

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25920>

Vínculo afetivo professor e estudante no sexto ano do ensino fundamental

Teacher and student affective bond in the sixth year of elementary school

Vínculo afectivo docente y alumno en el sexto año de primaria

Dirlei Salete do Amaral Brancher

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8145-994X>

Márcia Luíza Pit Dal Magro

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2127-9261>

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

Resumo: À luz das discussões de Henri Wallon (1975, 1979) sobre a afetividade, este estudo teve como objetivo geral compreender como se constrói o vínculo afetivo na relação entre professores e estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental que ingressam em uma nova escola. Para isso, delineou-se uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola pública estadual do município de Caxambu do Sul, Santa Catarina. Como instrumentos e técnicas para a produção das informações, foram utilizadas a observação participante registrada em diário de campo, rodas de conversas com dez estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental e entrevistas semiestruturadas com cinco professores destes estudantes. As informações foram analisadas por meio da Análise Temática de Conteúdo. Os resultados indicam que a transição para uma nova escola e a mudança na rotina escolar geram inseguranças e desafios para os estudantes, acentuados pela transição da fase do desenvolvimento do estágio categorial para o estágio da puberdade e adolescência. Conclui-se que o vínculo afetivo entre professores e estudantes desempenha um papel importante no período de transição de escola e na fase do desenvolvimento dos últimos. A formação de vínculos afetivos positivos entre professores e estudantes é essencial para um ambiente educacional acolhedor e propício ao aprendizado. Sugere-se que as escolas desenvolvam estratégias e práticas pedagógicas que valorizem e fortaleçam essas relações afetivas, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: afetividade; educação básica; ensino-aprendizagem; Wallon.

Abstract: In the light of Henri Wallon's (1975, 1979) discussions on affectivity, this study aimed to understand how the affective bond is built in the relationship between teachers and students of the sixth year of Elementary School who enter a new school. For this, qualitative research was designed, carried out in a state public school in the municipality of Caxambu do Sul, Santa Catarina. As instruments and techniques to produce information, participant observation recorded in a field diary, conversation circles with ten students of the sixth year of Elementary School and semi-structured interviews with five teachers of these students were used. The information was analyzed through Thematic Content Analysis. The results indicate that the transition to a new school and the change in the school routine generate insecurities and challenges for students, accentuated by the transition from the development phase of the categorial stage to the stage of puberty and adolescence. It is concluded that the affective bond between teachers and students plays an important role in the school transition period and the development phase of the latter. The formation of positive affective bonds between teachers and

1



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

students is essential for a welcoming educational environment that is conducive to learning. It is suggested that schools develop pedagogical strategies and practices that value and strengthen these affective relationships, contributing to the inclusion and integral development of students.

Keywords: affectivity; basic education; teaching-learning; Wallon.

Resumen: A la luz de las discusiones de Henri Wallon (1975, 1979) sobre la afectividad, el objetivo general de este estudio fue comprender cómo se construye un vínculo afectivo en la relación entre profesores y estudiantes del sexto año de la Educación Primaria que ingresan a una nueva escuela. Para ello, se diseñó una investigación cualitativa, realizada en una escuela pública estatal de la ciudad de Caxambu do Sul, Santa Catarina. Como instrumentos y técnicas para producir información se utilizó la observación participante registrada en un diario de campo, círculos de conversación con diez estudiantes del sexto año de Educación Primaria y entrevistas semiestructuradas con cinco docentes de estos estudiantes. La información fue analizada mediante Análisis de Contenido Temático. Los resultados indican que la transición a una nueva escuela y el cambio de rutina escolar generan inseguridades y desafíos en los estudiantes, acentuados por el paso de la etapa categorial a la etapa de pubertad y adolescencia. Se concluye que el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes juega un papel importante en el período de transición escolar y fase de desarrollo de estos últimos. La formación de vínculos emocionales positivos entre profesores y estudiantes es esencial para un ambiente educativo acogedor y propicio para el aprendizaje. Se sugiere que las escuelas desarrollen estrategias y prácticas pedagógicas que valoren y fortalezcan estas relaciones afectivas, contribuyendo a la inclusión y desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: afectividad; educación básica; enseñanza-aprendizaje; Wallon.

1 Introdução

A relação entre afetividade e desenvolvimento infantil é um tema importante na teoria Psicogenética, a qual é retomada em estudos recentes que a embasam, a exemplo das teses de Silva (2016) e de Gazzotti (2019), e é central para o estudo ora proposto. Para Ferreira e Acioly-Régnier (2010), a noção de pessoa, apresentada por Wallon (1975, 1979), assevera uma integração entre o orgânico e o social, assim como traz uma síntese de três conjuntos funcionais, a saber: afetivo, ato motor e cognição. Esses elementos englobam os diferentes estágios do desenvolvimento, que vão do nascimento à adolescência.

De acordo com Almeida (2022, p. 24-25), a pessoa, quarto conjunto funcional,

[...] expressa as possibilidades de integração dos conjuntos no processo de desenvolvimento. Ao se considerar a teoria de Wallon para se pensar os processos de ensino e aprendizagem, atribui-se igual destaque à afetividade, à cognição e ao movimento, sendo que qualquer atividade dirigida a um dos conjuntos atua sobre os demais.

Essa contribuição da teoria Psicogenética oferece elementos importantes para pensar os processos de ensino aprendizagem no contexto escolar. Dentre os três conjuntos funcionais, de acordo com Wallon (1975, 1979), é a afetividade que primeiro se desenvolve e se revela na criança. A afetividade é entendida como a capacidade da pessoa afetar o seu meio e ser afetada por este, o que remete a um, “[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e

paixões, acompanhados sempre de impressão de dor e prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza” (Codo; Gazzotti, 1999, p. 48).

Wallon (1999) sistematizou o desenvolvimento humano em estágios nos quais a criança estabelece diferentes formas de interação com o meio humano e físico. No quinto estágio, que ocorre aproximadamente a partir dos 11 anos, denominado “puberdade e adolescência”, destaca-se a influência das mudanças físicas, emocionais, sociais e cognitivas que marcam a transição da infância para a vida adulta. Para o autor, o estágio da puberdade e adolescência é uma etapa muito movimentada, pois separa a criança do adulto que ela tende a ser, ocorrendo modificações fisiológicas, transformações corporais e psíquicas. Nessa fase, voltam a preponderar as funções afetivas, a construção da pessoa, de sua identidade, absorvendo e monopolizando a disponibilidade do jovem. A vida afetiva se torna intensa, surpreendendo, às vezes, o adulto, por se acentuarem a imaginação e os sentimentos que traduzem o desequilíbrio interior do jovem, com desejos de oposição, posse, aventura, renúncia e independência.

