and education? **Mind, Brain, and Education**, v. 3, n. 1, pp. 44-54, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/4544283/Can_the_Differences_Between_Education_and_Neuroscience_be_Overcome_by_Mind_Brain_and_Education>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SAWAIA, B. B. **A emoção como locus da produção do conhecimento**. In: CONFERÊNCIA DE PÊSQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000. Campinas. Anais... Campinas: Unicamp/FE, 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/indit.htm>>. Acesso em 07 ago. 2022.

SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. Competências socioemocionais e a prática pedagógica no contexto da pandemia: do virtual à presencialidade. **Salão do Conhecimento (UNIJUÍ)**. v. 6, n. 6, 2020. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18534>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. 23. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. L. da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em Revista** [online]. 2007, n. 30, pp. 145-163. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Um Estudo Sobre Emoções e Sentimentos na Aprendizagem Escolar. **Comunicações** (Piracicaba, impresso). v.18, n. 2, p. 79-91, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933/603>>. Acesso em: 29 mai. 2021.

_____. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso). v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/3513849/Afetividade_no_processo_de_ensino_aprendizagem_as_contribui%C3%A7%C3%B5es_da_teor%C3%ADa_walloniana>. Acesso em: 02 dez. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em 05 ago. 2022.

UNESCO. **Adverse consequences of school closures**. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>>. Acesso em 28 mar. 2022.

_____. **Education: From disruption to recovery.** Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 28 mar. 2022.

_____. **Educação para cidadania global.** Tradução de Rita Brossard. Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

VIEIRA, M. de F.; SILVA, C. M. S da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação.** v. 28, pp. 1013-1031, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10313/1/mvieira_cseco_artigo%20RBIE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

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

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras Escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Obras escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. **Psicologia pedagógica.** 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. **Post-scríptum en réponse à M. Piaget.** Cah. Intern. Social, 1951, v. 10, p. 175-177.

WANG, C. et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. **Int. J. Environ. Res. Public Health.** v. 17, n. 5, pp. 1-25, 2020. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7084952/>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. **Considerations for quarantine of individuals in the context of containment for coronavirus disease (COVID-19).**

Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331497/WHO-2019-nCoV-IHR_Quarantine-2020.2-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mai. 2021.

ZHOU, L.; LI, F.; WU, S.; ZHOU, M. 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. **Best Evidence of Chinese Education**, v. 4, n. 2, p. 501-519, 2020. Disponível em: <<http://twixar.me/1brT>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE EM PARTICIPAR DO ESTUDO

Caro(a) professor(a),

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa de mestrado que visa investigar a percepção da afetividade e das emoções em sua prática pedagógica. Para a realização desta pesquisa, serão realizadas entrevistas individuais e, dependendo da possibilidade, encontros em grupo a fim de discutir as experiências e dificuldades enfrentadas por professores acerca da temática de pesquisa. Estes encontros serão conduzidos pelo pesquisador responsável pelo projeto. Este será um espaço que proporcionará a expressão, acolhimento e orientação com relações a diferentes questões envolvidas na prática pedagógica.

Para participar deste estudo você deve ter idade superior ou igual a 18 anos, trabalhar em escolas da rede pública ou privada das cidades de Vargem Grande do Sul ou São João da Boa Vista e lecionar para o Ensino Médio alguma das disciplinas de Ciências da Natureza (Química, Física ou Biologia). Caso você preencha os critérios acima e tenha interesse em participar da pesquisa, por gentileza responda ao questionário a seguir:

1. Qual é seu nome?

2. Qual é sua idade?

3. Em qual(is) cidade(s) trabalha?

4. Em qual(is) escola(s) trabalha?

5. Qual(is) disciplina(s) leciona atualmente? Se necessário, marque mais de uma opção:

() Biologia () Física () Química

6. Conte em poucas palavras se já teve contato com alguma formação sobre afetividade e emoções no ensino.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO – DME
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

PERCEPÇÃO DA AFETIVIDADE E DAS EMOÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Eu, João Pedro Fermino Gutierrez, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Percepção da afetividade e das emoções na prática pedagógica de professores de ciências da natureza” orientada pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio Bretones.

A busca por uma educação que possibilite a formação humana dos alunos leva à necessidade de integrar as dimensões cognitiva e afetiva nas práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. A proposta desse estudo é investigar a percepção da afetividade e das emoções em sua prática pedagógica.

Você foi selecionado(a) por ser profissional da educação da rede pública e/ou privada de ensino das cidades de Vargem Grande do Sul ou São João da Boa Vista / SP, cidades onde o estudo será realizado, e por lecionar ao menos uma das disciplinas de Ciências da Natureza (Química, Física ou Biologia) para o Ensino Médio. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que a afetividade e as emoções com sua prática docente e posteriormente, será convidado(a) a participar em encontros coletivos, juntamente com os outros profissionais da equipe.

A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou por videochamada em uma plataforma de videoconferência, se assim o preferir. Os encontros com o grupo serão realizados em um local, organizado pelo pesquisador, ou por videochamada em uma plataforma de videoconferência, se o grupo assim o preferir. Todos os encontros contarão com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes do grupo e com as redes de ensino.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma diretoria de ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo

interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: João Pedro Fermino Gutierrez

Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos-SP

Contato telefônico: (19) 98369-9786 **E-mail:** joaopedro_fg@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

João Pedro Fermino Gutierrez

Nome do Participante

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1ª ENTREVISTA

DATA: 15/12/2021

ENTREVISTADO: Alberto⁷ – Prof. Química

JP: Bom, então, primeiro eu queria te agradecer pela disposição em participar dessa pesquisa. Tenho aqui algumas perguntas. Sinta-se à vontade de falar, compartilhar suas experiências comigo. Então, fala, por favor, seu nome e sua idade.

P1: Meu nome é Alberto e tenho 45 anos.

JP: Você é formado em quê?

P1: Sou formado em Ciências Exatas. A primeira faculdade que fiz foi de ciências e depois eu voltei e fiz o curso de química. Fiz a minha pós-graduação na Federal de Lavras em educação também. Foi muito bacana.

JP: E há quanto tempo você trabalha?

P1: Lecionando, dando aula há 23 anos.

JP: E os locais onde você trabalhou?

P1: Comecei por Guaxupé, Minas Gerais. Trabalhei lá durante quatro anos. Depois vim para São Paulo, comecei a dar aulas em Casa Branca, Aguai e São João da Boa Vista. Aí depois, eu prestei um concurso do estado e fui morar em Piedade. Em Piedade, morei mais um ano, dei aula um ano nessa cidade. Depois de Piedade, fui removido para a cidade de Pedreira. Em Pedreira, morei mais oito anos trabalhando nas duas escolas de lá. E, em 2016, consegui minha remoção de volta para São João da Boa Vista. Aqui já estou há 6 anos, cheguei em 2016 e continuo aqui até hoje.

JP: E sempre trabalhou com Ensino Médio ou você já trabalhou com outros níveis de ensino?

P1: Trabalhei com Ensino Fundamental e Ensino Médio.

JP: Teve experiência com EJA?

P1: Com EJA também. Durante essa trajetória minha, peguei Ensino Médio, Fundamental e peguei EJA.

JP: E quais matérias que você já lecionou?

P1: Já lecionei Matemática e Ciências no Fundamental, no EJA e no Médio. Mas minha área mesmo é Química do Ensino Médio. Sempre peguei essa disciplina, desde quando comecei.

⁷ Os nomes dos sujeitos de pesquisa foram trocados para preservar a ética da pesquisa

JP: Como que foi sua escolha para ser professor?

P1: Olha, foi muito difícil para mim. Porque tudo para mim foi muito difícil. Então, hoje eu posso falar para você que, se a minha vida terminasse hoje, eu estaria feliz e realizado. Minha primeira faculdade, eu ralei muito para tê-la. Não foi fácil. E eu fui aprender a estudar na faculdade, porque eu sempre fiz a escola do governo. Dos meus 11 anos de idade até concluir o meu técnico em contabilidade, eu fiz no noturno. Aí terminei meu Ensino Médio em 1994. Fiz a minha primeira faculdade. Em 1995, já tinha terminado porque era um curso de um ano e meio e você fazia licenciatura curta, porque naquele tempo era assim. Você se formava em Ciências Exatas e poderia dar aula de Ciências e Matemática do 5º ano ao 9º ano. Aí, no próximo ano, você já ia direcionar à área que você queria. E, no caso, eu direcionei à área de Química. Eu voltei e fiz o curso de Química. Aí depois eu me aperfeiçoei na pós e estou aí até hoje.

JP: Nos dias atuais, como você vê o ensino de Ciências da Natureza nesse contexto do Ensino Médio? O que você mais gosta? Em que você tem maior dificuldade?

P1: Então, só voltando para concluir aquela pergunta anterior que você me fez sobre como escolhi. Na realidade, eu não tinha muito em mente o que eu queria. Eu fiz três opções: História, Matemática e Ciências. Só que eu me direcionei para o curso de Matemática porque pensei comigo que eu podia dar aula particular em casa. Até então naquele tempo, o pessoal estudava mais, hoje não muito. Ou eu podia trabalhar no particular, na municipal ou no estado. Então, meu pensamento foi esse. Foi por isso que me direcionei na área de exatas. Porque, naquele tempo, se procurava muito a aula particular de matemática para estudar, hoje não mais.

JP: Pensando no ensino de Química, que é a disciplina que você leciona, o que você gosta nesses dias atuais? E no que você tem maior dificuldade no contexto do Ensino Médio?

P1: No contexto do Ensino Médio, a maior dificuldade para eles aprenderem a Química é eles não terem a base da Matemática. Porque daí se perde tempo. Eu paro para explicar a Matemática primeiro, para eles terem a base, para depois eu voltar e explicar realmente a Química, aquilo que eu realmente preciso falar. Então, para mim, a dificuldade às vezes é isso: o aluno vir sem a base. Por exemplo, vou dar cálculo estequiométrico, número de mols, só que ele não consegue fazer contas com casas decimais. Então, a maior dificuldade é essa. A gente sabe que tem os recursos, as tecnologias. Só que eles sabem a tecnologia, mas, na hora em que tem que ser usada, eles não conseguem fazer. Eu tenho alunos que têm calculadora, mas não sabem mexer nela. Mesmo fazendo a conta, eles conseguem errar. Então, a tecnologia ajuda muito, só que, por outro lado, deixa eles muito preguiçosos de maneira que eles não sabem calcular. Minha maior dificuldade é essa.

JP: E o que você mais gosta no fato de ensinar Ciências da Natureza no Ensino Médio?

P1: Gosto quando os alunos são curiosos. Agora estão sendo mais ainda porque está tendo práticas. Então, eu percebo que na aula com a prática junto eles se interessam mais. Porque, por exemplo, ficar falando, falando, fazendo um tanto de contas, às vezes eles ficam meio perdidos também. Apesar da maioria às vezes entender um pouco do que eu estou falando.

JP: Como você percebe as mudanças que estou ocorrendo a partir do contexto do novo Ensino Médio?

P1: Olha, tem muito sentido nisso, só que não vai depender tanto de mim. Se os alunos não tiverem determinação, pode mudar, pode colocar várias tecnologias, não adianta. Porque a gente está ali para dar o melhor e fazer o nosso trabalho da melhor maneira possível, só que se não tiver a determinação do aluno não vai adiantar de nada.

JP: E você acha que dá pra desenvolver essa determinação ou é algo que já precisa vir dele?

P1: Penso eu que é algo que já precisa vir deles, porque a gente está ali ajudando eles, mas já precisa vir deles, de base deles, de casa, de família, de tudo. Porque muitas vezes você precisa parar sua aula e ensinar um outro tipo de educação para ele que não é sua função. Então, a função nossa de professor às vezes está ficando de lado. A sua função de educador, que é você demonstrar, passar o conhecimento para o aluno, isso não está “rolando” mais.

JP: Você falou agora há pouco da dificuldade com matemática básica. Você acha que essa dificuldade vem também porque falta essa determinação?

P1: Falta determinação por ele de querer aprender e dos pais também de pegarem firme com o aluno. Tem escolas por onde já passei que tem pessoas que falam assim: “Ah, eu não olho mais o caderno do aluno, eu não dou nota assim para ele.”. Eu concordo com isso. Realmente não se deve dar nota para o aluno. Só que, os pais já não cobram em casa, ele não tem ninguém que olhe por ele. A maioria dos alunos. Estou falando da nossa realidade. Se eu, que sou professor dele, não olhar o que ele faz, não cobrar dele o que ele faz, eu vou chegar e vou falar para a parede. Ele não vai fazer. Ele só faz se ele é cobrado. Ele só faz se ele tiver uma recompensa, no caso, a nota. Se não tiver a nota, ele não vai fazer, ele não vai ler. Se você pede para ele ler um texto, eles não gostam de ler. Eles gostam de ficar no celular, mas é pra fundamentos da educação? Não, é para jogos. Apenas jogos. Se você pede para montar um slide, eles não vão saber fazer. Se pede para eles fazerem uma pesquisa, eles não conseguem fazer sozinhos. Então, eles são limitados a determinado assunto, no caso, jogos. Tirou aquilo, fez algo de educação, esquece. Parece que apaga tudo da mente deles.

JP: Você acha que se os pais fossem mais participativos no sentido de fazer um acompanhamento, ou até mesmo você sendo rígido e olhando o caderno demonstra que você se importa com eles?

P1: Eu penso que é bem por aí. Porque tem muitos alunos nossos que ficam largados, ninguém se preocupa com eles. Tem uns que vêm conversar comigo determinado assunto, que é assunto que ele deveria ter em casa com os pais. A atenção nele não tem isso. Porque, muitas vezes, o aluno fica ali e ele nem sabe porque ele está ali sentado. Ele vai passando, passando, passando, chegou num certo tempo, ele vai ficar ali na sala. Eu falo, eu mostro aquele monte de matéria para ele, aquele monte de equações, aquele monte de números e ele não sabe nem onde vai utilizar. Então, é onde surge a indisciplina, onde ele não quer fazer nada, onde realmente ele desiste. Aí eu falo, eu explico, e ele nem sabe o que é. Tem aluno que chega no 3º ano, eu mostro uma ligação do oxigênio no carbono e ele pergunta “o que é esse zero pendurado no C?”. Não é zero, é oxigênio. Nem isso, ele sabe. Você pode chegar e preparar a melhor aula do mundo.

JP: Você acha que parte do seu papel enquanto professor é também ter conversas assim com eles de motivação?

