



O OLHAR CUIDADOSO DO EDUCADOR: CAMINHOS PERCORRIDOS

THE CAREFUL LOOK OF THE EDUCATOR: PATHS TAKEN

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p366-385.id175>

Laura Oestreich

Mestranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM)

lauraostreich@hotmail.com

Daniela Costa

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática (PUC/RS)

danieladacosta@hotmail.com

Andréa Inês

Goldschmidt

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM)

Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

andreainesgold@gmail.com

Resumo: O estágio curricular supervisionado é parte essencial na formação inicial do educador. Ao passar por essa etapa o futuro docente vivencia o cotidiano escolar, explorando sua realidade. Trata-se de um momento de angústias, alegrias, encontros e decepções e no decorrer desse processo ocorre o afloramento da identidade docente. Nesse sentido, as boas relações entre educador e educando são essenciais e tendem a auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem. Diante disso, o artigo tem como objetivo relatar as vivências do estágio em licenciatura e, a partir desse, discutir e provocar reflexões de como as relações afetivas influenciam no aprendizado dos educandos. Busca ainda sinalizar para a importância dessas relações, da empatia e do olhar cuidadoso do educador perante os educandos e suas infinitas inquietações, contribuindo para a construção docente de outros estagiários de licenciatura. Por meio de espaços de discussão e aulas contextualizadas com a realidade dos educandos, aponta-se que a construção de um ambiente de confiança entre os atores envolvidos nos processos educativos facilita o aprendizado dos educandos. A percepção de elementos que estejam atrapalhando esse processo fortalece a ideia de que a função docente não é meramente de ensinar, mas também de auxiliar o educando a se descobrir enquanto ser humano.

Palavras-chave: Formação inicial; Relação educador-educando; Aulas contextualizadas; Empatia em sala de aula; Afetividade.

Abstract: The supervised curriculum internship is an essential part of the educator's initial training. By going through this stage, the future teacher experiences the daily school life, exploring its reality. It is a moment of anguish, joys, encounters and disappointments and in the course of this process, there is the emergence of the teaching identity. In this sense, good relations between educator and learner are essential and tend to assist in teaching-learning processes. Thus, the article aims to report the experiences of the undergraduate course and, from this, to discuss and provoke reflections on how affective relations influence the learning of the learners. It also seeks to signal the importance of these relationships, the empathy and careful look of the educator towards the students and their infinite concerns, contributing to the teaching construction of other undergraduate trainees. Through the spaces of discussion and classes contextualized with the reality of learners, it points out that the construction of an environment of trust among the actors involved in the educational processes facilitates the learning of learners. The perception of elements that are hindering this process strengthens the idea that function of the educator is not merely to teach, but also to help the learners to discover themselves as a human being.

Keywords: Initial Training; Educator-learner relationship; Contextualized classes; Empathy in the classroom; Affectivity.



1 INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, é de cunho obrigatório para a obtenção do título de licenciado em Ciências Biológicas. Sendo assim, todo docente em formação precisará, em algum momento, realizar o estágio dentro da escola; e é por meio desse, que é possível conhecer a realidade escolar e o contexto em que se dará a sua futura profissão.

Ao contrário do que muitas vezes ouvimos, o estágio não é meramente uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação. Lima e Pimenta (2006) sinalizam que existe uma grande divergência entre a realidade da prática docente e a teoria/didática anteriormente aprendida e afirmam que esse momento possibilita a formação de um caráter epistemológico onde se executa o exercício reflexivo sobre a prática docente. Dessa forma, compreendemos que um misto de emoções tende a aflorar e é nessa hora que é possível aprender, mais do que nunca, dentro do curso de graduação em licenciatura.

A Biologia é tão ampla que, por vezes, é impossível lembrarmos de tudo o que já foi aprendido, e sendo assim, quando entramos em estágio, estudamos muito. Estudamos aquilo que é de costume, criamos possíveis questionamentos que os educandos possam vir a realizar e, mesmo assim, por vezes não sabemos responder a tudo. Felizmente, ter educandos curiosos nos tira, enquanto educadoras, de qualquer conforto e estamos sempre nos reinventando, conhecendo coisas novas e vivenciando de fato, a escola e a sala de aula. Isso, segundo Pelozo (2007) se dá devido à prática docente, pois é ela que possibilitará a reflexão sobre o ato e é por meio dessa que o profissional adquire competência e a práxis pedagógica.

O termo práxis, conforme discute Lima e Pimenta (2006), foi introduzido na literatura na tentativa de superar a dicotomia entre prática e teoria. Trata-se da atividade transformadora da sociedade, que permite a modificação da realidade por meio da reflexão sobre as atividades pedagógicas. Além disso, é na escola, dentro da sala de aula, do sistema de ensino e na sociedade que a práxis se configura. Portanto, a vivência no estágio contribui de forma significativa para este conhecimento.