Considerando-se as especificidades do estágio da puberdade e da adolescência no processo de desenvolvimento, tomou-se como objeto de pesquisa uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, cujos estudantes têm a peculiaridade de trocarem de escola ao concluírem o Ensino Fundamental I e irem para o Ensino Fundamental II. Em vista disso, este trabalho tem como objetivo compreender como se constrói o vínculo afetivo na relação entre professores e estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental que ingressam em uma nova escola. A pesquisa se caracterizou como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, sendo realizada durante os meses de agosto a novembro de 2023. O estudo foi realizado junto a uma turma de sexto ano de uma escola pública estadual de um município de pequeno porte do estado de Santa Catarina. A escola em questão está localizada na área urbana do município, e atende estudantes das áreas urbana e rural, tendo, na ocasião da pesquisa de campo, 354 estudantes matriculados. Participaram do estudo cinco professores e dez estudantes da turma do sexto ano. Dentre os nove professores que ministravam aulas para a referida série, três foram sorteados. Além desses, foram convidados a participar do estudo mais dois professores considerados informantes-chave, quais sejam: o segundo professor de

turma¹ que acompanhava diariamente os estudantes em todas as aulas, e o professor de Língua Portuguesa, por ser a disciplina com maior número de aulas com as turmas do sexto ano. A escolha dos estudantes também se deu por meio de sorteio.

Para a produção de informações, foram utilizadas como instrumentos e técnicas de pesquisa - observações participantes registradas em diário de campo, realizadas em momentos diversos do cotidiano escolar, como na chegada dos estudantes à escola, no recreio, e em momentos da sala de aula. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e quatro rodas de conversa com os estudantes. Foram cumpridos os preceitos éticos previstos nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

As informações foram analisadas por meio da Análise Temática de Conteúdo, proposta por Minayo (2001), e suscitaram as categorias que orientam a escrita deste artigo, sendo que a primeira versa sobre as percepções acerca da turma do sexto ano e os desafios de um período transitório caracterizado pela mudança de escola, fase do desenvolvimento e processo de escolarização. A segunda categoria discutida diz respeito a percepção dos professores sobre centralidade da família nas dificuldades apresentadas pelos estudantes que chegam à nova escola, e a terceira categoria remete às percepções sobre a importância do vínculo afetivo e as interações sociais no ambiente escolar.

2 Desafios do período transitório na percepção de estudantes e professores

Wallon (1975, p. 95) aponta que “[...] as transições e mudanças são períodos críticos que podem provocar insegurança e medo nas crianças”. Esta questão é destacada, pois três aspectos na vida dos estudantes do sexto ano demarcam um período denominado aqui de transitório, já que produzem mudanças importantes na rotina escolar e no desenvolvimento. Os dois primeiros dizem respeito à mudança de escola, já que estes cursavam o Ensino Fundamental I na escola pública municipal, e

¹ Professor que “[...] oferece suporte e acompanhamento, nas classes regulares, ao processo de escolarização de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Esse professor atenderá também estudantes com deficiência física, matriculados nesse espaço, os quais apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática” (Santa Catarina, 2018).

quando ingressaram no Ensino Fundamental II precisaram ir para a escola pública estadual.

Em relação à mudança de escola, além da mudança de ambiente, de professores e de colegas, a mudança de rotina denota uma nova fase do processo de escolarização no sexto ano. Nesse sentido, destaca-se o maior número de disciplinas e de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que, nos Anos Iniciais, os professores generalistas são unidocentes, ou seja, trabalham com todos os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar. Por seu turno, os professores do Ensino Fundamental II são especialistas, atuando com disciplinas correspondentes à sua área de formação.

Para os estudantes pesquisados, a idade e a fase do desenvolvimento em que se encontram também demarcam um período transitório entre as fases denominadas por Wallon (1999) como estágio categorial e Estágio da Puberdade e Adolescência. Para os estudiosos, esse período é permeado por intensas mudanças fisiológicas, transformações corporais, cognitivas e psíquicas, que geram a necessidade dos jovens se apropriarem de um corpo que eles já não reconhecem.

De acordo com Silva (2011), o sexto ano marca, justamente, a transição de um pensamento categorial, predominantemente cognitivo, para o domínio funcional da afetividade sendo que “[...] o aluno do sexto ano carrega em si a ideia do ser e do não-ser para vir a ser: ser/não-ser criança; ser/não ser adolescente; vir a ser adolescente” (Silva, 2011, p. 65). Nesse sentido, a autora destaca que compreender este processo é fundamental para o docente que atua junto a estas turmas.

Os professores pesquisados reconhecem que as mudanças vivenciadas geram alguns desafios aos estudantes na sua inserção na escola nova. Esta transição repercute na expressão da afetividade destes estudantes, mesmo que de forma temporária. Corroborando:

Confesso que chegam um pouco inseguros e, por vezes, até assustados com a nova realidade na primeira, segunda semana de aula. Mesmo sendo bem acolhidos pela gestão e professores da escola e até por colegas, amigos que conhecem, a adaptação desses alunos demora algumas semanas, uma vez que a escola estadual oferece um espaço físico maior, salas ambientes, um número de professores mais elevado, pelo número de componentes curriculares que eles passam a ter neste ano. Eles são crianças, precisam de uma atenção especial, como falamos anteriormente estão em processo de transição, adaptação (Professor 2).

Sinto que estes alunos estavam habituados ao sentido de infância, fazendo assim que essa seja uma transição diferente. Eles, no início, até fazerem novas amizades, ficavam às vezes meio perdidos (Professor 5).

As falas dos professores ressaltam que a transição de escolas marca uma mudança entre um período anterior, com maior acolhida às manifestações da infância, para uma nova fase da escolarização. Também a importância de os alunos constituírem novos vínculos afetivos para o processo de adaptação, em que dão ênfase aos vínculos entre pares, por meio das amizades.

Alguns estudantes apontam a expectativa positiva em relação à transição de escolas e de fase da escolarização. Outros destacam as mudanças nesse processo transitório como perdas, especialmente quanto aos aspectos lúdicos que estariam mais presentes na outra escola, e do aumento das exigências na escola nova, como indicam os diálogos da pesquisadora com as crianças:

Estudante Maky²: Eu queria falar uma coisa, eu queria muito vir pra cá. A minha outra amiga já estudava aqui, aí eu soube que a gente trocava de sala. Eu queria muito vir pra cá por conta disso. A gente achava que era mais legal, e é mais legal. Quando eu soube que troca de sala com os professores. Eu queria muito vir pra cá.

Estudante Batman: Eu tenho saudades da escola outra, sabia?

Pesquisadora: Você tem saudades do quê?

Estudante Batman: Do parquinho, nós brincava [sic] muito, aqui é mais puxado nessa escola.

Pesquisadora: Mais puxado por quê?

Estudante Batman: Iiii, tem muita atividade!

Pesquisadora: Como muita atividade?

Estudante Batman: Escrevemos muito, exercícios de matemática difícil, tem livro de matemática bem complicado.

Estudante Luffy: Lá na outra escola, na nossa sala, pelo menos, quase todos os meninos, a gente comia rapidão, guardava o prato e saia correndo pra uma parte da escola. Sabe aquela parte do portão, que meio que tem uma casinha? Então, nós brincávamos naquela casa. Quando a gente veio aqui não tinha mais espaço pra correr aqui. Mas eu sinto que lá era mais legal.