P1: É sim porque os adolescentes de hoje não têm esse tipo de conversa, eles não têm esse incentivo de que eles realmente podem. Não é porque eles são da classe baixa que eles não conseguem. Eu falo para eles que todo mundo consegue, todo mundo é inteligente. Não existe a pessoa burra. Existe aquela mais determinada e aquela que não é determinada. Existe aquela que escolheu prestar atenção e seguir sério nos estudos e aquela que não quer nada. Porque eles vêm e eles já têm tudo. Tem o ENEM que ele vai lá, presta uma prova e entra na faculdade com 100% de bolsa. No começo nosso não era assim. Falo por mim. No meu começo não era assim. Não tinha os financiamentos, não tinha nota de corte para entrar nas faculdades. Você entrava numa faculdade particular, mas era difícil de sair. Eu vejo pelos meus alunos aqui. Muitos deles vão entrar na faculdade e, se não tiverem determinação, vão desistir. Porque eles têm tudo isso aqui. Eu falo com eles: “a gente, com o pouco que tem, tenta fazer o melhor para vocês. Só que parece que vocês não querem isso, vocês não querem estudar, não querem saber de escola. Vocês estão aqui porque o pai coloca vocês aqui e vocês têm que vir. Eu entendo todo esse pensamento. Só que depois, quem vai sofrer são vocês. Porque o tempo vai passar e depois não tem como voltar. Vai conseguir? Claro que vai conseguir, só que com mais dificuldade.” Igual eu falo para os meus alunos no 1º ano: “hoje vocês estão aqui, estão dando risada e falam ‘ah, não vai dar nada e está tudo bem.’, só que daí vocês chegam no 3º ano e muda um pouquinho a mente de vocês. Aí vocês vêm aqui com aquele livro enorme, com todas as disciplinas e querem aprender tudo de uma vez só. Vocês vão conseguir? Não é impossível, só que não vai porque a educação, o conhecimento é cumulativo. Você não vai querer chegar no 3º ano e querer aprender toda a matéria do 1º, 2º e 3º junto. Não vai. É possível? É possível, só que é mais

difícil. Entende agora porque eu falo para vocês que vocês precisam aproveitar o tempo porque o conhecimento é acumulativo? você aprende cada ano, você não passa por séries? Então, em cada série, você precisa aprender determinado conteúdo, determinado assunto. Depois, você vai escolher depois que você terminar seus estudos, depois que você terminar o Médio.” E, mesmo assim, tem gente que não sabe o que quer fazer, não tem certeza ainda do que quer. Alguns têm, outros não.

JP: O fato de eles terem que fazer uma escolha, no caso dos itinerários do novo Ensino Médio, enquanto eles não têm essa noção é uma coisa complicada?

P1: É, porque, por exemplo, eu vou fazer Publicidade, na área de humanas. Só que às vezes eles não vê que na área de humanas vai ter que ter um pouco de exatas. Então, daí eles não querem. Eles vão querer partir para uma coisa que eles querem, só que, por enquanto, não é assim. Por enquanto, não é possível ser dessa maneira. O certo é eles saírem após concluir. Só que eles não pensam em concluir bem aqui, eles já querem estar lá. Só que, para estar lá, tem que concluir o daqui. Essa é a coisa que eles não entendem, eles não estão nem aí. Você entra para dar aula numa sala de colegial de 3º ano, é raro os que param e veem o que você está ensinando.

JP: E sobre o fato de ter que se esforçar, você acha que eles não valorizam porque já têm tudo mais fácil?

P1: Exatamente, hoje eles têm, mas não querem. Olha para você ver, numa sala de aula numa outra escola, do 3º do Ensino Médio, de 30 alunos nenhum fez o ENEM. Nenhum. E ainda conversei com eles sobre a importância, falei: “gente, vocês têm o direito de fazer e conseguir uma faculdade de graça, 100%.” Tem aluno que nem sabe, porque o sonho, a meta de vida dele é ser um empacotador de supermercado. Não que não seja um trabalho digno, lógico que é. Mas se você pode melhorar, por que você não vai querer melhorar?

JP: Ter mais possibilidades?

P1: Exatamente. E eu vejo que eles não querem, não estão nem aí. Mas eu acho que tem coisas que só vão aprender com mais dificuldade.

JP: E você já se sentiu desmotivado ao dar aula para uma determinada turma em algum momento?

P1: Já, já sim.

JP: E foi mais de uma vez? Apenas em uma turma? Foi um dia?

P1: Foi para várias turmas diferentes, idades diferentes, escolas diferentes, séries diferentes. Comportamento de determinados alunos era o que desmotivava. Tem determinados alunos que eu falava para eles: “eu sei que vocês não gostam de todos os professores. Eu também tenho

alunos que, não que eu não goste deles, mas não me entroso, não converso, não tem nem como ter um diálogo, mesmo assim tenho que trabalhar com eles.”

JP: E isso acontece mais com alunos mais novos ou mais velhos? Onde você acha que é mais fácil encontrar essa desmotivação? Com que tipo de público você acha mais recorrente esse tipo de situação?

P1: Ah, nos dois casos, tanto no Fundamental quanto no Médio. Tanto de 6º a 9º quanto de 1º a 3º.

JP: Então, não necessariamente, é um fator de idade que interfere nisso?

P1: É mais pela postura e pela educação básica, a base mesmo. Sabe, de respeito ao outro, de “eu posso?”, de “licença”.

JP: E essa desmotivação é mais de postura ou, por exemplo, a desmotivação por uma sala super educada, mas com alunos com dificuldade de aprender o conteúdo?

P1: Uma sala super educada em que os alunos não querem aprender, em que os alunos se negam a fazer.

JP: Mesmo sendo educados?

P1: Mesmo sendo educados, você fazendo tudo por ele e ele não quer. Eles chegam cansados, você chega, conversa, para o que você está dando, tenta dar outros exemplos, tenta chamar ele para você, resgatar ele, mas você vê que às vezes não consegue chegar até esses alunos. Não precisa ser uma porcentagem grande, mas se, de 10 alunos, três não querem, esses três não querendo servem de exemplo para outros. Aí, eles te olham, os demais, e falam: “mas você não vai cobrar? Não vai fazer nada com esse aluno que não está fazendo nada?”. Tem muito disso. Aí é onde entra tudo, a escola inteira como um todo. Se você tem um respaldo, se você consegue trabalhar certinho, se você tem o apoio dos gestores, tudo funciona. Se não tem, vai virar bagunça.

JP: Você acha que esses poucos alunos que se desinteressam contagiam o clima da sala?

P1: Eles podem contagiar o clima da sala, geralmente se esses alunos são líderes. E eles sabem. Tem uns que são tanto para o bem quanto para o mal. Tanto para fazer atingir um nível de excelência quanto para não deixar esses alunos chegarem num nível de excelência.

JP: E você chega a pensar o que leva a essa desmotivação?

P1: É eles poderem achar que podem tudo. “Ah, eu não vou estudar isso daí porque isso daí não vai me servir de nada”. Ele tem que ter a consciência. Tudo bem que ele não vá usar aquilo ali na vida dele, mas ele está estudando e tem um ciclo a ser feito. Ele tem que ver aquilo. Então, naquele momento, na sua vida, pode não servir de nada, mas naquele momento é o que você precisa saber. Isso é o que eu penso. Então, eu acho que tudo tem a sua importância. “Ah, eu

não vou fazer nada”. “Tudo bem você não fazer nada. Hoje você não pode escolher, você vai poder escolher lá na frente”. No caso, hoje está mudando, ele está tendo a possibilidade de escolher, só que acho que eles são imaturos na capacidade de escolhas. Não estão preparados para escolherem o que querem fazer, penso eu.

JP: Então o comportamento pode afetar sua aula?

P1: Não, pode afetar o conhecimento dele. Aí depende do professor. Pode afetar a aprendizagem dele. Por mim, eu vou lá fazer o meu trabalho ele querendo ou não querendo, ele fazendo ou não. Aliás, ele não tem a segunda opção. Ou ele faz ou ele faz. Aqui ele não tem a segunda opção. Ou ele faz ou ele desce e vai assinar uma advertência. Aí chama o responsável para conversar para ver o motivo que ele não está fazendo porque, quando ele entrou na escola, a norma da escola, as regras eram essas. Ele tem que ser tratado igual a todos. Foi onde eu falei, isso depende do lugar e da gestão onde você trabalha. Se andam juntos, funciona. Se não andam juntos, não vai funcionar.

JP: Você consegue voltar depois de uma situação como essa e se concentrar para dar aula? Como você se sente após isso?

P1: Tem aluno que às vezes tenta me desestruturar. Só que, como isso já aconteceu comigo várias vezes, em locais diferentes, com pessoas diferentes, eu já aprendi a lidar. Então, eu, Alberto, não tenho problemas com isso. Tanto que, quando a gente começa, a gente faz nossos acordos e tem que seguir. Porque tem que ser assim. “Ah, mas eu não concordo”. “Você não tem que concordar. Hoje, eu peço para fazer e você faz sua obrigação. É o que tem que ser feito.” Então, eu já converso tudo isso com eles antes para não ter esse problema. Mas, mesmo conversando tudo antes, mesmo você insistindo, ainda tem esses problemas. É onde você acaba chamando a parte superior para tomar as devidas precauções, o que tem que ser feito.

JP: Alguma vez você já precisou conversar com os alunos sobre assuntos relacionados a como eles se sentiam?

P1: Já, muitas vezes. Muitas. Ensino Médio, 1º ano.

JP: Como eles estavam?

P1: Muito eufóricos, muito agressivos, muitos palavrões.

JP: E é algo que vem de fora da sala de aula?

P1: Sim. E já aconteceu durante a aula também. Por exemplo, de uma aluna levantar e ir lá agredir a outra. E você não sabe o que estava acontecendo. Você tem que parar, chamar e ver o que houve. Porque, como eles se comunicam muito por mensagem de celular, de repente ele está aqui respondendo e depois já está lá agredindo o outro também, que foi o que ocorreu.

JP: E nesse caso, a sala colabora para que tenha essa conversa?

P1: A maioria escuta e tenta fazer o correto. Eles não apoiam o que foi feito com o colega de sala. Os que não apoiam, não apoiam mesmo. E a maioria é assim. Eles param, tentam conversar, te ouvir.

JP: Então, geralmente funciona ter conversas desse tipo?

P1: Funciona.

JP: E com que frequência você sente que precisa ter conversas assim?

P1: Eu acho que todas as aulas têm que ter. Dar conteúdo, conversar um pouco. Você vê o que está acontecendo, pega como exemplo, mostra para eles.

JP: Então, não dá para ser neutro no seu trabalho?

P1: Exatamente. Um exemplo bem claro disso é um aluno de 3º ano que quer que você dê o visto no caderno dele pelo que ele fez. Ele quer te mostrar. Ele quer mostrar que ele está fazendo, principalmente aqueles que não tinham o costume de fazer e que começaram a fazer. Aí vai de professor para professor, muitos gostam, muitos nem olham. Eles falam: “você dá nota pelo que a gente faz?”, eu falo: “eu acho correto você tirar a nota sem que eu precise olhar para você fazer, porque isso é uma responsabilidade, obrigação sua.” Então, isso seria o correto, só que ele não faz se não tiver algo em troca. E, penso que também precisa ser por aí. Se você tem uma troca, você consegue levar. Mas se você for bater frente a frente, eles não vão fazer, você vai se desgastar e não vai dar em nada a discussão. Nem se alterar, nem ficar brigando porque não vai. Acho que o diálogo é a melhor forma. E conscientizar eles de que realmente é necessário, que a gente está aqui e a gente não é rico, a gente trabalha. Que ninguém nasceu rico ali, que tem que dar importância. Se eles estão estudando, tem alguém batalhando lá fora para ele estar aqui. Isso que, na maioria das vezes, alguns alunos não enxergam. Ou até enxergam, mas não estão nem aí.

JP: E, pensando agora no contexto de pandemia, o jeito que você estava se sentindo ao longo desse período afetou a sua maneira de dar aula?

P1: Afetar a maneira de eu dar aula, não, mas a gente fica meio triste com o que está acontecendo, com o que aconteceu, mas eu tento não levar, tento separar.

JP: E, nesses momentos em que você está mais triste, você sente que sua aula, mesmo que você dê seu melhor, poderia estar melhor porque você não está bem?

P1: É natural que isso afete, porque até os alunos percebem. Eles chegam e perguntam: “Professor, está tudo bem? O que está acontecendo?”

JP: Eles percebem por algo que você normalmente faz, mas naquele dia acabou não fazendo ou falando, e pelo jeito de falar, pela postura?

P1: Isso.

JP: E essa preocupação com você é algo frequente ou mais nesses dias?

P1: Não, é frequente. Eles percebem que você muda um pouco a conversa, o jeito de falar, já te perguntam: “Professor, aconteceu alguma coisa?”. Se foi aqui na escola, se foi com algum colega de trabalho ou algo fora do ambiente de trabalho, eles perguntam.

JP: São sempre os mesmos alunos ou é geral?

P1: Em geral, a maioria pergunta.

JP: E só durante as aulas ou também quando você encontra com eles, mesmo que não esteja em aula?

P1: Tem sempre esse relacionamento, eles perguntam tanto na aula quanto fora da aula.

JP: E você sente diferença nesse comportamento com relação às idades? Tem diferença nessa preocupação se é Fundamental, Médio ou EJA?

P1: Não, é geral. Tanto de 8º e 9º quanto de 1º a 3º. Os pequenos são mais apegados ainda, mas tem também do 9º pro Médio.

JP: E você consegue perceber quando um aluno não está bem?

P1: Consigo, até pelo jeito de falar, o jeito da pessoa.

JP: Mesmo sendo uma sala grande, dá pra ter esse feeling, essa percepção individual?

P1: Dá sim.

JP: Na sua opinião, o que os alunos consideram um professor inesquecível?

P1: Ah, aquele professor que fez diferença na vida deles. Pode até não ter sido na matéria, mas com uma palavra, uma conversa.

JP: E, por inesquecível, você entende como algo positivo?

P1: Sim, algo que somou na vida deles, que agregou.

JP: E você já teve um professor que marcou positivamente sua vida?

P1: Já tive. Porque o profissional que sou hoje, eu me espelhei neles. Foi bom, eu entendia como ele explicava, ele era uma pessoa legal. Não era todo mundo que gostava, mas eu me identificava muito.

JP: E ele se tornou inesquecível para você pelo conhecimento que ele te deu ou pela pessoa que ele era, pelo que ele representava para você?

P1: Tanto como pessoa como quanto profissional, como amigo mesmo. Sabe, nesses três critérios.

JP: E você teve aula por muito tempo com esse professor? Em que nível?

P1: Tive durante sete anos. Foi tanto no Fundamental como no Médio.

JP: E isso te inspirou? O fato de você escolher ser professor também teve uma influência dele?

P1: Não muito, eu acho que foi da minha mãe mesmo. “Segue essa linha que vai dar tudo certo”.

E foi essa minha professora também e depois a minha mãe, de tanto falar na minha cabeça.

JP: E ela era mais velha? Mais jovem?

P1: Era mais jovem, tinha uns 30 anos quando eu fui aluno dela.

JP: E, se eu te pedisse uma lembrança dela, do que você lembraria da aula dela, algo que te marcou?

P1: Nossos experimentos que ela trazia para a aula, mas não era aula de laboratório. Ela trazia para a sala e mostrava e, às vezes, a gente fazia com ela. Foi o primeiro contato que tive com experimentos.

JP: E você teve algum professor que marcou negativamente sua vida?

P1: Teve, porque eu sempre era ruim, no caso, em matemática. Sempre tirava nota vermelha. E um dia, eu estava no 9º ano, e era prova final, de exame. Só estava eu na sala fazendo a prova. E eu tirei 10 na prova. Eu tinha pago aula particular e eu tinha estudado muito para essa prova. Chegou no dia, era pra eu tirar 10 na prova, ela me deu 9 porque ela falou que eu tinha colado. Só que eu não aceitei esse 9 como nota. Então, eu falei: “Se você quiser, eu faço essa prova agora na sua frente e na frente da diretora. Eu faço a mesma prova com vocês duas olhando. Agora, se for só com você, eu não quero fazer.” Aí, foi onde eu fiz, não tive erro e tirei 10.

JP: E, em algum outro momento, você teve esse atrito?