O estágio no ensino médio nos coloca com educandos mais maduros, desafiadores, que não aceitam qualquer resposta e isso, em várias situações, nos deixa, enquanto estagiárias, angustiadas sobre as fragilidades da nossa formação inicial. Percebemos, portanto, o quão vulnerável ainda é o ensino dentro das universidades. Estamos acostumados a decorar conteúdos, passar nas avaliações e achar que sabemos lecionar de forma segura e clara. Mero equívoco! Começamos a compreender que existe uma lacuna enorme na formação de docentes,



decorrente de várias situações, como a falta de investimento em pesquisa na área educacional e o próprio reducionismo dos estágios; ou seja, a decomposição de um processo complexo em termos básicos, muitas vezes com pouco ou quase nulo aprofundamento teórico-prático nas instituições de ensino. Ainda sobre a formação inicial, Lima e Pimenta (2006) discorrem sobre as fragilidades do sistema e como isso é aflorado em meio ao estágio:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (LIMA e PIMENTA, 2006, p. 6).

Muitas vezes, frequentamos as aulas na graduação, e não refletimos como deveríamos desenvolver esses conteúdos na educação básica com crianças e adolescentes. Claro que não podemos generalizar, em algumas disciplinas existe a preocupação na aplicabilidade de conteúdos para o ensino fundamental e médio, mas isso deveria permear nossa formação de forma mais constante.

Ainda é importante ressaltar, que compreender o papel do educando neste processo de aprendizagem é vital para o sucesso desta construção do conhecimento. Em meio a tantas informações disponíveis, os educandos com certeza, já ouviram falar do que estudaremos em sala de aula. Por vezes, aprendemos com eles! Dessa forma, vale ressaltar que o conhecimento prévio desses necessita ser valorizado, pois todo novo conhecimento tem origem de um conhecimento anterior (FREIRE, 2010).

Em muitos momentos, precisamos desmistificar informações incorretas amplamente disseminadas, sendo o educador mediador no processo de construção de conhecimento, conduzindo os educandos para o caminho do saber científico e, assim, contribuindo para a educação libertadora (Ibid, 2010). Esse é um dos maiores desafios ao lecionar no ensino médio! O mesmo autor ainda sinaliza que o educador precisa despertar o pensamento crítico no educando, a fim de que ele não aceite as informações prontas e consiga exercer o seu papel como cidadão, auxiliando na tomada de decisões e intervindo na sua realidade, a fim de cumprir o papel da educação na transformação da sociedade.

Nesse contexto, o educador é quem conduz o processo de ensino, é ele quem planeja formas para ensinar o saber científico de maneira a contribuir para a formação do educando. Essa construção é mediada por vários processos que interferem no resultado final. Para isso, as



relações afetivas entre educador e educando são de grande importância para a formação cidadã e humanística dos educandos (TREVISOL e SOUZA, 2015).

Sendo assim, Freire (2010) discorre sobre a ideia errônea de que severidade e docência precisem andar juntas. Nesse sentido, um bom educador não pode ser distante da realidade dos educandos, necessita se preocupar com o bem-estar e as angústias das realidades em que esses estão inseridos. Faz-se importante superar a dicotomia afeto e cognição. Sobre isso, Trevisol e Souza (2015) afirmam que uma relação pedagógica baseada em um vínculo afetivo permite ao educador perceber e sentir quando o educando não está bem, assumindo o desafio de aceitá-los como são e trabalhar com as dificuldades de cada um, no exercício da tolerância, revisando criticamente o seu papel de educador, o papel do educando e da escola.

Portanto, é importante o educador compreender que, tanto fatores externos, como internos podem vir a atrapalhar o desempenho dos educandos dentro da escola, pois os sentimentos afetam diretamente o rendimento escolar. Trevisol e Souza (2015) lembram que, esses são seres humanos, movidos por emoções, angústias, tristezas e alegrias.

Santos e Molon (2009) afirmam que o educador tem papel essencial na motivação do educando. Entretanto, a vontade de aprender não depende apenas desse ou do educador, mas do componente interpessoal desses atores; ou seja, as boas relações entre educadores e educandos favorecem o processo de aprendizado, uma vez que tornam o clima agradável e favorável à construção de conhecimento.

Diante disso, o artigo tem como objetivo relatar as vivências do estágio em licenciatura em biologia no ensino médio; e, a partir desse, discutir e provocar reflexões de como as relações afetivas influenciam no aprendizado dos educandos. Busca ainda sinalizar a importância dessas relações, da empatia e do olhar cuidadoso do educador perante os educandos e suas infinitas inquietações, contribuindo para a construção docente de outros estagiários de licenciatura.