As falas dos estudantes indicam sentimentos diferentes ao chegarem na escola nova. Frente à exigência de adaptação às recentes demandas do cotidiano

² Durante a primeira roda de conversa os estudantes escolheram nomes fictícios, os quais foram utilizados na escrita deste artigo a fim de preservar a identidade dos mesmos.

escolar, à estrutura física da escola, alguns demonstram expectativas positivas e satisfação com a nova realidade, outros decepção e saudades da realidade anterior. Outro aspecto evidenciado nas entrevistas com os professores é que todos eles dizem enfrentar dificuldades com a turma do sexto ano. No entanto, apenas dois professores relacionam tais dificuldades com as mudanças vivenciadas por estes estudantes nesta fase do processo de escolarização e do desenvolvimento: *“Algumas dificuldades nós, professores, sempre enfrentamos com turmas de sextos anos. Geralmente são alunos mais inquietos, agitados, o que é próprio da faixa etária em que eles estão [...]”*. *“O professor que trabalha com sextos anos sempre se prepara para enfrentar, principalmente problemas comportamentais”* (Professor 1).

Nesse sentido, o Professor 1 declara que *“[...] especialmente referindo-nos à turma do sexto ano, essa turma exige um empenho maior do professor”*. As dificuldades com a turma do sexto ano vão sendo enfatizadas por alguns professores, por meio de falas como do Professor 2 quando diz: *“[...] essa turma é difícil de lidar!”*. Na mesma direção, fala o Professor 4, *“[...] é a pior turma da escola”*.

Entre as principais dificuldades elencadas pelos docentes quanto ao trabalho com o sexto ano, estão questões relacionadas à agressividade, à sexualidade e à defasagem em relação à aprendizagem esperada para esta fase. Sobre a agressividade e a agitação nas relações entre pares, os docentes apontam:

[...] eles são agitados, falam o tempo todo, não tem limites, brigam entre eles, falam palavrões, [...] se desentendem facilmente, gritam um com o outro [...]. Alguns são agressivos com os professores e, também com os colegas, qualquer palavra que o outro diz que eles não gostam, já querem brigar, dizem palavrões (Professor 4).

Quanto ao comportamento, alguns alunos são um tanto rebeldes (Professor 2).

[...] quando organizávamos trabalhos em grupos eles apresentavam muitas dificuldades em ouvir o outro, em se envolver com os demais alunos, discutiam (Professor 1).

Eles têm dificuldades até mesmo de se relacionar com os colegas! Falam palavrões, se ofendem com facilidade (Professor 5).

Considerando a transição na fase do desenvolvimento que vivem os estudantes do sexto ano, bem como a transição no que diz respeito à mudança de escola e de rotina escolar entre o quinto e o sexto ano do Ensino Fundamental, Paula *et al.* (2018, p. 36) apontam que, com frequência, este período é *“[...] turbulento e com*

vários conflitos, tanto para os estudantes como para os professores que acompanham este processo transitório”. A partir da teoria walloniana, reflete-se que as atividades de autoafirmação, confronto e questionamentos, apesar de não serem naturais, são comuns neste período do desenvolvimento em nossa sociedade, e, que, para isso, a criança/adolescente “[...] se submete e se apoia nos pares, contrapondo-se aos valores tais qual interpretados pelos adultos com quem convive” (Mahoney; Almeida, 2005, p. 23-24). Nessa direção, cabe destacar que a intensidade da “crise” gerada por estas mudanças do período da puberdade e da adolescência, levam, como já mencionado anteriormente, à preponderância, nesta fase, das funções afetivas ao invés das funções cognitivas.

Os professores entrevistados no estudo percebem a agressividade manifesta pelos estudantes do sexto ano como um desafio disciplinar, porém, pela perspectiva psicogenética é possível interpretá-la mais como uma forma de autoafirmação e um meio de comunicação de dificuldades e/ou mudanças enfrentadas pelos estudantes. Mahoney e Almeida (2005) ressaltam que, nesse período, os pares assumem um papel central, e os conflitos interpessoais podem refletir a tentativa de construir pertencimento e identidade dentro do novo contexto escolar. Diante disso, estratégias pedagógicas que promovam vínculos afetivos positivos entre professores e estudantes podem contribuir para a mediação desses comportamentos, proporcionando um ambiente mais acolhedor e facilitando o processo de adaptação e aprendizagem.

As mudanças corporais e hormonais no período da puberdade e da adolescência também se exacerbam nesta fase. Como afirma Santana (2013, p. 42), neste período o interesse passa a ser “[...] sobre os prazeres, sobre as formas de obter esses prazeres, sobre as modificações que estão surgindo em seu corpo”. Isso gera dificuldades aos docentes, especialmente se não compreendem isso como um processo inerente a esta fase.

Como diz o Professor 4,

Sem falar da sexualidade que está à flor da pele! [...] Já trabalhei nesse ano sobre a sexualidade. Mas, mesmo sendo uma temática importante, eles não levam muito a sério, dificultando as explicações, debochando, maliciando quando assistimos vídeos, documentários em relação à sexualidade.

Na perspectiva do professor, há uma antecipação na manifestação das questões da sexualidade, a qual levaria à perda do comportamento e dos interesses infantis e a um ingresso precoce na fase da adolescência, o que comprometeria o interesse pelos conteúdos escolares: *“Nas crianças da atualidade a sexualidade está sendo manifestada precocemente, e isso também complica ainda mais nos estudos, porque começam ter outros interesses”* (Professor 3).

As condições orgânicas das crianças/adolescentes são apontadas como potencializadoras para a dificuldade principal destacada pelos professores, que seria a defasagem de conteúdos e os problemas de aprendizagem dos estudantes da turma do sexto ano. Acrescentando,

Falando de desempenho escolar, é pior ainda! Porque alguns quando chegaram em fevereiro aqui em nossa escola não sabiam ler [...], desinteresse, falta de motivação, [...], muitos não separam as disciplinas, fazem todas num caderno só, demoram para tirar o material da mochila, não tem entendimento dos conteúdos, alguns se perdem até para copiar do quadro (Professor 4).

Os alunos demonstram desinteresse, dificuldades de aprendizagem, pouca participação das famílias no processo escolar, falta de incentivo para a leitura e escrita, falta de perspectiva, de objetivos de vida (Professor 3).

São alunos agitados, com defasagem escolar, possuem desempenho baixo, alguns muito fracos! Muitos chegaram no sexto ano sem saber ler ou apresentam dificuldades na leitura (Professor 5).

O estudo realizado por Rosa, Fernandes e Lemos (2020), com 124 adolescentes de 11 a 14 anos de uma escola privada do estado de Belo Horizonte, indica uma associação entre desempenho escolar, gênero, idade e ano escolar. Nesse estudo, verificou-se que os estudantes do 6^o ano obtiveram notas médias mais altas se comparados aos outros adolescentes estudados, o que difere da percepção dos professores na realidade estudada.