P1: Teve esse atrito e ela só me diminuía. Ela fazia você ter medo de perguntar. Se você errava, não era explicado, você era humilhado perante os outros colegas de sala. Ela era uma excelente professora, só que era pessoal. Foi tanto de uma escola para outra. Porque ela me deu aula numa escola e depois na outra, e ela levou essa postura.

JP: E era só com você ou em geral?

P1: Foi comigo. E, até então, eu era aluno. Depois eu me formei na mesma área que ela. E quem me procurou para dar as aulas dela foi ela.

JP: E você pensa no que mudou?

P1: Eu acho que foi minha trajetória porque eu comecei a trabalhar na mesma escola que ela. Com o tempo, me vendo trabalhar, lecionando a matéria que ela dava aula, que ela não me achava capaz de fazer, ela veio me procurar. Mas nunca chegou a falar sobre o ocorrido enquanto eu era aluno. Só que a pessoa lembra, porque se eu lembro, ela lembra.

JP: E, para você, o que significa ser realizado profissionalmente?

P1: Para mim, é estar hoje aqui, trabalhando nessa escola, com o trabalho que eu corri atrás, me dediquei. Porque eu sempre falo para meus alunos: “Não é porque você é pobre que você não consegue”. Eu sou exemplo disso, estou aqui. Sempre estudei à noite, desde o meu Fundamental

até meu curso técnico. Paguei meu curso técnico. Porque naquela época você pagava, não tinha nada de graça. E eu falo para eles: “Hoje, vocês têm tudo de graça e não aproveitam”.

JP: E ser realizado pessoalmente, o que significa para você?

P1: É fazer aquilo que você gosta sempre, no caso, profissionalmente.

JP: Então você acha que tem uma relação? Não tem como ser realizado numa coisa sem ser na outra?

P1: Não, não tem. Eu falo por mim, porque eu sou sozinho no mundo hoje. Então, meu profissional faz eu ter meu pessoal e manter. Pelo meu profissional, eu mantenho o que eu sou.

JP: E pelo tempo que você passa na escola, passa com uma turma, às vezes até por mais de um ano, você acha que isso cria vínculo, às vezes, até mesmo mais forte que vínculos familiares? Acha que é natural que se crie esse vínculo?

P1: É natural que se crie esse vínculo e a maioria dos alunos gosta. Para você ver, tem uma “galerinha” do 3º ano, que está se formando, e eu dei aula para eles desde o 8º. Eles falam “P1 já me deu aula de Ciências, de Matemática, de Química, de Física. Esse ano, ele está dando aula de Química para a gente e mais a eletiva”. Então, eu acho que é um trabalho legal e fácil, quando você pega a sequência com os alunos.

JP: E tem a questão da saudade quando esses alunos se formam?

P1: Sim, tem alunos que até hoje falam, tem alunos que são amigos de trabalho. Eu fico muito feliz de ter isso, de você ver alunos seus se formando, alunos que já são médicos, advogados, dentistas.

JP: E você já se sentiu feliz por algo que alguma turma fez por você?

P1: Sim, muito feliz. No primeiro ano em que eu peguei um 3º ano do Médio em Casa Branca, me chamaram para ser paraninfo deles, os três 3ºs que tinha à noite que eu dava aula e, para mim, foi muito legal porque eu não esperava. Hoje não muito, mas eu já fui um professor muito rígido, muito mais “sargento” do que eu sou hoje. Mas eu percebo que, sendo mais “sargento”, é melhor do que ser tão maleável igual eu sou hoje. Então, eu acho que tem umas posturas que eu preciso mudar daqui pra frente. Tenho que voltar um pouco de antes.

JP: Mas essa rigidez exclui o importar-se ou não?

P1: Não, a rigidez é você fazer que eles percebam que tem limite, não ser um “oba-oba” como eles querem que seja, porque para eles “está tudo muito fácil e eu vou fazer o que eu quero quando quero”.

JP: Você acha que esse “oba-oba” deixa uma mensagem subliminar de que você não importa com eles?

P1: Como você não se importasse com o que você vai ensinar a eles. Porque tem professor que chega, faz “oba-oba”, não está nem aí, e eles não sabem nem o nome de quem é a pessoa. Dá aula para eles o ano inteiro, mas senta lá e não faz nada. Fica vendo revista e no celular.

JP: E, em geral, como você se sente quando você termina suas aulas em uma turma?

P1: Dependendo do dia, realizado, foi “top”. Dependendo do dia, um desastre.

JP: E pode acontecer isso no mesmo dia?

P1: Pode, porque às vezes, no deslocar de uma sala para outra, acontece algo que você não está esperando. Aí você tem que tomar uma atitude. Às vezes não é algo tão legal assim. Você tem que chamar atenção de algo que está errado.

JP: Então o dia é como uma montanha-russa de emoções?

P1: É, você não sabe o que vai acontecer ou o que você vai encontrar. Você vai preparado para dar sua aula, mas não sabe o que você vai receber lá.

JP: E, para atingir aquilo que você falou de ser realizado profissionalmente como você falou, como é esse saldo de emoções no final do dia?

P1: Foi positivo. Tem aquele que sempre quer, pode não ser unânime, pode não ser 40, mas tem uns dois que querem. Estou ali por eles. Na realidade, é pra todos, mas nem todos querem. Mas sempre tem aquele que quer. Então vamos aproveitar da melhor maneira possível e ir aprendendo, produzindo. Tanto com matéria quanto roda de conversa. Em um dia, um aluno parou a aula e falou: “Professor, conta de você pra gente?”, eles queriam saber como era meu dia, com meus colegas de trabalho, como eu era tratado. Isso foi logo que voltou a pandemia.

JP: Você acha que a pandemia intensificou esse cuidado?

P1: Sim, porque agora, no fim do ano, eles voltaram e a gente teve uma conversa sobre o futuro profissional. Um ouve e não pega, mas alguns ouvem e pegam para eles. E eu acho legal ter esse tipo de conversa porque eu não tive quem me orientasse, falasse. Comigo foi na raça, você vai, faz e vê no que dá, mas, graças a Deus, deu tudo sempre certo.

JP: E, ao longo da sua formação, você teve alguma formação falando sobre a importância das emoções e da afetividade nesse contato de sala de aula? Lembra de ter tido algo assim ou sempre ficou no subentendido?

P1: Já tive vários cursos falando sobre isso. E isso é importante e me ajudou, porque tendo isso, você já tem o caminho certo do que falar, o que pode falar para os alunos.

JP: E um curso desse pode ter um resultado mais efetivo do que um curso de um conteúdo específico de Química ou algo assim? Ou ambos são relevantes e necessários?

P1: Eu penso que os dois tem o mesmo nível de relevância. Precisa ter os dois. Tem que ter os dois. Porque eu pego o material que eu tenho, é muita pesquisa, mas ele não quer fazer isso.

Fica automático, ele copia e cola. Tem que ter mais uma preocupação nesse sentido de ensinar como fazer. Eles têm tudo em mãos, mas não sabem usar. E parece que, não sei se tem alguém que faça isso por eles, se eles não têm uma preparação para isso.

JP: Bom, te agradeço pela sua participação. Obrigado por compartilhar sua experiência. Ajudou muito.

2ª ENTREVISTA

DATA: 15/12/2021

ENTREVISTADO: Bruno – Prof. Biologia

JP: Primeiro, já queria começar agradecendo sua disponibilidade em estar aqui. É extremamente valioso para mim trocar experiência, conhecer um pouco mais sobre a trajetória de vocês. Começa, por favor, então, falando seu nome e sua idade.

P2: Bruno, 56 anos.

JP: E sua formação?

P2: Sou formado em Ciências Biológicas na Unisa, Santo Amaro.

JP: Faz quanto tempo que você dá aula?

P2: Eu comecei em 2000.

JP: Desde que você começou a dar aula, em que locais você já trabalhou?

P2: Comecei em São Paulo, no ensino público, depois pedi remoção aqui para São João, pro Instituto João Osório. Fiquei mais ou menos um ano porque não tinha meu cargo completo, então fiquei no Cristiano, Domingos Theodoro e Água da Prata (Timóteo Silva). Aí no outro ano, eu fiquei adido e vim ex-ofício para cá. Aí meu cargo já ficou aqui no Domingos Theodoro.

JP: E desde então está aqui?

P2: Sim.

JP: Nessa trajetória de sala de aula, você já trabalhou com quais níveis de ensino?

P2: Comecei com Ensino Médio, aí no primeiro ano peguei uma licença do professor de Ciências no 7º ano por 30 dias, mas sempre foi Ensino Médio.

JP: E Ensino Médio diurno ou noturno?

P2: Noturno e, aqui em São João, diurno.

JP: Sentiu diferença nos períodos?

P2: Senti diferença de cidade, na verdade. Porque o Ensino Médio em São Paulo no noturno, achei que eles eram muito mais responsáveis que aqui porque eles frequentavam de segunda a sexta, realmente, sala completo. Aí eu cheguei aqui no Instituto dando duas aulas à noite de sexta-feira e cinco ou seis alunos que eu conhecia, porque o resto não frequentava minha aula.

JP: E a idade entre eles não tinha diferença?

P2: Não, não tinha. Lá em São Paulo eles têm a noção de que sem o estudo eles não vão ter emprego. Lá eles não têm transporte gratuito pra escola como aqui.

JP: Você acha que esse batalhar para conseguir algo faz diferença?

P2: Faz totalmente a diferença. Eu assustei com essa parte São Paulo/interior. Aqui no interior eles tem um pouquinho menos visão. Isso comparado com a escola em que eu lecionei lá.

JP: Desde que você trabalha com aulas, quais disciplinas você já lecionou?

P2: Só Biologia. Nunca peguei nenhuma substituição. Porque, na verdade, eu entrei em 2000. Em 2002, eu removi pro interior. E, em 2006, eu entrei pra coordenação. Então, eu me afastei de sala de aula porque, de 2006 a 2019, eu fiquei na coordenação.

JP: Você era coordenador e não tinha aula?

P2: Não, porque primeiro eu peguei a coordenação aqui, fiquei até 2016. Aí eu entrei no PEI, e lá era PCG e PCG não precisa pegar aula. Eu tinha mais a visão de coordenar. De sala de aula, eu tinha perdido um pouco essa visão. Por isso, quando eu retornei em 2020 para a sala de aula, eu estava receoso, com medo, inseguro.

JP: Aí veio pandemia?

P2: O pior foi o primeiro mês, porque eu pensava: “será que eu ainda consigo dominar uma sala de aula?”, mas aí foi tranquilo. É que nem andar de bicicleta: uma vez que você aprende, depois é só “desenferrujar”.

JP: Me fala como foi sua escolha de seguir a profissão de professor.

P2: Foi tudo ao acaso. Meu sonho desde criança era ser químico. Aí depois, engenheiro químico. Sempre algo na área de química. Até fui prestar vestibular em Ouro Preto. De repente, não sei porque eu prestei para biologia. Eu gostava de biologia, mas eu preferia química porque eu dominava muito mais. E no primeiro ano fui me apaixonando, aí adorei. Nunca pensei em dar aula porque eu era extremamente tímido. Ainda sou, mas sei dominar isso agora. Então, não me via em uma sala de aula, tinha medo disso. Então fiz a faculdade, estagiei no instituto botânico, fiz estágio na Santa Casa. Aí você sabe como são bolsas de estudos... Eu precisei procurar um emprego formal e trabalhei como administrador num estúdio fotográfico na parte de gerenciamento. Depois que eu fui interior, porque eu tinha um sítio aqui, resolvi prestar um concurso, passei e já efetivei. Por isso, eu falo pro pessoal que eu nunca fui O, nunca fui substituto, já entrei direto como efetivo.

JP: E você se encontrou sendo professor?

P2: Adorei. No primeiro dia de aula, minha mão, um gelo, tremia que eu não conseguia escrever uma linha reta, mas na hora em que eu vi a carinha dos alunos olhando pra mim, aí eu adorei, me apaixonei.

JP: E hoje você se vê trabalhando com outra coisa?

P2: Não, eu gosto de ser professor. Até quando eu estava em outra escola, tinha substituição, não tinha professor, eu entrava na sala de aula porque eu tinha vontade de voltar a lidar com esse público. E eu gosto dessa rotina, nunca é uma coisa na mesmice, sempre é um dia diferente do outro. E eu gostei principalmente do PEI porque o contato é maior. Você realmente conhece o aluno. No dia-a-dia de uma escola normal você não conhece, você fica duas aulinhas por semana e não dá pra conhecer.

JP: Você acha que o fato de ter mais tempo com o aluno faz diferença no aprendizado?

P2: Totalmente, porque você começa a conhecer a dificuldade do aluno, o que aquele aluno precisa realmente, quais são suas deficiências, o que precisa ser melhor trabalhado. Às vezes você percebe que ele se dá melhor na parte oral do que na parte escrita. Eu gostei dessa parte também porque você consegue planejar uma aula muito melhor, você tem tempo de planejar aula. Você planejar, pesquisar. Tudo o que eu vi na parte de coordenação que estava falhando nos professores eu posso pôr em prática agora.

JP: Você que foi uma experiência importante você ter sido coordenador e voltar para a sala de aula após esse período?

P2: Eu tenho outro tipo de visão, não tenho mais aquela visão só de professor. Tenho a visão de gestor também. Eu sei o que precisa, a parte de busca da aprendizagem, do que o aluno tem que aprender, que precisa conhecer o aluno...

JP: Se você, enquanto coordenador, falasse essas coisas, dessas deficiências, e você experimentar na prática ser coordenador e voltar a ser professor, tem diferença?

P2: Sim, tem diferença. Quando eu era coordenador, eu falava: “Eu estou falando para vocês e vocês estão recebendo e interpretando de uma forma, mas eu tenho outro conhecimento”. Às vezes a forma como eu estou passando não é a forma como você está recebendo. Acho que eu vivenciando, eu testando... Eu tinha visto um monte de coisas aqui esse ano e ano passado, eu testei. Aí eu paro e penso: “Minha aula está um tédio, está muito chata, vou modificar”. Eu vou trabalhar com visual (porque eu gosto muito de trabalhar com televisão), mas funcionou? Tem sala que funcionou, tem sala que não funcionou. Por que não funcionou? Aí a gente tem que pensar nisso. Então eu percebi que os alunos dessa geração são muito imediatistas, eles aguentam 15 minutos de um vídeo. Aí você tem que mudar o ritmo. Depois volta pro outro

ritmo. Então, tem que mudar constantemente a aula. E, assim, ir fazendo a aprendizagem ir acontecendo aos poucos.

JP: Pensando nos dias atuais, como você vê o ensino de Ciências da Natureza nesse contexto do novo Ensino Médio? O que você mais gosta e o que é sua maior dificuldade?

P2: Eu acho que mais difícil para mim e para o aluno é essa parte da Ecologia no dia-a-dia. Eles têm a consciência do planeta, mas eles não praticam. Então, uma briga que eu estou tendo com meus colegas é que eu quero formar os alunos com relação à higiene, papel, toda essa parte... Eu acabei de fazer de um jardim ali. O 6º e o 7º anos chupam uma bala e jogam o papel lá, jogam garrafa pet, jogam qualquer coisa lá. Por mais que a parte ecológica seja muito bem visada hoje em dia, é difícil trabalhar. Agora, genética eles gostam, sexualidade, corpo humano, eu amo. Porque eu quero que eles aprendam como funciona o corpo deles para eles cuidarem da “máquina”. E se eles conhecem o corpo deles, eles sabem conversar com o médico. Eu quero trabalhar essa parte de condições de vida deles.