2 COMAÇÚCAR, COM AFETO

Todos nós, seres humanos, somos dotados de sentimentos, angústias, sonhos, ilusões e desilusões e dentro da sala de aula, quando assumimos o papel de educadores ou educandos, não conseguimos deixar isso de lado; ao contrário, a forma como somos tratados reflete na motivação para desenvolvermos as infinitas atividades, por vezes, rotineiras. Os laços entre educador e educandos existem, porque antes de sermos um ou outro, somos gente (FREIRE, 2010). O mesmo autor discorre que “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os



desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista” (p. 53).

Dessa forma compartilhamos esta ideia e ainda destacamos:

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, por mais que me dê prazer entregar-me a reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente (FREIRE, 2010, p. 53-54).

Por vezes corremos tanto, que não nos permitimos parar, sorrir, discutir algo diferente do tema da aula. Como tratar os educandos de forma mais humana, os enxergando para além de um somatório de trabalhos, provas e disciplina? Tem dias que de fato não estamos bem! Parece que as coisas dão erradas e quanto temos esse sentimento, sentimos falta de alguém que nos pergunte: “*Ei, o que foi, por que está triste hoje?*” Se acontece conosco, acontece com nossos educandos! É necessário aprendermos a desenvolver um olhar cuidadoso, que enxergue para além do corpo; que se coloque no lugar do outro, que entenda com maior clareza e empatia, os sentimentos, as angústias, as tristezas, os problemas pessoais, os sonhos e os desejos. Não podemos dissociar o educando do ser humano nele contido! Assim, se não pudermos encurtar o caminho, por mais difícil que ele seja, podemos ao menos, torná-lo mais prazeroso ao nos preocuparmos com quem o faz. Trata-se de um gesto de empatia, de amor, de cuidado que é tão importante quanto o saber científico, mas que, por vezes, se perde na pressa da nossa rotina.

Leite e Tagliaferro (2005) discorrem que no decorrer do processo de desenvolvimento do indivíduo, as emoções e a afetividade têm um papel fundamental, pois é através delas que acessamos o mundo social. Ter tido em nossas vidas educadores inspiradores para esse processo, sem dúvida contribui muito! Pois, somos resultado das nossas vivências, dos sonhos e das histórias que contam a nossa vida. Quando estagiários, nós procuramos “imitar” aqueles educadores que de alguma forma nos inspiraram. Porém, na medida em que vivenciamos as situações, construímos nossa identidade docente por meio da constante reflexão das atividades teórico-práticas que realizamos no dia a dia, em busca do aprimoramento das nossas ações em prol da melhoria na qualidade da educação que oferecemos aos nossos educandos (LIMA e PIMENTA, 2006). Essa identidade, conforme Iza et al. (2014), é dinâmica e está de acordo com o contexto social em que estamos inseridos e é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado.



Sendo assim, podemos compreender que cada educador constrói a sua identidade conforme as suas vivências, e, por mais que tenhamos inspirações, somos únicos enquanto profissionais.

3 OS OLHOS QUE TUDO VEEM: DESPERTANDO UMA PAIXÃO

Ao entrarmos na graduação, quase que exclusivamente, muito jovens e indecisos sobre que rumo tomar, por vezes, mesmo estando em um curso de licenciatura, temos no início a certeza de que não gostaríamos de sermos educadores. Esse discurso provém de uma péssima imagem que se tem criado a respeito do trabalho docente. Seja pela falta de valorização profissional, pelos desafios diários, ou pelo pouco reconhecimento da sociedade; enfim, uma série de fatos que prejudicam o sonho de ser educador.

Aos poucos vamos descobrindo-nos enquanto futuros educadores, e nos tornarmos educadores parece não nos assustar mais, tampouco permitimos nos menosprezarmos diante de outras profissões! Os olhos atentos, as perguntas, o educar para transformar realidades, tudo isso acaba por nos encantar! Ao realizar os estágios, compreendemos em maior dimensão, o importante papel que temos na sociedade e nos apaixonamos pela profissão, valorizando-a infinitamente!

De fato, a paixão é importante, mas só ela não nos faz bons profissionais. Nesse sentido, concordamos com Iza et al. (2014) quando apontam que durante a formação diversas ações são a nós instruídas e conforme construímos a nossa identidade profissional, nos adaptamos e readaptamos a diferentes metodologias, técnicas e saberes. Esse processo de formação de identidade docente é complexo e é por meio das reflexões das situações vividas que vamos nos (re)construindo durante toda a vida profissional.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que por anos as pesquisas educacionais, tiveram o foco nos estudos de métodos e técnicas de aprendizagem, pouco contribuindo para explicar como os fatores humanos influenciam nesse processo. Essa dicotomia entre afeto/cognitivo impede uma visão ampla que leve em consideração todos os aspectos envolvidos na construção dos saberes. Porém, por meio de estudos mais recentes houve a criação de uma visão integradora desses, onde pensamento e sentimento complementam-se, o que tem refletido na forma de ser educador (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005).