Para os professores participantes do estudo, as diferentes dificuldades e desafios deste período, como a mudança de escola, a transição na fase do desenvolvimento e as mudanças no processo de escolarização que ocorrem a partir do sexto ano do ensino fundamental, contribuiriam para o baixo desempenho escolar observado pelos docentes no contexto estudado. Todavia, a causa central para tal desempenho na perspectiva dos professores seria oriunda do ambiente familiar dos estudantes.

3 A percepção dos professores sobre centralidade da família nas dificuldades dos estudantes

Rosa, Fernandes e Lemos (2020, p. 7), a partir de sua pesquisa, apontam que “as correlações entre o tipo de escola, renda familiar e escolaridade materna e paterna dos estudantes comprovam que o desempenho escolar sofre influências ambientais extraescolares”. Na presente pesquisa, ao serem questionados por que achavam que os estudantes tinham as dificuldades que eles apontavam, todos os professores relacionaram as mesmas a situação de pobreza e vulnerabilidade familiar, bem como à falta de acompanhamento das famílias em relação ao processo de escolarização dos filhos.

Assim,

A vida que levam, os exemplos da família, a desestruturação familiar, a maioria não tem exemplos de pai e mãe. Porque na verdade a gente que está com eles quase que diariamente vê, sente que alguns dos alunos dessa turma são tratados mal, que os pais não participam da vida escolar deles. [...] Esses alunos que chegaram nesse ano da escola municipal para o sexto ano aqui, são fora do sério, do comum! Nunca vi na minha trajetória como professor tantos problemas numa só turma, na grande maioria vem só para incomodar (Professor 4).

A desestruturação familiar é um dos problemas que nos afeta diretamente. Se os pais ajudassem mais, com certeza meio caminho já estaria trilhado. Mas, não podemos culpar tanto os pais, porque muitos são pouco esclarecidos, sem orientação para a vida deles [...] a questão das famílias, pouca participação na escola, os filhos não têm limites, horários para fazer as refeições, muitos nem comem para vir na escola, chegam pedindo que horas será servido o lanche, ficam insistindo: falta muito professora para o lanche? Isso chega doer meu coração! Porque alguns deles dormem tarde e levantam tarde e não dá tempo de as mães servirem o almoço para eles (Professor 5).

As falas dos professores sugerem diversos preconceitos presentes no cotidiano escolar que permeiam a forma como os professores compreendem as manifestações afetivas dos estudantes e suas dificuldades escolares. Entre estes preconceitos se destacam os ideais de família dos professores, que são diferentes das famílias reais dos estudantes desta turma. Assim, os professores recorrem a expressões como famílias desestruturadas para explicar as dificuldades dos estudantes. Mas o que seriam as famílias estruturadas? Estariam eles se referindo às famílias nucleares de classe média? Quando observamos as falas dos estudantes, se observa que sim, estes têm referências de pai e mãe, mas que estas não coincidem necessariamente com as referências de pai e mãe apresentadas pelos professores.

Nesse sentido, é necessário tensionar a forma como estes compreendem e lidam com a concepção de família e de estudante que não realiza este ideal.

As narrativas expressam ainda a crença de que o trabalho docente é exitoso quando o estudante atende às normas escolares e a família é presente na escola, desconsiderando o contexto da sociedade/família contemporânea e suas várias configurações, bem como as desigualdades sociais e seus efeitos na produção das vulnerabilidades socioeconômicas. Famílias “desestruturadas” são famílias “estruturadas” de outras maneiras em relação às idealizadas pela escola.

Collares e Moysés (1996, p. 259-260) destacam que a ideologia burguesa pode ser percebida “[...] quando a professora se torna, inconscientemente, seu agente imediato, excluindo, marginalizando, estigmatizando uma criança cujo único defeito é pertencer a um extrato social marginalizado *a priori*”. A constatação de Collares e Moysés (1996), de quase três décadas, ainda encontra eco no campo da educação escolar básica brasileira que, segundo Weber e Piczkowski (2023, p. 11-12).

[...] com os avanços legais e movimentos sociais, democratiza-se e passa a atender a grande maioria da população. No entanto, não necessariamente cria condições igualitárias aos diferentes públicos. Educação para todos não significa garantia e acessibilidade, acesso e aprendizagem satisfatórios para todos, tampouco o reconhecimento da diferença. Algumas marcas escolares são as classificações, as categorizações, que resultam em pensamentos dicotômicos, a exemplo dos bons e maus alunos, ou os sujeitos do sucesso ou do insucesso escolar, na perspectiva docente.

Concorda-se com as autoras que discussões acerca desse tema não são novas, uma vez que pesquisas similares são publicadas há mais de três décadas no Brasil. O que surpreende, é perceber que algumas narrativas persistem entre os docentes. “O que e como fazer para quebrar crenças naturalizadas e cristalizadas na escola?”, indagam Weber e Piczkowski (2023, p. 11-12). Não temos essa resposta, mas afirmamos que tensionar alguns posicionamentos escolares, não significa desconsiderar a importância da escola. Nesse sentido, Pieczkowski *et al.* (2024, p. 14) provocam a pensar: “Onde estariam as crianças, especialmente as pobres, se não estivessem na escola? Como o direito de aprender, de conviver com a diferença, de brincar, estaria assegurado sem a pertença escolar?”

Os vínculos afetivos construídos na escola, tem assim lugar central, pois como reflete Spinoza (2009, p. 98) são as afecções do corpo denominadas de afeto “[...] pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada,

e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Assim, as relações construídas na escola devem produzir afetações positivas nestes estudantes, que promovam seu desenvolvimento. Nesse sentido, Gallo nos provoca a pensar a escola orientada para a vida. “Uma escola que seja o lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular” (Gallo, 2015, p. 445).

Para Masschelein e Simons (2018, p. 72-73), a escola tem o dever

[...] de acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa. O que acontece na escola é sempre ‘inatural’, ‘improvável’. A escola vai contra ‘as leis da gravidade’ (por exemplo ‘lei natural’ que diz que os alunos de um dado *status* socioeconômico não têm interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseada na ‘gravidade’ específica dos alunos.

Assim, defende-se que criar vínculos afetivos entre professor e estudante é reconhecer a singularidade e possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, sem rótulos e classificações. Isso não significa negar as vulnerabilidades sociais que reverberam na escola, tampouco os desafios de ser professor em uma pretensa escola inclusiva inserida numa sociedade neoliberal pautada pela concorrência, competição e valorização do mérito individual.

As falas dos estudantes reiteram que há vulnerabilidades sociais e econômicas no contexto em que vivem. Nesse sentido, o acesso à alimentação, por meio da escola, bem como à qualidade desta alimentação é muito destacado por eles como algo que os faz gostar da escola. Sobre isso, evidenciaram-se as falas,

Estudante Rei Leão: Eu queria dizer que eu gosto muito dessa nova escola, tem lanche muito gostoso, e as tias deixam se servir duas vezes! Eu venho com fome pra escola.