JP: E isso de eles serem mais interessados nesse assunto causa uma valorização no “eu”, no autocuidado, na autoestima? Tem impacto nisso?

P2: Tem sim, quando eles começam a se conhecer, quando são mais carentes... Aqui não é tanto, mas em outra escola onde trabalhei era um público bem mais carente. Tem um povo do Nordeste que vem para arrancar cana, batata, tudo isso. Então, eles não têm muita noção. Eu via que, quando a gente trabalhava determinados temas, eles chegavam em casa e passavam para os pais. Isso se propagava, era super interessante. Aqui também funciona, eu vejo muita coisa chegando em casa, mostrar, comentar em casa.

JP: E como você sabe que o conhecimento chegou em casa?

P2: Eu fico sabendo pelos próprios alunos e por colegas, eles comentam. Tem essa troca. Na minha postura, sou uma pessoa aberta, com postura de amigo. Lógico, com a autoridade de professor, mas eles têm a liberdade de chegar e conversar comigo. Eu quero que eles tenham a liberdade de falar tudo o que eles têm dúvida, que não procure um colega ou uma internet que tem muita coisa “fake”.

JP: E eles procuram?

P2: Procuram sim.

JP: E como você percebe essas mudanças nas propostas a partir do novo Ensino Médio?

P2: Então, estamos vendo como isso vai funcionar. Eu, por enquanto, estou esperançoso. Eu gostei. Minhas expectativas são positivas. Vamos ter que trabalhar em conjunto um determinado tema. Porque eu ainda vejo muito professor de áreas diferentes trabalhando cada

um por si. Por exemplo, aqui estamos junto com Linguagens. Então, vamos precisar todos falar a mesma linguagem.

JP: Você acha que os alunos estão preparados para fazer escolhas desse tipo de discernir qual área querem focar?

P2: Eu acho que isso devia ter sido mais trabalhado, acho que foi uma falha da escola. Eu acho que a divulgação é muito importante porque teve muito aluno que falou que não escolheu Linguagens por causa da professora de língua portuguesa. Eles acharam que seria ela que daria aula, mas não necessariamente. Então, eles não escolheram por causa disso.

JP: E escolha veio pelo lado pessoal ou pelo lado profissional da professora?

P2: Pelo lado pessoal, pelo relacionamento com os alunos, não pelo conhecimento, formação. Eles sabem ver essa parte pessoal, mas eles também o que é conteúdo, quando o professor está enrolando ou quando está dando aula. Principalmente no PEI, como tem como eles fazerem um comentário embaixo, eles te avaliam e te dão nota, mas ele comenta tua aula. Eles precisam dar uma leve justificativa. Aí eles realmente sabem se você está dando aula ou enrolando. Se você é o professor legalzinho ou o professor que se preocupou em ensinar. Acho muito interessante porque nós professores temos uma visão muito limitada dos alunos. Os alunos são críticos e são verdadeiros, e eles não vão fazer uma nota para sacanear. Como eu já tenho 4, 5 anos de PEI, eu acompanhei isso. Não tem a sacanagem, eles falam realmente aquilo que eles acham. O problema é a gente aceitar. Aqui já tinha e eles continuam fazendo aqui, uma conversa com os alunos perguntando sobre determinados professores. Eles avaliam sua aula, não a parte pessoal. A principal falha é do professor, que leva muito pro pessoal.

JP: E um feedback desse, sendo positivo ou negativo, afeta depois a prática?

P2: Eu sempre gostei. Na outra escola, eu tive um comentário: “Ele é um ótimo PCG, mas nunca conversou comigo”. Eu pensei: “É um aluno que me escapou, estou falhando. Eu tenho que me relacionar com todos os alunos, eu falhei”. Aí eu tive que parar a minha prática, repensar meu contato com os alunos. Não sei os demais professores, mas eu sempre tento jogar isso pra uma melhoria na minha prática.

JP: Alguma vez você já se sentiu desmotivado para dar aula para uma determinada turma?

P2: Não desmotivado com a turma, acho que desmotivado com o sistema. Porque chega uma hora que o sistema amarra nossa mão, a gente fica preso, não consegue.

JP: Mas são dias e dias ou foi um período?

P2: Não, foi um período. Foi justamente quando eu entrei na coordenação. Eu fiquei meio desmotivado com o sistema, principalmente numa época em que foi aqui o noturno. Era um noturno mais largado, não tinha um ritmo que eu queria de aula. Eu não conseguia passar o que

eu transmitia de manhã. Não fazia isso à noite. Aí a diretora me convidou para a coordenação e eu pensei “Estou cansado mesmo, então eu vou”. Aí eu gostei porque é uma prática bem legal, mas foi momentâneo, não é algo constante.

JP: Mas desmotivação com uma turma você já teve?

P2: Eu já passei por algumas vezes assim, mas já me purifiquei dessa parte. Era um pré-conceito meu como professor.

JP: E o que te levava a pensar assim?

P2: A falta de interesse dos alunos, principalmente. Quando você prepara uma aula e os alunos não interagem, não participam, não dão feedback, nada. São totalmente apáticos. Eu acho que ser apático na minha aula é a pior coisa que existe. Fazer bagunça, eu não me importo, mas ser apático...

JP: Então o que desmotiva não é a dificuldade?

P2: Não, é mais o comportamento. Porque dificuldade é algo que o aluno trouxe, e a gente vai trabalhando em cima disso. Hoje em dia, eu tenho alunos autistas que têm dificuldade. Atrapalha ou desmotiva? Não. Aí que eu tenho que realmente pensar naquele aluno para atingi-lo. Mas o que me desmotiva é aquela coisa apática do tipo “estou fazendo o quê aqui?”.

JP: E a apatia de alguns alunos contagia o clima em sala de aula?

P2: Ah, contagia. Principalmente numa época com um 1º ano, tinha grupo que influenciava, mas não era indisciplina. Aí ficava mais ou menos seis ou sete alunos prestando atenção e o resto ficava como se eu não existisse na sala de aula. Não ficavam fazendo bagunça, não eram desrespeitosos, mas não participavam ou interagiam. Se um aluno é bagunceiro é porque ele tem dificuldade, então vamos estudar qual é a dificuldade dele. Para o aluno indisciplinado tem sempre um motivo, mas aquele aluno apático é que derruba você, é horrível.

JP: Então o comportamento dos alunos afeta uma aula?

P2: Afeta, a minha aula, ele afeta. Afeta mais que bagunça. Prefiro até bagunça porque a gente interage. A gente modifica a aula, trabalha em grupo, faz uma disputa. Quando eu percebo que o negócio não está fluindo, eu falo: “vamos dar uma paradinha no conteúdo e fazer uma disputa de perguntas daquele conteúdo?”. Disputando qualquer coisa, uma balinha. Mesmo uma disputa sem qualquer prêmio, eles participam, eles gostam. Aí depois você retoma o conteúdo.

JP: E chega a te afetar também além de afetar a sua aula?

P2: Ah, desmotiva, sim. Acaba me influenciando, sim. Aí eu paro. É aquele dia em que tenho que chegar em casa, fazer o que preciso fazer e ir para o quarto e pensar o que está acontecendo, o que não deu certo.

JP: E alguma vez você já precisou conversar com alunos assuntos relacionados a como eles se sentiam?

P2: Às vezes, sim. Teve um professor aqui que tinha uma aula meio tumultuada, aí quando eu entrava, em seguida, eu tinha que parar 20 minutos, conversar com toda a sala, trazer a sala, acalmar a sala.

JP: E esse se sentir era um sentimento de tristeza, euforia...?

P2: Não, nesse caso, eles estavam extremamente bravos, porque o professor era muito agressivo com os alunos. Era desrespeitoso com eles. E os alunos respondiam e criava um clima de guerra. Eu entrava no meio desse clima. Acabava a aula e eu entrava. E eu sou um professor que me preocupo com meu conteúdo, com as habilidades. E eu tinha que perder 20 minutos, conversar com a sala, apaziguar, acalmar. Mas isso não foi uma ou outra vez, foram várias e várias vezes. Já tive que entrar também como coordenador e conversar o que estava acontecendo com a sala, relacionamento com os professores e os alunos.

JP: E com que frequência você acha que é necessário parar e conversar com eles?

P2: Não acho que seja uma perda de tempo. Eu até acho que no PEI a gente tem uma matéria chamada Projeto de Vida, que tem os temas que precisa abordar, mas que, uma vez por mês, é uma matéria que tem que parar e fazer uma mesa redonda e conversar como que anda a sala, como está a aprendizagem da sala, como eles se sentem como sala. Na outra escola, quando fazíamos isso, os alunos falavam “ah, o Joãozinho atrapalha muito”. Aí colocávamos o Joãozinho na roda e perguntávamos: “Por que isso?”. Sabe, trazer a sala. A sala ter seu protagonismo, resolver seus conflitos, fazer suas mediações.

JP: E resolvia fazer isso?

P2: Ah, resolvia, sim. Logicamente que a gente precisava educar a sala, os alunos. A primeira vez sempre é confusa. Mas eles gostam disso, gostam de debates. Eles gostam de opinar, de falar. Só que a gente precisa primeiro fazer a estruturação, mostrar como funciona a base de um debate, se não vira um bate-boca. A gente quer uma conversa inteligente, não uma briga, porque aí o aluno vai aprendendo a conviver com o colega, com o professor, na sociedade.

JP: E alguma vez você estava ensinando e percebeu que não estava no ritmo que você esperava porque os alunos não estavam bem e você teve que conversar com eles?

P2: Não, foi mais essa sala que te falei que estava apática. Conversei várias vezes com eles sobre a apatia, mas não surtiu efeito. Acho que o público daquela sala era diferenciado, que só estava presente na escola, mas não presente para aprender. Só queriam o certificado.

JP: Pensando no contexto da pandemia, o jeito como você estava se sentindo afetou o jeito como você dava aula?

P2: Afetar o jeito de dar aula não. No início, quando a gente entrou naquele isolamento, lógico que baixou uma depressão em todo mundo, o medo, a incerteza. Mas eu me apeguei nessas aulas on-line. Eu não tinha aula ao vivo. Como eu vou ensinar? Pedir exercícios? Ler texto? Cada um interpreta de um jeito. Eu resolvi montar um PowerPoint e gravar vídeos, em que eu aparecia na “janelinha” ao lado do PowerPoint. Aí tive que aprender, baixar os aplicativos, fazer testes. A primeira gravação acho que deletei umas 20 vezes até parar de gaguejar e tudo funcionar bonitinho. Influenciou nessa parte, me instigou para buscar novas metodologias de ensino. Me influenciou positivamente.

JP: E afetou os alunos no jeito como eles participavam da aula?

P2: Afetou porque eles perderam a convivência. Aqueles alunos mais aplicados conseguiram acompanhar. Agora aqueles menos aplicados perderam bastante. Acho que a gente vai ter que aprender como suprir isso no futuro porque infelizmente houve um “buraco”.

JP: E nessa volta à escola, em que vocês estão com alunos desde agosto, vocês têm sentido esse impacto?

P2: Tem porque perdemos praticamente um ano e pouco. Isso faz realmente falta. Parece que não, mas faz muita falta. Você vê que o raciocínio está perdido, não sabe e não conseguiu construir e costurar o conhecimento. Ele está meio perdido.

JP: E só na parte intelectual você sentiu isso?

P2: Não, na convivência entre eles. Justamente agora que retornou todo mundo, com esses que estavam totalmente afastados, mudou totalmente o ambiente da sala na hora em que eles retornaram. Aqueles que retornaram antes já entraram no nosso ritmo. Mas esses que estavam ausentes, na hora em que voltaram, houve um impacto entre os presentes e os ausentes. Aí a gente, principalmente eu, teve que fazer um jogo de cintura, ver onde eles estavam, onde pararam, para trazer junto com a sala. Não deu muito tempo porque eles voltaram há pouco tempo.

JP: Eles voltaram mais expressivos na maneira como se sentiam?

P2: Não, acho que eles estão mais com essa dificuldade de relacionamento e de aprendizagem. Eles voltaram, se isolaram, conversaram e estão tentando voltar àquele ritmo. Principalmente com o 3º, eu e outros professores suamos para dar conta. A gente estava acostumado com sete, dez alunos em aula. Agora, com a sala cheia e com alunos que perderam tudo antes, fica difícil. Vou dar um exemplo: mitocôndria e ATP. Aí tive que retomar conteúdos essenciais porque, senão eles não iam entender nada. Os meus já sabiam, agora com o resto, tive que retomar tudo de novo. Então eu tinha que fazer aquela aula vai e volta, vai e volta. E eles estão com essa dificuldade.

JP: Na sua opinião, o que você considera um professor inesquecível?

P2: Eu acho que é aquele professor realmente presente na vida do aluno, o que respeita. Acima de tudo, respeitar o aluno. Eu nunca gritei, nunca ofendi, porque eu acho que tem que ter esse respeito. Porque grito e xingamento ele tem em casa. Respeito e atenção nem sempre. Aquele professor que prepara uma boa aula, te ouve. Acho que isso torna você inesquecível.

JP: O que torna um professor inesquecível para um aluno é mais o jeito do professor?

P2: Acho que é um todo, não só o jeito. Eu posso ser um professor super descolado, que bate papo, mas não preparo uma boa aula, não dou atenção para o aluno, não preparo realmente o aluno na minha matéria. Eles vão gostar porque sou descolado, mas não vou ser um professor inesquecível. Eu assustei: num retorno tão pequeno e eu ser escolhido como paraninfo porque eu achei que outro professor seria escolhido, outro que era mais descolado que eu. Nunca pensei que eu, professor de Biologia, seria escolhido. Mas eu acho que é essa interação que eu tenho com os alunos, eu tento ouvir, respeitar o aluno. Agressividade ele tem em casa. Não deixo o aluno: “ah, vamos passar filme?” Eu digo: “Passar filme o quê?”. Se for alguma coisa do conteúdo, até vai. Mas eu quero trabalhar habilidade, conteúdo. Eu não brinco em serviço. E eles gostam disso.

JP: Você teve algum professor que marcou positivamente sua vida?

P2: Eu tive uma de matemática na 7ª série e uma professora de língua portuguesa na 5ª série.

JP: Por quê?

P2: Porque eram matérias que eu tinha uma grande dificuldade, eu era uma porcaria. E essas professoras me deram atenção, me enxergaram em sala de aula. Me chamaram para explicar o que era uma crase, uma pontuação, como era a regra de multiplicação. Elas me deram atenção, viram minha dificuldade, prepararam um material para mim e eu deslanchei. Eu era o caçula. Três irmãos mais velhos inteligentes. O de cima, um ano mais velho, era dez em tudo. Eu era o patinho feio, não entendia crase, pontuação, matemática era uma desgraça. Então, eu tinha essa trava. E elas enxergaram minha dificuldade, me orientaram e sanaram minha dificuldade. E eu consegui.

JP: E elas eram mais novas ou mais velhas?

P2: A de Português era mais velha, mas a outra era mais jovem, era uma japonesa. Eu lembro até hoje a fisionomia dela.

JP: A maneira como elas te marcaram te ajuda a ser o professor que você é?

P2: Ah, ajuda. Eu acho que tudo isso que elas fizeram por mim eu tento, aos poucos, fazer para os alunos. A gente não consegue atingir todo mundo, mas tem que tentar. Tem um aluno, que infelizmente é usuário de drogas, mas que gosta de jardinagem e se afeiçãoou a mim. Nas outras

aulas, ele não fazia nada. Na minha aula, ele fazia. Ele vinha para a minha aula de eletiva. Eu estou tentando fazer o resgate desse aluno.

JP: E, por outro lado, já teve algum professor que marcou negativamente?

P2: Já, já tive aquele professor que era um inferno. Ele chegava em sala de aula, ele só passava cópia. Cópia, faz, entrega. Ele era professor de geografia. Entregava trabalho e ele não lia, não dava devolutiva. Era só fazer uma coisinha que passava. Ele não demonstrava interesse em nós. Ele chegava, passava o texto, a gente entregava o exercício. A gente devia ficar quieto e ficava tudo bem. Aquele bem apático. Aquele do tipo “estou aqui só para ganhar meu dinheiro”. Marcou tanto que eu me lembro. Eu tive um professor de geografia muito bom, mas esse daí era bem ruizinho. Tudo isso quando eu estava no Fundamental.

JP: O que significa para você ser realizado profissionalmente?

P2: Gostar da minha profissão, do que eu faço, do meu dia-a-dia. Logicamente, tem dias que não são tão bons, tem dia que não dá certo o que a gente programou ou que a gente não é valorizado pela gestão. Isso também influencia muito o professor. Eu acho que é se sentir bem, se sentir realizado. Não é chegar em casa e pensar “ai que saco, o que eu estou fazendo aqui. Ai, devia estar fazendo outra coisa. Ai, tem que dar aula amanhã cedo.”

JP: E ser realizado pessoalmente?

P2: Para mim, por causa dessa minha timidez que ainda é muito pesada, acho que a parte pessoal entra nessa parte profissional também.

JP: E tem como a realização profissional está relacionada à realização pessoal e vice-versa?

P2: Ah, se você não está profissionalmente bem, não tem como você estar pessoalmente bem. Acho que pesa um dia que você trabalha mal, e aquilo você carrega para sua casa. Te afeta em todos os ambientes. Você acaba levando. É como um ator de uma peça de teatro, quando ele termina uma peça, ele precisa parar, respirar, senão ele carrega o personagem para casa. Mesma coisa a gente, se eu estou num trabalho ou numa profissão que eu não gosto, eu carrego isso comigo lá pra casa. Eu chego em casa, conto o que aconteceu de positivo, os “pepinos”, as fofocas, a gente comenta, a gente conversa com outros amigos sobre o dia-a-dia. O amigo nem quer saber de escola, mas a gente conta os “causos”. Não tem como separar.

JP: Você já se sentiu feliz por algo que uma turma fez por você?

P2: Ah, já, muito. Resumidamente, na outra escola, eu saí me sentindo desvalorizado e desmotivado, sentindo que meu trabalho não servia para nada, que eu era um péssimo PCG. E eu sei que não sou assim, sei que sou profissional, mas isso me deixou para baixo. E, quando eu cheguei aqui, o que eu sinto aqui... eu chorei de emoção, de estar feliz que eu sou valorizado. Eu saí daquela escola como se eu fosse o lixo do lixo. Aí eu vi que aqui não sou tratado assim.

Por isso que eu falo que o sistema educacional precisa mudar e valorizar o professor, o profissional, a pessoa. As manipulações que ainda são permitidas no meio de trabalho não deviam existir. Você acaba com a vida profissional de uma pessoa só porque você não gosta dela.

JP: Ao terminar suas aulas em uma turma, em geral, como você se sente?

P2: Ah, me sinto bem. Cansado, porque eu sou aquele professor que não para, me entrego, não fico parado, não sento. Só sento para fazer chamada. Eu chamo a atenção do aluno, eu pulo, danço, brinco, canto. Cansado, mas realizado. Eu gosto.

JP: Ao longo da sua formação, você já teve alguma formação falando sobre emoções e afetividade no ensino?

P2: Muito pouco. Como eu era PCG e coordenador, eu tive que fazer muitos cursos, mas o estado começou há pouco tempo a pensar nessa parte emocional, mas muito pouco.

JP: E você acha que é necessário, que é algo que afeta o ambiente tanto quanto o conteúdo?

P2: Eu acho que tem um grande peso, é importante essa parte. Porque eu acho que afeta até nosso relacionamento com outros colegas, com a gestão. A gente precisa saber lidar com isso nas relações aluno-professor, professor-professor e professor-gestão. No PEI, a gente está todo dia junto. Então a gente precisa saber lidar, conversar, trabalhar essa parte, porque uma pessoa não só uma pessoa, ela é múltipla, ela tem várias faces. Isso precisa ser bem trabalhado com os profissionais da educação, porque somos muito abandonados nessa parte.

JP: Dentro das aulas isso também é necessário?

P2: Ajuda, porque hoje infelizmente a gente sabe que a estrutura da família não existe mais. Não tem mais a base de uma família coesa. A mãe trabalha, o aluno nem sempre fica com os pais: ou está a avó, ou com a tia. Não tem estrutura. Então, esse trabalho ficou para a escola. Os alunos chegam aqui com uma estrutura emocional totalmente desestabilizada e a gente tem que trabalhar isso. Hoje não tem como ser professor e não trabalhar isso. Não tem como escapar. A gente lida com o emocional, principalmente com eles que são adolescentes, que não aprenderam a se controlar ou se manifestar de forma adequada. Precisa bastante, eu acho.

JP: Tem algo final para compartilhar?

P2: Não, eu gostei. Acho que, se todo mundo tivesse um tempo de gestão ou passasse para o professor uma coisa real que é a gestão, seria importante. Porque eu odeio uma capacitação sem um exemplo real. Capacitações que mostrem na prática como é, não adianta só ficar nas suposições. E muitos professores não conseguem visualizar a prática sozinhos, eles precisam ver uma prática funcionando. A gente precisa mais de exemplos concretos, menos teoria e mais realidade do dia-a-dia da escola. “Vou trabalhar o socioemocional”, mas é aquela coisa surreal.

Quero uma coisa real, que eu possa aplicar na escola, senão até o professor perde o interesse. Professor não tem muita diferença do aluno: se a coisa fica chata, ele se dispersa, vai para o celular e se desliga do que está sendo apresentado. Então, precisa ser algo concreto e real. Qualquer tipo de capacitação precisa disso. Sendo assim, está ótimo.

JP: Bom, agradeço sua participação e por compartilhar todas essas histórias. Muito obrigado.

3ª ENTREVISTA

DATA: 16/12/2021

ENTREVISTADO: Cláudio – Prof. Física

JP: Primeiro, queria já começar agradecendo por você compartilhar um pouco da sua experiência e sua história.

P3: Acho que o diálogo favorece ambas as partes.

JP: Então, comece falando seu nome e sua idade, por favor.

P3: Meu nome é Cláudio e tenho 60 anos.

JP: E a sua formação?

P3: Eu tenho formação de Licenciatura com Ciências com habilitação em Física.

JP: Por qual instituição?

P3: Faculdade de Filosofia de Guaxupé.

JP: E faz quanto tempo que você trabalha como professor?

P3: 20 anos.

JP: E por quais locais de trabalho você já passou?

P3: Começou trabalhando no município, na minha cidade natal. No ano seguinte, trabalhei com o primeiro ano do Ensino Médio. Meu início foi com o Ensino Fundamental, substituindo. Aí no ano seguinte peguei uma sala para dar aula de Química e foi um ano maravilhoso e realmente fantástico. E depois comecei a dar aula em Poços de Caldas, que é uma cidade maior. Aí logo passei num concurso aqui no estado de São Paulo e vim para cá.

JP: E nesse tempo de aula você trabalhou com todos os níveis de ensino?

P3: Eu só dei aula de Química nesse ano inicial meu e depois aula de Física. No Fundamental, dei aula de Matemática e Ciências. E atualmente só tenho aulas de Física no Médio. E também uma aula de prática experimental com 8º e 9º anos. Só prática experimental. Essa aula é na área de Matemática, mas eu jogo um pouco de Ciências no meio.

JP: E, das vezes em que eu pude acompanhar os encontros da ATPCA, sempre percebi uma vontade sua de explorar, de testar novas coisas, de inventar coisas nas aulas.

P3: Na verdade, isso deve ser pelo fato de ter tido mais possibilidade de trabalhar com a prática. Até então, eu levava para a sala de aula uma ou outra prática de óptica, de magnetismo, mas não tinha uma aula específica para prática. Agora, nesse modelo PEI, foi fantástico o que a gente fez em sala de aula. Deu liberdade para a gente explorar de tudo. Todos nós, professores, ficamos empolgados com isso. Acho que os alunos também. Acho que esse ano a escola mostrou um lado para os alunos que eles não tinham.

JP: Teve engajamento deles nisso?

P3: Então, eles estão começando. A gente sonhava. Para mim, como professor da área de exatas, de Ciências da Natureza, era tudo o que a gente sonhava. E o material, o kit para experimentos para podermos mostrar para o aluno essa parte prática do que se estuda na sala. Foi fantástico e a tendência é melhorar. A gente tentava fazer algo e, se não desse certo, a gente tentava de novo. Sempre trabalhando em cima do que não deu certo.

JP: O próprio fazer ciência passa por esse processo de tentar uma vez, errar, ajustar e tentar novamente, não é?

P3: Te falo uma coisa: o resultado para o aluno é gratificante. Ele fica encantado. Foi muito legal o que fizemos aqui. É o começo. Nosso diretor está apoiando muito, tanto estimulando-nos como financeiramente, com a montagem do laboratório. Nós, nosso grupo de Ciências, temos conversado demais, temos discutido bastante como a gente vai trabalhar, o que pode fazer para não ficar repetindo com uma mesma turma. Estamos organizando para deixar um planejamento. Mas precisa de muita criatividade, tem coisa que a gente precisa ter um *insight* do tipo “vamos fazer isso”. Nossa cabeça não para de pensar coisas.

JP: Como foi sua escolha para ser professor?

P3: Não foi uma escolha do tipo “quero ser professor”. Foi o que me apareceu, fui meio por conta. Eu falo que caí de paraquedas. A minha esposa é professora. Eu trabalhava com laboratório de próteses, mas queria mudar porque não estava tendo um retorno financeiro interessante. Aí fui com minha mulher para ver uma pós-graduação para ela em Guaxupé, fiz matrícula para mim e, em dez dias, eu estava dentro de uma sala de aula assistindo aula de Ciências. Achei interessante porque pensavam que eu tinha cara de professor. Eu tinha quarenta anos de idade que comecei.

JP: E gostou logo de cara?

P3: Sinceramente, eu pensei “não sei o que vou fazer”. Eu ficava nervoso em apresentar trabalhos na faculdade. Mas a primeira chance em que eu entrei numa sala de aula valeu a pena. Foi difícil nesse primeiro ano. Eu estava na metade do curso. Aí no ano seguinte que eu peguei, pelo estado de Minas, aulas de Química num segundo ano. Uma sala que me dava retorno, com

alunos extremamente educados. Eu fiquei durante o ano inteiro sem chamar atenção. Aplicava provas e tinha resultados. Foi um paraíso. Marca a gente. Esse meu ingresso no Ensino Médio foi muito agradável para mim. Era uma escola que tinha professores que foram meus professores, os filhos dos meus amigos eram alunos. Nossa, foi maravilhoso.

JP: E hoje, você se sente mais à vontade para trabalhar com Ensino Médio ou Fundamental?

P3: Não tem diferença, mas o Ensino Médio é mais a “minha praia”, mas não vejo diferença. Com o aluno do Fundamental, é interessante você mostrar para ele como as coisas acontecem, mostrar a Ciência para ele.

JP: Pensando nos dias de hoje, como você vê o ensino de Ciências da Natureza no contexto do Ensino Médio? O que você mais gosta e qual sua maior dificuldade?

P3: Eu acho fantástico você dividir as três áreas. Agora estão juntando tudo. Mas, na minha área de Física, vejo uma dificuldade enorme dos alunos. Isso é algo que me deixa triste porque o aluno vem pro Ensino Médio e conhece todas as matérias, sabe qual é a linguagem de todas as matérias. E a linguagem da Física ele não entende. É difícil para ele.

JP: Mas essa dificuldade é a parte matemática?

P3: Ele não viu Física no Fundamental. Ele não tem noção do que é isso. Ele mistura muito com a Matemática. Eu falo que a ferramenta é a Matemática, mas o conceito é outra coisa. O quantitativo é outra coisa. Tem, para esse conceito, uma unidade de medida. Tudo está envolvido. E ele tem essa dificuldade para entender isso. Ele não consegue interpretar um exercício para ver o que ele vai tirar de informação, como ele vai trabalhar o texto do exercício.

JP: Você acha que a dificuldade está na abstração do conceito?

P3: É que não vem pronto pra ele fazer. Tem um texto, tem uma fórmula, uma equação para ele fazer. Um por vez, duas por vez. Não é tudo de uma vez. E cada uma indica uma grandeza física. É isso que ele tem que saber fazer: ler o exercício, visualizar o que está acontecendo. Eu falo que é sempre um evento que está ocorrendo. Todo exercício descreve um evento e você tem que entender o que está se passando, o que está envolvido e saber separar cada coisa. Usar uma equação para isso. Eles têm muita dificuldade nisso, na matemática básica. Tem dificuldade em dividir um número menor por um maior. É um erro bem comum. Não tem sentido o que eles estão calculando, não significa nada para eles o resultado que chegaram. Acho que essa linguagem devia ser trabalhada desde o 6º ano. Por mim, separava desde o 6º essas três disciplinas: Física, Química e Biologia.

JP: E o que você mais gosta nesse ensino de Ciências da Natureza?

P3: O que está presente no dia-a-dia. Responder os porquês de perguntas do tipo: “Já tomou choque? Já queimou a mão passando roupa? Já caiu da bicicleta?”. É a Física atuando no nosso corpo, o que está por trás disso tudo. É legal você passar essa empolgação para eles.

JP: Você acha que, ao longo do Ensino Médio, eles vão incorporando essa empolgação?

P3: O 1º ano é difícil demais. É o ano mais difícil. A partir do 2º, eles vão começando a ter noção, a ter mais intimidade com essa leitura. Por isso, eu acho que tinha que começar lá atrás, separadamente.

JP: Na sua opinião, a dificuldade deles tem a ver com o engajamento deles?

P3: Não, a dificuldade é porque não é apresentado para eles. O conteúdo de Ciências é muito mais voltado para Biologia do que para Física e Química. Às vezes começa no 9º ano, mas é muito superficial, não dá pra desenvolver. Eu lembro do meu filho. Ele estava no 3º ano do Fundamental I. Lembro de ele chegar em casa falando sobre sistema solar, planeta Terra, camadas do planeta. Acho que eu estava começando a estudar Física. Eu falava para minha mulher: “ele não tem noção do que está acontecendo”. Ainda hoje vejo isso, você aponta para o céu e fala para o aluno que aquilo é um planeta, mas ele não tem noção da distância disso, de como é isso. Tem uma briga aqui em época de Feira de Ciências sobre fazer o sistema solar, porque o jeito que é representado é errado, as dimensões do Sol e da Terra. Eu procuro desconstruir logo essa informação errada que ele vem carregando lá de trás. Assim como falar da órbita da Terra ser uma elipse e no livro vir uma elipse clássica quando, na verdade, é ela é quase um círculo. Acho que o 1º colegial devia ter três aulas de Física. Acho que teve uma discussão sobre isso, sobre aumentar as aulas para trabalhar esse conteúdo de Física com eles. Mas com duas aulas é muito difícil. É pouco tempo de aula. Depois de uma semana, porque geralmente são aulas duplas, ele volta sem lembrar de muita coisa. É o que eu falo: a linguagem da Geografia, depois de uma semana, ele resgata bem rápido, faz aquela conexão, mas na Física é mais difícil.