Pesquisadora: Mas, você não almoça antes de vir na aula?

Estudante Rei Leão: Não! Minha mãe dá café pra mim e minha irmãzinha que vai no pré e daí leva nós na vó e a vó faz comida muito tarde, daí nós viemos de ônibus e se almoçar perdemos o ônibus. Quando chega o recreio, nós almoçamos.

Pesquisadora: E o que que você mais gosta de comer nessa escola nova?

Estudante Rei Leão: Ah! Quando tem comida salgada, feijão, carne, arroz. Mas, quando tem cachorro-quente também adoro. O cachorro-quente dessa

escola é diferente da outra escola, esse é de carne de frango, tem tomate, alface.

É importante destacar que Wallon (1999) reconhece que o meio em que a criança vive produz efeitos importantes em seu desenvolvimento: “É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante” (Wallon, 1999, p. 122). Nesse sentido, não se pode desconsiderar os efeitos da precariedade das condições de vida desses estudantes no seu desenvolvimento e na expressão de sua afetividade, mas não se pode limitar-se por elas.

Patto (2022, p. 22) ressalta que “[...] as interpretações do fracasso da escolaridade na escola pública organizam esses e outros elementos da vida em sociedade sob um discurso, pretensamente científico, que atribui a responsabilidade às maiores vítimas do processo”. Assim, observa-se, na fala dos professores, discursos ambivalentes que ora responsabilizam as famílias que eles consideram como “desestruturadas” e a falta de acompanhamento destas pelo fracasso escolar, ora reconhecem que as dificuldades destas também são efeito do contexto social mais amplo, corroborado pelo trecho:

Reflexo do que vivem, presenciam diariamente no bairro onde moram, por andarem pelas ruas sem hora para voltar para suas casas, às vezes já foram violentados por adolescentes maiores, se envolveram com drogas, revolta por não terem melhores condições de vida, alguns os pais são violentos com eles, são maltratados, etc. [...] Alguns pais não têm emprego fixo, trabalham de diaristas, dependendo do auxílio da secretaria social, com cestas básicas, leite, fraldas, ajuda para pagamento do aluguel. Pelo que converso com os alunos, muitos deles a mãe faz os serviços domésticos, cuida dos irmãos, não pode trabalhar fora. Então, é uma crise social, problema de sociedade, que no meu ver, deveriam ter políticas públicas para ensinar, educar esse povo no caminho de melhorias da condição de vida. Porque caso contrário, tudo isso repercute na escola e abala esses estudantes, desde que nascem e se estendendo para a vida toda, sendo que esse processo vai passando de pai para filho, não terminando mais (Professor 5).

Considerando o que apontam os professores participantes do estudo, é importante destacar o que abordam Rodrigues, Aragão e Rodrigues (2016), ao discutirem que a escola no Brasil, de forma unilateral, impõe o mesmo ritmo de aprendizagem às crianças, e não problematiza suas práticas pedagógicas, seus processos de avaliação, seleção e classificação frente aos diferentes contextos sociais, familiares e econômicos dos estudantes. Isso, como dizem os autores, tende

a culpabilizar as crianças, e aqui acrescentaríamos, as suas famílias, pelo fracasso escolar e a inocentar a escola, o Estado, o sistema econômico.

Quando os estudantes se manifestam, lançam novas perspectivas sobre como as famílias veem a escola e a escolarização dos filhos, indicando que as famílias valorizam ambos, apesar das dificuldades que podem ter em auxiliá-los. Outrossim,

Estudante Rosa: Eu tenho dificuldade em aprender.

Pesquisadora: No que você tem dificuldade Rosa?

Estudante Rosa: Ah! Tenho dificuldade até pra fazer os temas!

Pesquisadora: Por que você não pede ajuda para seus pais Rosa?

Estudante Rosa: Meu pai não sabe lê, e minha mãe sabe muito pouco. Meu pai sempre diz estude minha filha (sic), não fique burra igual eu. Meu pai diz que se ele tivesse estudado teria um emprego melhor, em horário normal de trabalho, de dia. Ele e minha mãe trabalham no carregamento [referindo-se ao carregamento de frango], vão às seis horas da tarde e voltam de madrugada. Daí a vó que cuida de nós (sic). É, é importante estudar sim, com certeza.

O que os estudantes apontam vai ao encontro do que discute Patto (2022) sobre a valorização da escola pela família, e que independentemente desta família estar em condição de vulnerabilidade social, os pais frequentemente querem ver os filhos na escola estudando. Mesmo que, muitas vezes, aconteçam reprovações, desistências, a insistência e o sonho é que os filhos permaneçam na escola.

Prioste (2020) a partir da pesquisa que realiza abre ainda uma nova hipótese sobre as posições dos docentes a respeito do fracasso escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando que apesar das explicações que culpabilizam as crianças e suas famílias pelos problemas de aprendizagem, “[...] uma análise mais criteriosa e aprofundada dos questionários e dos grupos focais indicou que os professores estavam descontentes com as políticas públicas educacionais em âmbito federal e municipal” (Prioste, 2020, p. 18). Apesar de não ter sido objeto deste estudo, precariedades laborais como os contratos de trabalho temporário e parciais, a sobrecarga no trabalho docente, bem como críticas às avaliações em larga escala e ao número de estudantes por turma, tangenciaram falas dos professores durante as entrevistas, assim como permearam as observações realizadas no campo. Assim, se observou também a grande rotatividade de professores na escola de um ano para o outro, decorrente dos contratos em caráter temporário, bem como da necessidade de

os docentes atuarem em várias escolas para preencherem a carga horária de 40 horas semanais. Isso sugere que talvez, se mudado o foco das perguntas para este tema, ou para a relação dos temas fracasso escolar e os problemas da educação, encontraríamos resultados semelhantes aos de Priostes (2020).

4 Percepções sobre a importância do vínculo afetivo e as interações sociais no ambiente escolar

A afetividade permeia as interações sociais ao longo de toda a vida, sendo que na infância, puberdade e adolescência, frequentemente, são muito significativas as interações sociais no ambiente familiar e as interações no ambiente escolar. Estas interações pressupõem processos de ensino e de aprendizagem desde a tenra idade, sustentados por vínculos afetivos, positivos ou negativos.

A esse respeito, pode-se evocar, a título de exemplo, situações de ensino-aprendizagem em que o adulto “convida” o bebê a aprender a pronunciar uma palavra com sorrisos e tom de voz suave, e este responde com balbucios no intuito de corresponder ao investimento afetivo do adulto. Assim, observa-se que para mobilizar a inteligência e a aprendizagem se mobilizam os afetos. Nesse sentido, Leite e Tassoni (2002, p. 14) apontam que,

[...] é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência. Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar.

Almeida (1993, p. 40) complementa que aprender pressupõe sempre uma relação com um outro que ensina, já que “aprender, pois, é aprender com alguém”. Nessa perspectiva, no contexto escolar, seria principalmente na relação entre professor e estudante que se estabeleceriam as condições para o aprendizado. Isso sugere a importância da construção de vínculos afetivos positivos nesta relação, pois, conforme Cândido (2019) tendemos a nos interessar mais em aprender aquilo que gostamos e a evitar aquilo que não gostamos.