JP: Pensando na proposta do novo Ensino Médio, como você percebe as mudanças que ocorrem a partir disso?

P3: Não sei se estou certo ou não. De um tempo pra cá, não vejo mudança que favoreça alguma coisa. Está ficando cada vez mais vazio o currículo. Sou bem conteudista e sofro com isso. Não ser conteudista, mas é conceito. E vai se perdendo isso. Eu vejo que o aluno precisa estar mais focado no que acontece. O aluno de escola pública não vê como um lugar de saber. Vejo o material que é muita pesquisa. E é difícil para eles fazerem. É simples reprodução de um lugar para outro, eles não pensam. Eles estão preocupados com o que o outro fez. Eu falo para eles lerem o exercício, tirarem uma conclusão. É interessante porque eles gostam da aula de Física,

eles prestam atenção. Eu falo que é legal dar aula de Física porque está no dia-a-dia do aluno. Eu vou falar sobre plano inclinado, mostro que aqui nessa sala tem inclinação para escoamento de água. Tudo o que você vai trabalhar está no dia-a-dia da gente. É legal. Só que quando chega na parte do cálculo, eles sofrem um pouco. Não sei porque. Porque é uma equação de 1º grau, bem simples.

JP: E na matemática pura, eles têm desempenho melhor?

P3: A Matemática para eles é mais fácil. Não sei porque esse medo da Física. Falta, lá no começo, ele pegar intimidade para não virar esse fantasma. Todo mundo se assusta com Física. As pessoas, em geral, mesmo depois de anos, continuam com esse medo de Física, como se fosse algo assustador. Acho que, se começar lá atrás, dá pra trabalhar bem com Matemática, com o básico de cada uma delas. Aí vai tomando gosto. É como você ensinar referencial para alunos de 1º colegial, positivo para um lado e negativo para outro. Se eles começam desde pequenos, isso fica muito natural para eles. Ter convivência com essa linguagem. Eu sonho com isso.

JP: E você acha que, tendo mais aulas de Ciências da Natureza nos itinerários do novo Ensino Médio, pode ajudar?

P3: Então, a gente ainda não sabe direito. É um mistério para gente como vai ser. A gente se adapta a tudo isso. Na verdade, muda, muda, muda, mas você precisa trabalhar o mesmo conteúdo. Não é o conteúdo, é o conceito. Não tem como fugir disso. Por mais que você queira mudar, você precisa deles pra entender um fenômeno.

JP: Você já se sentiu desmotivado ao dar aula para uma determinada turma?

P3: Ah, quando você não tem o retorno deles, é difícil. Por exemplo, esse ano, ao dar as duas últimas aulas do dia no 2º para terminar às quatro horas da tarde. É difícil ter a atenção deles.

JP: E isso interfere no andamento da aula?

P3: Tem dias que eu falo para eles: “se vocês não quiserem, também não vou querer, não”. É bem difícil trabalhar com o desinteresse dos alunos.

JP: Acha que o horário da aula é o responsável por isso?

P3: Não sei, acho que o aluno precisa entender que aquilo fará diferença na vida dele. Hoje, por exemplo, formou um Ensino Médio. Não terminou o Ensino Médio, terminou a Educação Básica dele, que começou com seis anos de idade. A política educacional do governo é para dar essa formação básica dos seis aos dezessete, dezoito anos. Se tem educação de adultos para quem perdeu. Então, você não está formando um 3º ano, você está fechando um ciclo de Educação Básica, e é algo que todo mundo passa por isso. O aluno precisa entender que isso pode transformar a vida dele, como transformou a minha e a sua.

JP: Então, acha que quando eles não têm essa noção é que vem o desinteresse?

P3: Estou falando como professor de escola pública, eu converso muito isso com os alunos. Eu falo para perguntarem aos pais se eles terminaram os estudos, se pararam, se gostariam de retomar, para perguntarem qual o sonho dos pais deles. O sonho de qualquer pai é ver o filho formado. Os meus pais já tinham falecido quando eu me formei, mas nas minhas orações eu faço uma menção a eles pelo que eu consegui, pelo que fizeram por mim.

JP: E, durante esse tempo com os alunos, eles vão adquirindo essa noção da importância do estudo?

P3: Eles têm mais preocupação com o trabalho. Eles querem sair e ter o emprego. Para a família deles, para o nosso público, que é o aluno de escola pública e da classe social que ele está, o objetivo dele é trabalhar.

JP: Por isso que os estudos acabam sendo negligenciados?

P3: Isso, ele não vem para a escola focado. No 3º colegial que eles começam a pensar mais sobre os estudos, sobre fazer uma faculdade. Eu encontrei uma ex-aluna que me disse que se arrepende tanto por não ter estudado enquanto estava na escola. Já teve outra que também disse a mesma coisa. Então, quando ele está lá na faculdade, a aula de Física que ele não estava afim fez diferença, as aulas de tudo. Vejo aqui na escola hoje, no 3º ano, alunos que estão bem focados nisso, que querem continuar estudando. Mas alguns não querem, querem ir trabalhar. Duas certezas você tem na vida: você vai morrer e vai trabalhar. Agora, se você for qualificado, você terá mais oportunidades. E estudar é gostoso demais. Hoje foi falado isso na formatura: “quanto mais você conhece, mais o desconhecido aumenta”. Acho legal isso.

JP: E o comportamento dos alunos já afetou o decorrer de uma aula?

P3: Já sim. Tive um problema uma vez que eles começaram uma farra de cantar “Parabéns” e eu estava dando uma prova. Foi desgastante. Eu falei que ia recolher, saí da sala e falei com o diretor. Foi difícil também ter conversas com pais. Mas você vai aprendendo a lidar com isso com o tempo.

JP: E esses problemas de comportamento são pontuais ou característicos de uma turma?

P3: Isso faz parte do cotidiano. Você tem os que querem e alunos que não querem. Alunos que odeiam a escola. Às vezes tem aquele que vem e dorme. Faz parte do trabalho nosso.

JP: Os que se mostram desinteressados afetam a turma?

P3: Eu falo que é mais difícil você trazer metade da sala para frente porque esses alunos tem mais facilidade para puxar a sala para trás. Você tem que fazer um trabalho muito forte. Não é excluir, não é “pegar no pé”. Mas é difícil esse conflito do comportamento. Tem que ter muito

jeito para lidar com isso. A gente está numa escola boa, mas existem situações fora daqui que são mais intimidadoras. Então, tem que ter cuidado com isso.

JP: E os desinteressados são desrespeitosos ou mal-educados?

P3: Não vejo eles sendo mal-educados, é mais a apatia, o desinteresse. Eles falam: “isso não entra na minha cabeça, não gosto”. A falta de educação, o desrespeito é muito pouco que a gente vê. Tem casos que a gente vê em outros locais, mas aqui vi isso poucas vezes. Onde eu trabalhei também.

JP: E o bom comportamento de uma turma afeta a qualidade de uma aula?

P3: Acaba fluindo mais, a sala ficava mais participativa, engajada. A aula flui bem melhor. Você ter a atenção da sala ajuda. Quando eles participam, fica mais gostoso.

JP: Você já precisou conversar com os alunos assuntos relacionados a como eles se sentiam?

P3: Já, sim. Eu falo muito sobre o lado profissional. Falo que estou trabalhando, não estou lá de graça. Falo: “seus pais trabalham, vocês vão trabalhar. Vocês precisando respeitar quem está aqui trabalhando. Esse desrespeito, o comportamento de vocês me ofende. Você vai vivenciar isso um dia, quando estiver trabalhando”. E é interessante porque eles não gostam quando você fala alto, mas eles não veem o lado deles. Acho que quando a escola funciona bem, o aluno trata o professor de um jeito diferente. Aqui, graças a Deus, sempre tive respaldo e os alunos sempre tiveram respeito.

JP: E já percebeu quando uma sala estava triste ou eufórica e você precisou parar sua aula para conversar com eles?

P3: Quando você percebe que a aula não está fluindo, você chama e pergunta o que está acontecendo. Por exemplo, para uma turma que tem aula de segunda-feira é difícil quando tem algum evento no fim de semana porque eles ficam falando sobre isso, sobre futebol, sobre esportes. São ingredientes que vêm na conversa deles. Não dá para ignorar. Aí você participa um pouco e tenta retomar em seguida. Acho que entre professores e alunos precisa ter esse lado de conversar, interagir com eles. Se eu tenho uma sala em que eu preciso dar duas aulas com eles em silêncio, todos sentados, quando eu saio, eu deixo uma energia acumulada que vai atrapalhar a aula de outro professor. Eu já senti isso de pegar uma sala de um professor em que ninguém pode mexer nem falar e, quando você entra, tem aquela energia que você precisa lidar. E é bem difícil de trabalhar. E tem professores em que a sala virou uma bagunça e, para chegar e colocar tudo em ordem, dá trabalho.

JP: Você consegue perceber individualmente se um aluno não está bem?

P3: Eu sou tão disperso nesse tipo de coisa que não foco nisso. Eu foco mais no que tenho que fazer com alunos. Eu gosto de fazer chamada pelo nome, acho estranho fazer por número. Mas

já aconteceu que, mesmo fazendo chamada assim, só depois de três meses que descobri que dois alunos são irmãos gêmeos. Não fico muito focado nisso. Só que normalmente quando um aluno não está com o emocional legal, sempre tem um colega que está perto. Eles têm isso de altos e baixos no emocional, por serem adolescentes. Acho que a gente também, o magistério tem isso várias vezes num dia. É muito dinâmico esse trabalho em escola.

JP: Pensando na pandemia, o jeito que você estava se sentindo nesse período afetou sua maneira de dar aula?

P3: Acho que afetou todo mundo. Todo mundo ganhou com isso. Só quem não participou desse processo que não ganhou. Falo por mim, a gente começou a trabalhar com algo que a gente não tinha hábito. Trabalhar de um jeito diferente. Lógico que afetou porque, como foi dito hoje na formatura, nada se compara ao estar perto, ao poder conversar aqui, ao contato na aula presencial. Essa foi uma lição que tivemos. Nós trabalhamos com mídia, era uma ferramenta a ser usada. Só que não substitui o que é a sala. É, como eu disse, uma formação a Educação Básica. E nesse processo, é muito mais do que escola, é a transformação de uma criança, é se relacionar. E a gente faz parte desse processo. E, mesmo inconscientemente a gente acaba ensinando. Eles se espelham no que a gente faz. Aprendem a tratar com respeito, com educação. Isso tudo faz parte do nosso trabalho. Nossa ex-diretora falava para a gente ter atenção porque para o nosso cliente, o aluno, você é a pessoa com quem ele tem uma conversa mais séria aqui, coisa que ele não tem em casa. Então, essa é a nossa realidade.

JP: E acha que para os adolescentes, que muitas vezes têm dificuldade no relacionamento com os pais, o professor acaba tendo essa figura de autoridade?

P3: Nossa, com certeza. A gente vê casos de situações familiares que a gente fica chocado. Eu acredito muito nisso. Não quero ser mais um a ser agressivo com essa criança. Às vezes eu vejo que o comportamento do aluno é reflexo do que ele está vivendo em casa. O papel nosso acaba sendo importante.

JP: E a pandemia tirou isso?

P3: Nesse on-line, teve gente que não participou. A maioria não participou. Em maio, quando voltamos com revezamento de alunos, foi terrível o que eles deixaram de aprender. Tudo foi dado, as aulas foram oferecidas, mas não viram. Nas minhas aulas on-line, eu preparava a aula e falava durante o tempo inteiro, explicando, discutindo, perguntando. E, de quinze alunos que estavam na sala de aula, três ou quatro que estavam com a câmera ligada. Isso foi prejudicial para eles.

JP: E, quando eles voltaram para o presencial, você notou diferença no comportamento deles?

P3: Eles voltaram mais sossegados, não conversando muito, mas falavam quando a gente perguntava. Aí depois foram retomando a conversa, a socialização deles, que é lindo dentro da escola. Essas paixões que vão acontecendo entre eles, essa mudança de comportamento que a gente vai vivenciando neles. É legal quando você vai acompanhando essa fase.

JP: Na sua opinião, o que os alunos consideram um professor inesquecível?

P3: Olha, ele tem que aliar a parte do trabalho dele, tem que atingir o aluno, com a parte afetiva, o relacionamento que ele precisa ter com o aluno. Juntando tudo isso, você tem um professor inesquecível. Todos são inesquecíveis, eu lembro dos meus.

JP: E ser afetuoso, mas não ter um domínio do conteúdo que ele ensina, dá pra tornar um professor inesquecível?

P3: Ah não, não dá. Os alunos percebem quando um professor não tem domínio do conteúdo. Por exemplo, quando um professor que pega firme com eles, eles gostam. Um professor mais rígido, mas não é meu jeito de ser. Só que para mim, o ser respeitoso é fundamental, o respeito precisa ser recíproco. A gente vai aprendendo a falar com o aluno. Não dá pra gritar com o aluno, é mais fácil chamar o aluno à parte, ter um diálogo. Aí você chama o aluno para fora da sala e conversa a sós com ele sobre a atitude dele, se é certa ou não. Aí resolve, porque você mostra pra ele e a pessoa tem noção do que é a falta de respeito.

JP: Já teve algum professor que marcou positivamente sua vida?

P3: Vários. Por causa da atitude deles. Tive uma professora de matemática que me deu aula quando eu estava no Fundamental. Foi uma professora muito boa, sabia tratar bem a gente. No meu tempo de escola, a gente era mais quieto. Todos os professores marcam.

JP: E sua prática profissional tem influência dela?

P3: Pouca coisa, mas eu tenho influência de muitos outros. A paixão pelo que faço, a minha matéria. Tinha professor que era bem cético, que não te motivava. Mas tinha aqueles que eram mais envolventes ao explicar e isso marcava muito a gente.

JP: Mesmo uma pessoa que não segue carreira como professor, ela carrega isso dos professores que ela teve?

P3: Acredito que sim. Grande parte do que você tem hoje tem contribuição dos seus professores. Então, você precisa levar as aulas de um jeito legal para marcar eles, porque eles carregam isso. Mesmo não sendo intencional a gente marca a vida dos alunos. Por isso a gente precisa pensar em como age para marcar positivamente. Você brinca, descontra, mas o aluno vê você dominando o conteúdo, que você o trata com respeito. Essa marca fica muito. É interessante porque, quando você encontra ex-alunos, eles te chamam, te cumprimentam. Hoje eu encontrei uma menina que foi aluna nossa e que as irmãs estão se formando. Teve uma situação em que

ela ficou com raiva de mim porque eu mandei um recado no caderno das irmãs. Depois disso, ela não conversou mais comigo. E hoje na formatura, ela estava lá. Aí eu a abracei e disse: “hoje você fez do meu dia um dia melhor”. Já falei isso para outros alunos que encontrei. Você está cansado e quando conversa com eles, você sai renovado.

JP: E você acha que os alunos observam as suas atitudes e posturas?

P3: Sim, com certeza. Eles sempre observam. Quando você encontra com eles no supermercado, por exemplo. A não ser que você seja muito bravo para você não ter essa aproximação. Do contrário, eles vêm e conversam. Agrega muito quando você tem essa relação com eles. Para mim, o que me agrada muito nessa profissão é você deixar essa marca em uma pessoa, que você trabalhou legal com esse aluno, o respeitou quando ele foi seu aluno, e quando ele precisou e você explicou como fazia. Quando você os encontra, é muito gratificante. Eu lembro da maioria dos meus professores e lembro de maneira respeitosa. A minha esposa também é professora e a gente conversa muito. Hoje ela é coordenadora em uma escola particular. É agradável essa troca que a gente faz. E ela é totalmente adversa a exatas. E isso do respeito é muito bacana, porque eu fico aqui das 7h às 16h durante um ano, eu preciso lutar para que esse ambiente seja agradável. Todo mundo precisa fazer sua parte, quem está limpando, cozinhando, administrando. Você tem que se relacionar bem com eles e os alunos entram nisso também.

JP: Por outro lado, já teve professores que marcaram negativamente sua vida?

P3: Não me lembro muito bem, mas mais no período de infância. Foi mais por ser mal-educado, por me tratar de maneira estressada. Era um professor de Português que era muito grosso para lidar com a gente. Se você perguntasse para qualquer um, iria falar a mesma coisa dele. Era muito ríspido. Não sei se ele gostava de dar aula. Eu estava na época no Fundamental II.

JP: Acha que os alunos percebem quando um professor não gosta de dar aula?

P3: Eu tenho poucas lembranças das aulas dele, mas marcou muito o jeito dele. Era muito “casca grossa”. Ele falava mal dos nomes dos alunos. Não sei se ele enxergava direito e, por isso, ficava estressado. Ele sempre esbravejava e xingava por qualquer nome diferente. Era muito “casca grossa”. Mas acho que o que marcou negativamente foi mais isso mesmo. Se teve um professor que não tinha uma didática boa, isso não me marca negativamente porque, na verdade, tem a didática, mas tem o seu querer aprender. Você fazer o aluno gostar de estudar que é o lance. Não adianta, você pode fazer o que for. Isso eu vivenciei em casa com meus filhos. Eu tive uma aluna em outra escola que sempre tirava notas muito boas em provas, fazia listas de exercícios. Aí eu a encontrei fora da escola um dia e elogiei ela, e ela me disse: “professor, eu sempre chego em casa depois da aula de qualquer professor, entro na Internet e estudo”. Aí fica

fácil. Você não pega uma prova e resolve sem estudar, sem se preparar para ela. Aí é que está o segredo. É o conhecimento. Lendo um livro, assistindo um filme, você aumenta seu conhecimento, sua visão de mundo. Estudando, mais ainda.

JP: O que significa para você ser realizado profissionalmente?

P3: Profissionalmente, é ter isso que eu tenho: esse reconhecimento dos alunos, essa satisfação de estar trabalhando com o conteúdo que eu tenho. Não é o dinheiro. Ter ou não ter o dinheiro é gastar mais ou gastar menos. Mas é você ter um aluno que vai perguntar algo para você, que se espelha em você, que te trata com respeito e educação. Saber que você é uma pessoa que fez diferença na vida dele, seja ensinando sua área de conhecimento ou uma atitude, seja tendo respeito com ele. Por exemplo, um aluno que você encontra num supermercado, que chama seu nome, e você para e conversa. Isso muda o nosso dia. É o grande poder que todas as pessoas têm: o poder de fazer o dia do outro um dia melhor. Todo mundo tem isso. E, com a gente trabalhando em escolas, essas coisas ficam bem mais próximas da gente. Ainda que a gente não consiga impactar todos os alunos, um ou outro a gente consegue. Por exemplo, no trabalho que eu tive com os alunos de montar um projeto, mas que não deu totalmente certo, nós fizemos, parafusamos, conversamos sobre como fazer. Isso muda completamente o relacionamento que você tem com eles, mesmo que o projeto em si não tenha saído como esperado. Eu tenho certeza que ano que vem o relacionamento com eles em sala será outro. Eles vão assistir aula de um jeito diferente. Isso é um grande diferencial. Está sendo um ganho isso que estamos tendo na escola, essa proximidade que a gente tem com eles. Mesmo que a prática seja mais complicada que a aula porque, no meu caso, são vários grupos chamando a gente para ajudar a fazer, cada um fazendo uma coisa diferente. Eu acho muito bom essa parte prática. Aqui sempre teve laboratório, mas eu falava para a diretora que eu não iria para o laboratório sozinho com quarenta alunos, porque você tem produtos, vidros, eletricidade. Não dava pra entrar com eles. Agora eles estão começando a entender como funciona um laboratório. Aos poucos as coisas vão se encaixando.

JP: E ser realizado pessoalmente significa o quê para você?

P3: A vida é uma maravilha. É se relacionar bem dentro da escola, na minha casa, com meus filhos. Existe diálogo, harmonia. Para mim, isso é uma realização.

JP: Dá para ser realizado pessoalmente sem ser profissionalmente e vice-versa?

P3: Um afeta o outro. Mas tudo tem a mesma base: o respeito mútuo. O respeito pelo outro é a essência de qualquer relacionamento. Tendo essa harmonia em casa e na escola, tudo vai bem. Agora, quando o seu emocional afeta essa harmonia, você começa a contaminar os outros. Acho

que a gente tem que trabalhar demais essa relação interpessoal com todos que estão convivendo com você. Tem coisas que você fala e não tem como consertar.

JP: Você já se sentiu feliz por algo que uma turma fez por você?

P3: Claro que sim. Um abraço, por exemplo. Te atender em um supermercado e conversar. Você vai e encontra um punhado de alunos. Tem uma coisa que me marcou muito e eu não esqueço. Eu estava fazendo uns exercícios de Física com o 3º colegial. Eles estavam com dificuldade e eu mostrei que todos eram na mesma linha, que não mudava nada. Estavam falando de situações diferentes, mas o jeito de resolver era semelhante. Aí eles começaram a achar fácil. O que era difícil se tornou fácil. Por isso, nunca pode falar que você não consegue fazer, que não consegue. Aí passou uma semana e um aluno disse que se lembrou de mim. Ele disse que fez uma prova da polícia. Ele havia pegado a prova e pensado “eu não sei fazer isso”. Em seguida, ele parou e refletiu: “Eu não posso pensar assim. Eu consigo fazer essa prova”. Ele falou que passou na prova. Jamais vou me esquecer disso. Não pode falar que não consegue, que é difícil. Tem que pegar e ir fazendo o que consegue. É uma coisa que sempre acontece na sala de aula: o aluno falar que não quer e colocar o cérebro para descansar. É desafiador.

JP: Ao terminar suas aulas em uma turma, como você geralmente se sente?

P3: É muito variável, tem dias que você se sente com o dever cumprido, tem dias que não. Pensa “que vergonha dessa aula!”. É interessante que você dá uma aula para uma turma depois de ter planejado, programado e pensado que seria legal, mas acaba não sendo assim. Aí você vai para outra turma e funciona. Então, esse dinamismo na educação é interessante. Por exemplo, você dá aula no 1ºA e no 1ºB. Aí você vai no 1ºA, começa o assunto e fala o conteúdo. Quando você chega no 1ºB, dá a mesma, mas aí você tem um *insight* sobre algo e traz uma ideia para a aula que cai bem e pensa que foi legal. Essas coisas vão acontecendo. E pensa: “nossa, a outra turma ficou sem isso”. É um exemplo que você usou que caiu bem no que você está falando. Em geral, tem o sentimento de dever cumprido. Às vezes ficam umas pendências para trás, tem perguntas, dúvidas, ou mesmo desvia para outro assunto. Então, há um atraso no cronograma da gente.

JP: A sensação de satisfação vem de uma aula em que os alunos se comportaram de que maneira?

P3: Quando você tem o interesse deles. Quando perguntam, participam e você tem a atenção do aluno. Você percebe que alguma coisa está “entrando na cabeça” dele. Já deu aula para turmas que seis, em um canto, estão dormindo e não adianta falar. Se acordar, vai ser pior. Eu tive várias experiências que muda, em uma mesma série, de uma turma para outra. E isso muda o jeito como a gente se sente no final. Tem dias que você prepara algo, mas que não fica legal.

A gente fica meio chateado, pensando no que pode fazer para cativar essa meninada. O trabalho nosso é esse: chamar a atenção deles.

JP: Eles percebem quando você não está?

P3: Sim. Tem dias que você não está legal, que está cansado. E eles percebem. Eles perguntam. Sempre tem um que dá um apoio para a gente. Aqui teve um caso comigo em que eu estava chateado. Tem uma aluna que tem síndrome de Down e ela chegou e perguntou porque eu estava “borocoxô”. Aí ela perguntou se podia cantar uma música para mim e cantou. Eu agradei. Foi um negócio muito legal. Não tem nada que pague isso. E eu vejo o cuidado que a gente tem com todo mundo. Em outra cidade, uma vez eu saí mais cedo e tinha uma briga de duas alunas na porta da escola. Eu ajudei a separar. No outro dia, ela veio me agradecer por isso. Então, a gente tem esse cuidado com o aluno. Nosso cliente é um aluno muito exposto a muitos problemas. Você vê o aluno vindo de casa com alguma coisa, passando por algo e uma palavra que você tem com ele muda tudo. Faz parte do nosso trabalho. Não é todo dia que tem, mas quando precisa ter, a gente está ali para estender a mão para o nosso aluno. Você não desfaz, despreza esse aluno em momento nenhum. A gente é meio “paizão”.

JP: Ao longo de sua formação, você já teve algum curso sobre emoções e afetividade no ensino?

P3: Eu converso muito com minha mulher. Ela faz parte de um grupo de estudos sobre afeto. Quando ela fez o doutorado dela, ela começou a participar. Ela participa de reuniões com eles trabalhando afetividade na escola. E isso faz diferença. Quando dava, eu ia com ela. Era um lugar aberto, a gente sentava e tinha discussão deles, você via diretores falando o que fizeram nas escolas, professora de Português que incentivou a leitura. Era um grupo que trabalhava afetividade na escola.

JP: Além disso, você lembra de participar de cursos que trabalhavam isso?

P3: Não, não me lembro. Eu acredito que, para a escola PEI, isso é algo com que vamos precisar lidar. Não tem como entrar nessa profissão e não lidar com afetividade. A carência é comum para todos. Quando você tem alguém que ajuda na sua carência, igual àquela aluna que cantou para mim, faz diferença. Do mesmo jeito que eu a ajudei no dia em que ela passou mal. Todo mundo é carente. Quando você tem a oportunidade de estender a mão, de dar esse afeto, esse carinho, para alguém, você faz a diferença. E não custa nada. Não faz mal pra ninguém, mas faz a diferença.

JP: Tem alguma última coisa que você de falar para encerrar?

P3: Não tenho, mas sua participação aqui na escola com a gente, viu o que a gente está fazendo, foi legal. É muito bom isso. Ninguém está sozinho no mundo. O diálogo com os pares dentro da nossa profissão é fundamental. E nosso pensamento sempre está voltado para algo que atinja

nosso aluno e faça o olho dele brilhar. O conteúdo, o conceito, o colocar a mão na massa, tudo isso. Espero que você volte mais vezes.

JP: Agradeço sua participação, sua troca de experiências. Tudo o que foi compartilhado aqui nessa entrevista.

P3: É gostoso fazer isso. Todos precisam fazer esse tipo de coisa.

APÊNDICE D – ANOTAÇÕES E RELATOS DO PESQUISADOR NOS ENCONTROS DE ATPCA

1º ENCONTRO

Data: 11/11/2021

Horário: das 14h30 às 16h00 (ATPCA)

Presença: todos os professores:

- 3 professoras de Matemática
- 1 professor de Matemática
- 2 professoras de Ciências
- 1 professor de Química
- 1 professor de Física
- 1 professor de Biologia
- 1 coordenadora pedagógica de área

Este primeiro encontro com os professores foi combinado com a coordenadora Adriana⁸, com quem trabalho em outra escola e já conheço há anos. No mês de julho, eu havia feito a primeira visita à escola em que pude conhecer o diretor, apresentar a proposta do meu projeto de pesquisa. Ele foi muito receptivo à proposta.

Nessa conversa também falamos sobre as aulas de Ciências da Natureza e a Adriana contou a ele que eu trabalho com aulas de laboratório de Química, o que despertou interesse dele para que eu pudesse orientar a escola e os professores quanto a isso. Como a escola havia se tornado parte do PEI (Programa de Ensino Integral), havia a oferta de muitas aulas práticas para os alunos e os professores ainda estavam se adaptando a essa nova rotina. Também a escola estava retornando com as aulas presenciais após o longo período da pandemia por COVID-19.

Após essa primeira conversa, a Adriana me levou para conhecer as instalações da escola e o laboratório, que em breve passaria por reformas para ampliá-lo. A escola estava investindo verbas também para a compra de mais materiais para o laboratório. Ficou combinado que, após a aprovação no CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), eu começaria a participar dos horários de ATPCA. Isso aconteceu depois de quatro meses da minha primeira ida à escola.

⁸ Os nomes aqui também foram trocadas para preservar a ética da pesquisa.

Cheguei à escola próximo ao horário da ATPCA e procurei a coordenadora Adriana, com quem já havia combinado que nesse dia iríamos fazer uma conversa inicial para que eu pudesse conhecê-los e eu me apresentasse, bem como falasse do projeto de pesquisa convidando-os e esclarecendo eventuais dúvidas. Também combinei com ela que ouviria a demanda dos professores sobre as aulas práticas para que eu pudesse pensar em maneiras de ajudá-los com a experiência que eu já tinha de aulas desse tipo.

Ao encontrar a Adriana, ela e o diretor me levaram para ver a reforma que estava acontecendo no laboratório (aquele mesmo que eu havia conhecido em julho). Eles estavam muito empolgados com as mudanças. O laboratório havia praticamente dobrado de tamanho, também foi separado uma pequena sala dentro dele (antes inexistente) para almoxarifado. Os pedreiros estavam trabalhando lá e o diretor falou sobre como havia conseguido organizar a verba para a compra de pias para cada bancada, que antes eram apenas mesas.

Em seguida, fui com a Adriana para uma outra sala, o laboratório seco, que estava servindo para a realização de todas as aulas práticas dos períodos da manhã e da tarde e, naquele horário, serviria para fazermos a ATPCA. Ao chegarmos lá, todos os professores já estavam nos aguardando e conversando entre si. Estávamos sentados em círculo.

O professor de Física, Cláudio, como é conhecido pelos colegas, estava desmontando e guardando algumas peças de circuito elétrico que foram usadas em aula, provavelmente logo antes da ATPCA. Ele terminou e voltou para seu lugar. Já o professor de Química estava organizando algumas caixas de papelão com vidraria de laboratório e continuou fazendo isso ao longo da ATPCA, ouvindo os colegas e, às vezes, também falando.

Assim que entramos na sala, a Adriana me apresentou a eles dizendo que eu os ajudaria com as aulas práticas e pediu que eu falasse sobre o que era meu projeto de pesquisa. Todos os professores se mostraram bem animados quando ela disse que eu os ajudaria a respeito das práticas. Falei brevemente sobre o meu projeto e assim disse que trabalharia a relação da afetividade com o ensino, a professora Valéria, que trabalha Ciências no Fundamental, virou para a professora Marcela, de Matemática, e a chamou de “coração peludo”. Pelo que entendi do contexto, elas e outras professoras haviam conversado sobre a questão da rigidez no ambiente em sala de aula, da relação aluno-professor e da disciplina para conseguir trabalhar com os alunos.