A reflexão de Cândido (2019) ilumina a escuta das crianças durante as rodas de conversa, como pode ser observado no diálogo:

Estudante Princesa: Eu gosto de comer o lanche e das aulas de [diz o nome da disciplina], a professora é dez! Maravilhosa.

Pesquisadora: Mas por que você acha esta professora maravilhosa?

Estudante Princesa: Porque sempre traz coisas diferentes pra nós! Traz doces, conta histórias.

Pesquisadora: E tem alguma coisa que vocês não gostam de fazer na escola?

Estudante Super-Homem: Não gosto de ir pra secretaria quando chamam a gente.

Estudante Margarida: Claro, chamam porque você incomoda. Não faz as coisas.

Pesquisadora: Mas, porque você incomoda Super-Homem?

Estudante Super-Homem: Incomodo porque as vezes não gosto das atividades em algumas disciplinas. E também porque tem professor que só grita.

Nas entrevistas realizadas com os professores do sexto ano, todos os cinco participantes reconhecem que o vínculo afetivo positivo entre professores e estudante é importante para o desenvolvimento destes e mobiliza o processo de ensino-aprendizagem, como expressa a fala do professor:

O vínculo é uma relação em que o professor passa a ser uma espécie de amigo preferido no espaço escolar. Com a criação desse vínculo, o aluno passa a se sentir mais solto, se relacionar com mais facilidade com os demais alunos e a desenvolver mais rapidamente suas habilidades, superando suas dificuldades (Professor 1).

Um dos professores entrevistados aponta sobre como observa mudanças na relação dos estudantes com a disciplina na medida em que vão constituindo vínculos afetivos positivos com eles: “[...] *quando são acolhidos, valorizados, com o passar dos dias, das aulas, eles vão mudando de comportamento, sentem-se importantes, se dedicando mais [...], nosso papel é superar os obstáculos e dificuldades que encontramos com nossos alunos [...]*” (Professor1).

No mesmo viés do que aponta o entrevistado sobre a afetividade em turmas de sextos anos, mesma série foco deste estudo, Silva (2011) a partir de sua pesquisa afirma que, na interação que ocorre entre o professor e o estudante, o primeiro tem a possibilidade:

[...] de estabelecer influência sob a forma como o educando se posicionará perante o ato educativo. Essa interação que se estabelece, sem dúvida, está

plena de componentes de afetividade, uma vez que o aluno se encaminha para um estágio de predomínio afetivo (puberdade e adolescência) em que ocorre justamente a busca por um referencial adulto que, em alguns casos, pode ser representado pelo professor; ou ainda, pela negação do constructo de sociedade que o professor represente (Silva, 2011, p. 82).

O Professor 1 também reconhece que a forma como expressa sua afetividade no ato educativo repercute na forma como as crianças se relacionam com ele e com sua disciplina, destacando:

[...] em minha função procuro olhar para os mesmos, a dificuldade de aprendizagem a realidade social, acolher com carinho, [...] pois se o aluno se sentir acolhido pelos professores, eles se sentirão bem, tendo respeito e admiração pelo professor. Sentem-se seguros e confiantes em perguntar, sanar suas dúvidas, participando das aulas, atividades, mais motivados (Professor 1).

Tassoni (2008) afirma que as mediações realizadas pelo professor em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, têm de ser permeadas por acolhimento, respeito, compreensão e valorização do outro, e esses sentimentos marcam o estudante com o objeto de conhecimento, como também influenciam na sua autonomia, ajudando-o a confiar mais em si próprio, e a desenvolver capacidades e poder de decisão. Isso é reconhecido pelo Professor 5 ao dizer:

[...] percebemos como é de extrema importância o papel do professor na escola, em não somente ensinar os conteúdos, e sim organizar, planejar atividades de acolhimento e respeito ao outro. Tentar se aproximar dos estudantes, ganhar a confiança, o respeito deles, fazê-los sentirem-se importantes, protagonistas da evolução, de seu crescimento intelectual, cognitivo e humano.

Quando os professores descrevem o que consideram vínculo afetivo, observa-se que tratam este como algo sempre positivo, que é reconhecido por manifestações afetivas como tocar, beijar, abraçar, bem como obedecer e/ou respeitar, sendo estes gestos que confirmariam a constituição de um vínculo afetivo com o estudante:

Vejo que nos relacionamos bem, eles me obedecem, eu os ouço, eles têm respeito e consideração por mim, acredito que já avançamos no processo de criação de vínculos afetivos nesse ano. Quando eu chego eles me abraçam, me beijam, até mesmo alguns que tinham receio em se aproximar das pessoas, colegas, professores. Acho eu que estamos evoluindo juntos (Professor 5).

Esse professor destaca também em sua fala a reciprocidade na constituição do vínculo afetivo positivo. Outros professores dão ênfase a modos diferentes de

constituir vínculo com os estudantes, relacionando este mais ao tipo de atividades que propõem em sala: “[...] *quanto mais nos aproximarmos dos estudantes e fazer, propor atividades diferenciadas, mais eles admiram e gostam do professor*” (Professor 3). Contudo, o afeto não se reduz a ser bonzinho, agradar o estudante, abraçar, receber abraços. Subentende o reconhecimento, no sentido de afetar e ser afetado, assim como o exercício da empatia e da alteridade, a capacidade de se indignar frente à injustiça da desigualdade, e, no exercício da docência, o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Para isso, o rigor acadêmico (que não é sinônimo de rigidez ou inflexibilidade) faz parte da ação docente comprometida.

Por sua vez, os estudantes indicam a manifestação de afetividade dos professores por expressões como brabo ou legal, ou ainda, apontando comportamentos do professor como gritar ou orientar, como indica o diálogo a seguir:

Estudante Princesa: Eu gosto de tudo, tem alguns professores brabos, mas o resto é legal.

Estudante Luffy: Eu também gosto de [diz o nome da disciplina] a professora é legal.

Estudante Maky: Eu não gosto de [diz o nome da disciplina]. O professor é brabo. E eu tenho dificuldade em fazer as contas. Ele distrata a gente.

Estudante Princesa: Em [diz o nome da disciplina] só escrevemos, o professor é bem brabo! Ele não deixa falar, diz, vocês vieram aqui pra aprender, não pra falar!

Pesquisadora: Mas, quem sabe vocês conversam muito juntos, daí ele quer mais silêncio.

Estudante Princesa: Não, ele distrata, é bem ruim! Eu não gosto dele! Eu tenho vez que não venho na aula quando tem aula de [diz o nome da disciplina], ele é briguento. Nunca trouxe nada pra nós né piazada?

Outras crianças: Não, não, não, não.

Estudante Rosa: Só escrevemos nas aulas dele! Ele diz que nós somos preguiçosos.

Pesquisadora: Por que será que ele fala isso?

Estudante Rosa: Ele fala isso porque tem gente que não faz, demora pra fazer.

Estudante Batman: Nós demoremo [sic] muito para faze[sic] as atividades. Eu não sei lê rápido, daí a segunda professora me ajuda.

[...]

Estudante Huck: Ela [refere nome da professora] cuida, ajuda os nossos colegas com laudo e nós também. Ela grita às vezes, chama atenção!

Estudante Margarida: Claro! Vocês só falam, conversam durante as falas dos professores.

Pesquisadora: Vocês gostam da [refere nome da professora]?

Estudantes: Sim, sim, sim.

Estudante Huck: Ela nos orienta, aconselha, faz bolo e traz pra nós comer. Ela fica sempre com nós.

Observa-se que os estudantes descrevem predominantemente vínculos afetivos positivo com a escola e com os professores. Quando dizem que não gostam de um professor, destacam formas negativas deste expressar sua afetividade com os estudantes, e frequentemente estendem o não gostar para a disciplina que este professor ministra, assim como quando dizem que gostam do professor, falam positivamente da disciplina, indicando a relação indissociável entre afetividade e aprendizagem. Isso é reafirmado por Leite e Tassoni (2002, p. 267) quando apontam que,

[...] a relação do aluno com a disciplina recebe influência direta da forma como o relacionamento professor-aluno se estabelece. Gostar do professor, muitas vezes, leva o aluno a gostar da disciplina e vice-versa. Quando o vínculo é positivo, a relação do aluno com a disciplina tende a ser, também, afetivamente positiva.

Além de reconhecerem o papel do vínculo afetivo para que ocorra a aprendizagem, alguns professores destacaram que dadas as vulnerabilidades sociais da turma do sexto ano, o vínculo afetivo positivo seria importante para suprir a falta de experiências desta natureza nas interações familiares destes alunos:

Vejo como de extrema importância [referindo-se ao vínculo afetivo], temos alunos de todos os níveis [referindo-se ao nível socioeconômico] e alunos que vivem as mais diversas situações, sendo alunos muito afetivos que necessitam de carinho e possuem um grande déficit familiar. Então, percebemos como é de extrema importância o papel do professor na escola, em não somente ensinar os conteúdos, e sim organizar, planejar atividades de acolhimento e respeito ao outro (Professor 5).

As vulnerabilidades sociais das crianças emergem também na roda de conversa, em que estas compartilham experiências sentimentos com a pesquisadora:

Estudante Super-Homem: Eu trabalho em casa e chego cansado na escola.

Pesquisadora: Você faz o quê? Que trabalho você ajuda em casa?

Estudante Super-Homem: Eu e minha irmã que estuda comigo, levemo [sic] nossos irmão na creche, limpemo [sic] a casa, cozinheмо [sic] feijão, arroz, carne, busquemo [sic] nossos irmãos na aula.

Estudante Luffy: Eles foram recolhidos pelo conselho esses dias, foram para outra família.

Pesquisadora: É, isso pode acontecer.

Estudante Super-Homem: Você nem sabe nada, nós fomos recolhido [sic] porque meu pai e minha mãe fumavam muito e não cuidavam direito de nós.

Pesquisadora: E como foi ficar em outra família Super-Homem?

Estudante Super-Homem: Foi triste, quando chegava à noite era pior, sentia falta da minha mãe, dos meus irmãozinhos pequenos. Eu chorava, rezava. Tinha bastante comida na casa que nós fiquemo [sic]. Senti bastante saudade, falta da minha mãe. Não foi legal.

O diálogo anterior indica que mesmo que vivenciem dificuldades com suas famílias, estas são referência para os filhos estudantes, e que eles gostam de estar com elas e sofrem a dor da separação, como no caso relatado. Nesse sentido, cabe perguntar como amparar estas famílias via políticas públicas para garantir o direito destas crianças de serem cuidadas de forma adequada, sem reduzir estas famílias a rótulos e preconceitos? Qual seria o papel da escola e dos professores para realizar este ideal?

As falas das crianças apontam para a importância do acolhimento na escola no que tange à constituição de um vínculo afetivo positivo, e que este acolhimento vai para além do professor, estendendo-se aos demais trabalhadores que convivem com os estudantes, como diz Super-Homem: *“Eu me sinto bem nessa escola, as pessoas, serventes, o guarda, o policial que cuida o pátio, são bem legais, falam com nós, aconselham pra não fazer coisa errada”*. Na mesma direção aponta a estudante Rosa: *“Eu me sinto bem acolhida nessa escola, se der algum problema vamos na direção eles resolvem, se precisar chamar os pais, se a gente se machucar eles passam remédio”*.

O vínculo afetivo positivo entre professores e estudantes também produz relações de confiança que permitem aos professores acolherem situações de violência ou sofrimento que os estudantes vivenciam e compartilham com eles:

Sim [em resposta à pergunta se os alunos contam situações pessoais para ela], muitas vezes quando os familiares se desentendem, quando os pais brigam, batem neles, quando não conseguem comprar algum material escolar, até mesmo alguns já se desabafaram que os pais os mandavam

entregar drogas, trabalho doméstico forçado, questão de abuso sexual, etc (Professor 1).

Alguns professores participantes do estudo associam vínculos afetivos negativos ou frágeis dos estudantes nas suas relações familiares às expressões de agressividade e desrespeito no contexto escolar: *“Falando de vínculos afetivos, alguns não ganham um abraço dos pais, um elogio e isso vem refletir em sala de aula, no comportamento com os professores, são mal-educados, não tem limites”* (Professor 5). Já na perspectiva do Professor 4, isso impediria o papel da escola com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes *“[...] esse negócio de formação integral na escola, aluno crítico, humano, está fora de nossa realidade”*.

A partir da fala deste professor, poderíamos questionar: Que afetações produzem nos estudantes esta forma de olhá-los e compreendê-los? Para quem seria a escola que visa formação integral, crítica e humana e por que isso não faz parte da realidade desta escola?

Nesse contexto, Leite e Tassoni (2002, p. 11) apontam que *“[...] o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente”*. Portanto, o educador tem um papel importante na escola, não somente na formação intelectual dos estudantes, mas contribui com suas estratégias pedagógicas, estratégias de acolhimento, envolvimento com os colegas e professores, no desenvolvimento integral dos mesmos (motor, afetivo, cognitivo). Todo o movimento ocorrido em sala, durante as aulas, no ambiente escolar, se bem planejado e motivado pelo centro de tudo, que é o professor, repercutirá positivamente para a formação completa dos estudantes. Mas como realizar isso no contexto atual da escola pública?

Assim, não se pode desconsiderar o contexto mais amplo em que se produzem as falas dos professores, as quais convergem para o que apontam Nóvoa (2009) e Libâneo (2012) sobre as políticas do Banco Mundial para as escolas de países periféricos e, no Brasil, sobre a escola que sobrou para os pobres. Esta teria como características pedagógicas o *“[...] atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos de aprendizagem”* (Libâneo, 2012, p. 20), produzindo uma inclusão caricata dos estudantes.