Para entender como as aulas práticas funcionavam, antes pedi que cada um se apresentasse falando o nome, com quais disciplinas trabalha na escola e para quais anos. Percebi irreverência através de brincadeiras entre si que faziam. Então a Adriana disse que eles eram

uma equipe muito unida e parceira, que eles se ajudavam e que havia muita cooperação entre eles nas aulas.

Isso ficou claro para mim ao longo da ATPCA porque várias vezes era comum dizer que um auxiliava o outro num determinado experimento ou na preparação de materiais para certa prática. Percebi isso com o Cláudio e a Valéria num momento em que ela disse que ele a havia ajudado explicando como eram associações em série e em paralelo em circuitos elétricos para que ela pudesse trabalhar energia com o Fundamental. Também ele a ajudou montando o material para que ela usasse em aula.

Essa cooperação acabava por ser essencial porque todos utilizam o mesmo espaço e há poucos horários em que o laboratório está vago. Assim, eles precisam deixar tudo de jeito para que a próxima turma encontre o espaço adequado para aula.

Ao falar que eu poderia ajudá-los com minha experiência e com materiais que eu tinha, inclusive com apostilas que eu mesmo havia elaborado para as minhas aulas, o professor de Biologia disse que “os olhos chegavam a brilhar” ao ouvir isso. Eles relataram grande dificuldade, principalmente no começo com a imensa quantidade de aulas práticas semanais para uma mesma turma (em alguns casos chegando a três ou quatro aulas por semana). Disseram que nunca havia tido essa demanda e que fazia anos que não mexiam com atividades práticas. Isso deixava o trabalho cansativo porque precisavam encontrar práticas adequadas para a série, com tempo hábil de execução e materiais facilmente adquiridos.

Ao falar das apostilas que tenho, entre eles mesmo houve o consenso de que precisam compilar o que estão realizando e deixar registrado para que os alunos não façam a mesma prática em anos escolares diferentes porque não houve comunicação e continuidade do trabalho dos professores. Como também eles não sabem se vão ter aulas nas mesmas séries nos próximos anos, esse material já ficaria disponível para quem assumisse tais aulas.

Em seguida, eles também valorizaram o trabalho que estavam tendo nessa preparação de aulas, pois disseram que é um ganho de experiência único e que está acrescentando muito na formação deles.

Falando sobre como trabalho em aulas práticas, expliquei que começo com uma problematização para fazer uma sondagem no conhecimento prévio dos alunos sobre o tema que irá ser trabalhado no experimento e como tentativa de motivar e engajar o aluno a participar da aula. Eles compartilharam experiências em que alunos, por mais interessante que seja aula, não se engajam e que isso fica mais proeminente quanto mais velhos ficam. Segundo a Valéria, os alunos de 6º e 7º anos se encantam com tudo, por mais simples que seja. Percebi que até as próprias professoras ficam encantadas quando as diversas experiências.

Aí os professores brincaram que os alunos sempre querem explosões e falaram sobre o vulcão de vinagre com bicarbonato de sódio (experimento clássico em feira de Ciências). Então, todos começaram a rir e a Adriana disse que os proibiu de montar esse experimento pela sujeira e por ser algo “muito batido”.

Também falei sobre como introduzo aulas de laboratório conscientizando os alunos sobre os riscos e perigos potenciais pelo uso de diversas substâncias nas aulas. Disse que mostro fotos de acidentes e conto relatos que soube. Eles gostaram da ideia e disseram ser uma boa iniciativa para incluir no início de cada ano.

Então, falei sobre como peço que os alunos deixem organizada a bandeja com os materiais no final de cada aula, sendo necessário que eles lavem tudo o que foi usado. Expliquei como faço o descarte de resíduos e como trabalho essa atitude ambiental nos alunos. Os professores explicaram que têm dificuldade com isso por conta de não haver pias suficientes para uma turma em aula (que varia 20 a 40 alunos) lavarem, ainda que divididos em grupos, e que o tempo é apertado já que precisam deixar tudo pronto para a próxima aula, seja deles ou de um colega, no laboratório.

O professor de Biologia disse que pretende, no próximo ano, juntar alunos com maior aptidão e desenvoltura para que sejam monitores em suas aulas, pegando, no início da aula, os materiais a serem utilizados e lavando-os ao final. A outra professora de Ciências relatou que uma vez pediu a uma aluna que lavasse um béquer de vidro e ela segurou com muita força, quebrando-o e cortando a mão dela. Aí sugeri que a escola aproveitasse a compra que estava fazendo de novos materiais e incluísse vidrarias de plástico para serem usadas, pelo menos, nas primeiras aulas com alunos que estão começando a ter laboratório.

De maneira geral, os professores de Ciências da Natureza falaram bem mais que os professores de Matemática. Porém, num determinado momento, a Adriana explicou que as aulas práticas de Matemática envolvem a construção e o uso de jogos matemáticos. Também contaram que sentem dificuldade porque os alunos desanimam e perdem o interesse numa atividade logo que percebem que ela exige que se faça cálculos ou algo que peça um esforço mental.

Daí, ao contarem que estavam pensando em diferentes maneiras para engajá-los, eles apontaram para uma professora de Matemática e disseram que “até ela está mais aberta às práticas”, pois, conforme ela mesma disse, ela tinha dificuldade em pensar como trabalhar e como incluir essa metodologia em suas aulas. Contudo, pela demanda nas aulas, estava aprendendo como fazer.

Durante o nosso encontro, muitas vezes o professor de Física, Cláudio, se empolgava contando sobre aulas e experimentos que fazia. Ele era incentivado pelos colegas e pela Adriana a contar alguma experiência ou mostrar o que montou. Ele me mostrou circuitos elétricos que havia montado com os alunos, maquetes com a movimentação dos planetas no Sistema Solar, carrinhos desmontados e montados pelos alunos, dispensador de álcool em gel ativado por sensor. Várias vezes, todos o chamaram de “Professor Parda!”, um personagem da Disney conhecido por ser inventor, já que “o Cláudio gosta de enxergar uma utilidade para tudo”, nas palavras da Adriana.

Ao falar do novo laboratório, a Adriana pediu que eu sugerisse como organizar o almoxarifado com os reagentes. Relatei o critério de organização que aprendi na faculdade e que mantinha nos laboratórios didáticos em que trabalho.

Por fim, quando já estava próximo às 16 horas, a Adriana encerrou a ATPCA agradecendo minha presença e todos os professores agradeceram também. Os professores de Ciências da Natureza, em especial, disseram que tinha sido muito proveitoso, enquanto os de Matemática disseram que ficaram mais na escuta. O professor de Biologia disse que “até que enfim tinha chegado a vez das Ciências porque, na maior parte do ano, falava-se apenas na Matemática”.

Quando terminou e os professores já havia saído, perguntei à Adriana o que ela tinha achado e ela disse que havia sido ótimo. Por já conhecer os professores, ela disse que mesmo os que poderiam ser mais relutantes haviam interagido e contribuído com falas e relatos de experiência.

Ao me despedir deles, eu disse que retornaria nas próximas semanas e que contaria com a ajuda deles, seria uma via de mão-dupla e eles disseram que aguardariam que estavam dispostos a ajudar.

Para um primeiro momento, achei muito promissor e rico em falas e contribuições. Agora, darei continuidade retornando semanalmente até o fim desse ano letivo para, na última semana, marcar uma entrevista com os professores de Física, Química e Biologia, que são meus sujeitos de pesquisa.

2º ENCONTRO

Data: 25/11/2021

Horário: das 14h30 às 16h00 (ATPCA)

Presença: todos os professores:

- 3 professoras de Matemática
- 1 professor de Matemática
- 2 professoras de Ciências (Valéria e Larissa)
- 1 professor de Química (Alberto)
- 1 professor de Física (Cláudio)
- 1 professor de Biologia (Bruno)
- 1 coordenadora pedagógica de área (Adriana)

Este segundo encontro foi realizado duas semanas após o primeiro porque na semana anterior os professores não tiveram ATPCA por conta da presença da supervisora da Diretoria de Ensino, que estava com a coordenadora. Naquela semana, os professores ficaram trabalhando individualmente em uma pesquisa de sites que foi pedida pelo diretor.

Nesta segunda participação minha na ATPCA, a coordenadora propôs que fossem decididos os projetos para a apresentação na Mostra de Ciências da escola, que irá ser realizada em dezembro. No começo, foi debatido sobre a data, que precisou ser remanejada por conta do SARESP. A data que foi definida é 13 de dezembro (segunda-feira). Até havia possibilidade de adiantar essa data, mas os professores preferiram mantê-la nesse dia por conta de todo o preparo com os projetos.

Alguns projetos já estavam definidos e em desenvolvimento (construção e preparação), só que a maioria dos professores ainda não havia escolhido o que faria com suas respectivas séries. Eles relataram estarem com dificuldade para pensar em algo a ser feito e que não haviam tido tempo hábil para se programarem pela alta demanda de trabalho nos últimos meses. Eles pareciam estar cansados.

Outra preocupação dos professores era com a chance de haver pouca participação dos alunos do Ensino Médio. Muitos já estavam se despedindo e dizendo que só iriam até o dia da prova do SARESP, que seria na semana anterior. A participação de vários alunos era estimulada pelos professores para que houvesse revezamento na apresentação e o grupo todo pudesse ir conhecer os outros projetos da Mostra.

A coordenadora começou perguntando um por um dos professores com quais salas iriam trabalhar e o que iriam fazer para que ela separasse por salas e assuntos relacionados. As professoras de Ciências do Fundamental II, Larissa e Valéria, estavam com dificuldade para pensar em experimentos que fossem atrativos, inéditos para as turmas e que pudessem tocar. Segundo elas, os alunos se interessavam muito mais pelas atividades envolvendo experimentos,

ou seja, que não ficassem apenas na fala e na apresentação de algo, mas que tivessem algo a ser feito para o público.

Enquanto a coordenadora perguntava a outros professores sobre seus projetos, eu fui até as professoras e me sentei próximo a elas para que trocássemos ideias sobre possibilidades de experimentos. Elas começaram compartilhando o conteúdo programático de cada série ao longo de ano e comecei a dar sugestões sobre o que poderia ser feito. Elas ficaram animadas com as ideias e a professora Valéria me passou seu contato para que eu enviasse roteiros de experimentos que já fiz e nos quais ela pudesse se basear para fazer com os alunos.

Em seguida, o professor Cláudio começou a falar sobre o projeto da câmara escura, tradicional experimento de Física feito em Mostras de Ciências. Todos os professores estavam muito interessados nesse projeto. Os alunos também estavam muito curiosos. Geralmente esse experimento é feito em pequena escala, mas o professor queria montar uma estrutura para que os alunos entrassem na câmara escura para visualizar seu funcionamento. Com isso, ele estava construindo uma estrutura com ripas de madeira e papelão juntamente.

Ele se mostrou tão empolgado com o projeto que a coordenadora pediu que ele me levasse até lá para ver como estava ficando. Ao irmos, conversamos sobre a importância desse projeto para os alunos. Ele falou que “os alunos gostam de mão na massa”, gostam de construir coisas, desmontar e montar novamente.

Ao retornarmos para a sala da ATPCA, a professora Valéria estava falando sobre os experimentos e que precisava escolher algo que não fosse perigoso porque os alunos precisavam de acompanhamento constante. Isso foi um dos motivos para que a organização dos grupos fosse feita de maneira que ficassem poucos grupos em uma mesma sala e com um professor presente.

Para finalizar, a coordenadora pediu que os professores entregassem a ela uma folha assim que todos os projetos estivessem definidos e testados (no caso dos experimentos). Nesse segundo encontro, senti que eles já estavam mais à vontade com minha presença.

3º ENCONTRO

Data: 09/12/2021

Horário: das 14h30 às 16h00 (ATPCA)

Presença: todos os professores:

- 3 professoras de Matemática
- 1 professor de Matemática (Tiago)

- 2 professoras de Ciências (Valéria e Larissa)
- 1 professor de Química (Alberto)
- 1 professor de Física (Cláudio)
- 1 professor de Biologia (Bruno)
- 1 coordenadora (Adriana)

Este terceiro encontro foi realizado duas semanas após o segundo porque na semana anterior a coordenadora Adriana não estava e a coordenadora geral ficou com os professores para que cada um estudasse seu itinerário.

Nesse dia em que estive com eles, a escola estava bem movimentada porque havia sido o primeiro dia do SARESP na parte da manhã. Quando cheguei, a coordenadora Adriana estava organizando algumas coisas e, por isso, a ATPCA começou um pouco depois. Enquanto isso, os professores estavam em intervalo, aguardando.

Quando ela veio para começar, eles começaram fechando os últimos detalhes para a Mostra de Ciências, que aconteceria dia 13, na segunda-feira seguinte. A professora Valéria relatou que conseguiu apenas um aluno de uma de suas salas para apresentar. Outros professores relataram que as salas de Ensino Médio também já estavam se despedindo e que não iriam mais na próxima semana. A coordenadora concordou que isso acontecia mesmo, mas que a maior participação na Mostra de Ciências seria dos alunos dos 6º, 7º e 8º anos.

Era visível que os professores estavam cansados. Eles mesmos falaram isso, dizendo que aguardavam ansiosos pelas férias. Eles me perguntaram se eu também estava cansado e conversamos sobre como esse ano havia sido desafiador pela pandemia e pelo retorno das aulas presenciais.

Em seguida, algumas alunas do 1ºEM vieram até a sala onde acontecia a reunião e disseram que estavam planejando fazer uma cápsula do tempo para ser aberta dali a dois anos, quando estivessem no 3ºEM e convidaram todos os professores que quisessem deixar uma carta para si mesmos para ser devolvida na abertura da cápsula.

De maneira geral, percebi engajamento dos professores para que participassem dessa atividade, mas muitos disseram que escreveriam a carta e levariam no dia seguinte. Um dos professores começou a escrever uma carta ali mesmo, já que a reunião em si já tinha sido fechada com todas as pendências resolvidas.

Quando os alunos saíram, eles começaram a conversar sobre jogar cartas ou não com os alunos no intervalo. Dois professores de Matemática disseram que não viam problema nisso, que era interessante para criar um bom relacionamento e vínculo com os alunos. A

coordenadora discordou e disse que era necessário manter um certo distanciamento dos alunos porque não estamos na mesma posição que eles. Esses dois professores discordaram e disseram que, quando percebem que os alunos começam a “misturar as coisas”, eles se afastam.

A coordenadora disse que ela interage com os alunos, mas não chega a participar diretamente com eles. Depois, eles perguntaram o que eu faria numa situação de convite dos alunos para jogar. De maneira geral, percebi que todos os professores (uns mais que outros) têm bons relacionamentos com os alunos, além da relação professor-aluno dentro da sala de aula.

Ao final, a coordenadora chamou os professores Cláudio, Bruno e Alberto para combinarmos sobre a entrevista na próxima semana. Eles brincaram dizendo que gostariam que fosse de múltipla escolha na hora de dar as respostas. Inclusive num momento, um deles começou a fazer uma brincadeira com os demais e outro deles falou “cuidado com o que fala, temos visita” (no caso, eu). Isso mostra que, por mais que estivessem mais à vontade com minha presença, ainda assim eles mediam certas palavras no que falar e em como se expressar.