5 Considerações finais

O presente estudo conclui que as mudanças vivenciadas no período transitório, tanto no que diz respeito aos aspectos relacionados à fase do desenvolvimento quanto à mudança de escola, mobilizam os afetos dos estudantes e produzem desafios para estes e seus professores na turma do sexto ano. Todos os professores dizem que enfrentam dificuldades com esta turma. Estas incluem atitudes agressivas, dificuldades de aprendizagem e questões relacionadas à sexualidade, que teriam como pano de fundo, segundo os professores, principalmente as vulnerabilidades sociais e econômicas dos estudantes e a falta de acompanhamento dos pais. Nesse sentido, se destacam os pré-conceitos dos professores no cotidiano escolar.

As crianças, por sua vez, apontam expectativas diferentes, que ora são positivas, mas também dificuldades na transição entre as escolas, especialmente, no que diz respeito à perda dos aspectos lúdicos como brincar e jogar. Isso reitera a importância da constituição de vínculos afetivos positivos que facilitem este processo de transição.

Também se observou diferentes concepções sobre afetividade nos professores, bem como que em sua maioria, estes apresentam preocupação em construir um vínculo afetivo positivo com os estudantes do sexto ano, especialmente, considerando que são alunos novos na escola e, que, portanto, estão passando por um processo de transição. Quando os professores descrevem o que consideram como vínculo afetivo, percebe-se que tratam este como algo sempre positivo, e restrito a manifestações como tocar, beijar, abraçar, bem como obedecer e/ou respeitar, sendo estes os gestos que confirmariam a constituição de um vínculo afetivo com o estudante.

Já os estudantes indicam a expressão de afetividade dos professores por expressões como brabo ou legal, ou ainda, apontando comportamentos do professor como gritar ou orientar. Os estudantes descrevem predominantemente vínculos afetivos positivos com a escola e com os professores, e quando dizem não gostarem de um professor, destacam formas negativas de expressar sua afetividade com os estudantes, e frequentemente estendem o não gostar para a disciplina que este professor ministra. Assim, como quando dizem que gostam do professor, falam positivamente da disciplina, indicando a relação indissociável entre afetividade e

aprendizagem. Além de reconhecerem o papel do vínculo afetivo para que ocorra a aprendizagem, alguns professores destacam que dadas as vulnerabilidades sociais da turma do sexto ano, o vínculo afetivo positivo seria importante para suprir a falta de experiências desta natureza nas interações familiares destes alunos.

Com base nos resultados obtidos, foi possível observar que há várias possibilidades para futuras pesquisas, como estudos mais aprofundados que abordem estratégias pedagógicas específicas e mais eficazes na criação de vínculos afetivos em contextos escolares diversos. Além, de investigações longitudinais que examinem como o vínculo afetivo entre professores e estudantes se modifica ao longo dos anos escolares e seu impacto a longo prazo na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Espelhando-nos em Wallon (1975, 1999), o qual, ao longo de sua trajetória, contribuiu com suas pesquisas, práticas e atuação política para valorizar a criança e seu desenvolvimento integral, asseveramos que é essencial investir na formação continuada dos professores e em condições de trabalho adequadas para que estes possam compreender e implementar estratégias pedagógicas, que promovam a afetividade de forma positiva no ambiente escolar. Igualmente, destacamos a importância das escolas da criação de ambientes que incentivem interações afetivas positivas entre professores e estudantes, considerando a relevância dessas relações para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Para realizar os ideais de uma escola pública de qualidade, que considere o desenvolvimento integral dos estudantes, em que a afetividade, mas não só ela, seja considerada e potencializada para a aprendizagem, reiteramos a aposta de Libâneo (2012) sobre a luta por uma escola pública em que as práticas socioculturais que reconheçam e valorizem a diferença e o conhecimento local estejam associadas à formação cultural e científica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 31-44, 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006. Acesso em: 14 fev. 2025.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade, relações interpessoais e constituição da pessoa na perspectiva de uma educadora. **Trama interdisciplinar**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 22-34, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15029>. Acesso em: 6 nov. 2024.

CÂNDIDO, Simone da Silva. **O processo de inclusão no ensino regular no município de Remígio**: um estudo de caso sobre os desafios e aportes para as séries. 2019. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2019. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/21024>. Acesso em: 21 mai. 2025

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2012). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Ministério da Saúde. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2025

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>. Acesso em: 6 nov. 2024.

GALLO, Sílvia. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: GALLO, Sílvia; CARVALHO, Alexandre Filordi de (org.). **Repensar a educação**: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 427- 449.

GAZZOTTI, Danielle. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares**: uma perspectiva histórico-cultural. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13062019-102911/pt-br.php>. Acesso em: 21 mai. 2025

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 6 nov. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PAULA, Andreia Piza de et al. Transição do quinto para o sexto ano no Ensino Fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 33-52, 2018. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v8/v8-artigo-3-TRANSICAO-DO-5-PARA-O-6-ANO-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; BERTICELLI, Ireno Antônio; DALL'ASEN, Taise; CRISTOVA, Aleandra Defaveri. Em defesa da escola: evidenciando práticas avaliativas bem-sucedidas. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-20, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5277>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXYDc755qjF/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ROSA, Alexandra Ramos; FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desempenho escolar e comportamentos sociais em adolescentes. **Audiology Communication Research**, [s. l.], v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/Nc8jPRFxxVX4bKm6nPkwjw/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2025.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentação da escola. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, p. 979-1015, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10372>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10372/6959>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: SANTANA, João Rogério Menezes de. **Sexualidade e gênero**: percepções de estudantes e professoras do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Itabaiana. 2013. 160 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_c0e18e7b69201a9f589035f19965c44f. Acesso em: 21 mai. 2025

SILVA, Leandro Batista da. **A afetividade na prática de professores de escolas públicas bem-sucedidas em avaliações de larga escala**. 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_6a69b37610822288ea30e4431cd21ce0. Acesso em: 21 mai. 2025

SILVA, Maria Ozanira da. (2011). **Formação docente e a afetividade na aprendizagem: desafios na transição do Ensino Fundamental I para o II**. São Paulo: Cortez.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/421265>. Acesso em: 21 mai. 2025

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

WEBER, Ivanete Maria; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Identidade, diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de “sucesso ou insucesso”. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 2 p. 1-19, abr./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86460>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86460>. Acesso em: 6 nov. 2024

Recebido em dezembro 2024 | Aprovado em abril 2025

Dirlei Salete do Amaral Brancher

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Secretária Municipal de Educação de Caxambu do Sul, SC, Brasil.
e-mail: dirleiamaral@unochapeco.edu.br

Márcia Luíza Pit Dal Magro

Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó e vice-líder do grupo de pesquisa “Diversidade, Educação Inclusiva e Práticas Educativas”.
e-mail: mapit@unochapeco.edu.br

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó e líder do grupo de pesquisa “Diversidade, Educação Inclusiva e Práticas Educativas”.
e-mail: taniazpz@unochapeco.edu.br