Quando o educador tem um olhar cuidadoso perante o educando, ele consegue perceber problemas que estejam interferindo no rendimento desse em sala de aula. A aproximação entre ambos os atores favorece esse olhar e possibilita a abertura de um canal de confiança que se



perpetuará por muito tempo. Esse olhar só existe se o educador conhece, de fato, seu educando: seus gostos, seus ideais, suas angústias, seus sonhos. E, o reconhecimento só ocorre por meio do afeto, do procurar entender o que se passa na cabeça e na vida desses educandos. Dessa forma, o educando sente-se acolhido pelo educador e, sobretudo, motivado a aprender (TREVISOL e SOUZA, 2015).

Para tanto, as relações de afeto são extremamente importantes, pois são a partir delas que o educando será encorajado a se expor em momento de dúvidas, angústias e inquietações. Cabe a nós educadores nos aproximarmos dos educandos e de forma sutil construir uma parceria com a turma, não no sentido pejorativo de deixar os educandos realizarem o que quiserem em sala de aula, mas sim de mostrar os caminhos do saber e a partir desses, atuar com rigor, paciência e empatia.

Sobre isso, Leite e Tagliaferro (2005) enfatizam que o afeto não se constitui apenas nas relações interpessoais, propriamente ditas, entre educador e educandos, mas também na forma como o educador aborda os conteúdos, as atividades que propõe, a forma de avaliação, entre outros. Todos esses processos são percebidos pelos educandos e, quando exitosos, contribuem para a construção de uma boa relação em sala de aula. Sendo assim, é interessante que sempre ao planejar as aulas o educador consiga se colocar no lugar dos educandos, realizando um exercício diário de empatia, verificando se a forma como propõe suas aulas é agradável, interessante e motivadora.

Para que a aula atraia o educando, Freire (2010) defende que o ensino seja por meio de perguntas e que essas perguntas permeiem a construção do conhecimento. Dessa forma, o educando passa de mero expectador, para ator principal da consolidação do próprio conhecimento e se forma um espaço para a discussão. Assim, nós educadores conseguimos nos aproximar das realidades, que muitas vezes, não se deixam transparecer, mas que ao decorrer de sucessivos diálogos estabelecem um canal de comunicação que permite trabalhar com aquilo que o educando quer saber e que é significativo em sua vida. Em outras palavras, deixamos que eles construam respostas para suas dúvidas e atuem como pesquisadores do próprio saber.

4 OS CAMINHOS QUE PERCORREMOS E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA CAMPO

Os caminhos da docência, por vezes, são tortuosos e desafiadores nos proporcionando experiências únicas. O fato de aprender e reaprender todos os dias nos encanta enquanto profissionais. É a ciência em movimento que hora nos enche de razão, hora nos encobre de dúvidas, mas em momento algum nos faz desistir de encontrar respostas para as infinitas



questões que permeiam o nosso pensamento. Diante disso, antes de planejar, é importante conhecer a escola, seu projeto pedagógico e seus objetivos educacionais.

A escola-campo ou escola parceira pode ser compreendida como a escola onde o estagiário vivencia sua futura profissão. Ela tem papel fundamental na formação dos docentes, pois abre suas portas, dando oportunidade para que nós educandos em formação docente possamos experimentar o papel do educador. Além disso, acolhe e familiariza com o ambiente escolar. Essa aproximação entre escola e universidade é extremamente positiva, pois além de contribuir para a formação do acadêmico, também abre espaços para a elaboração de pesquisas no âmbito educacional, trazendo melhorias para a escola-campo e para a educação em geral (MENDES e MUNFORD, 2005).

Ainda sobre a importância da escola-campo, um estudo realizado por Custódio (2012) apontou diversos pontos de vista distintos entre equipe diretiva, educadores e estagiários de licenciatura. Segundo a pesquisa, para membros da equipe diretiva o papel da escola, é de acolhimento, apoio para o futuro educador e de contribuição com a complementação das práticas educacionais. Já para os docentes entrevistados, a escola-campo é o lugar que possibilita ao estagiário aplicar e adaptar o que aprendeu, oferecendo base ao futuro educador quanto a sua postura e ao método utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Os estagiários de licenciatura, por sua vez, reconheceram que a escola campo é extremamente importante, já que dá todo apoio e estrutura para o estagiário desenvolver seu trabalho, oferecendo ao educando espaço, instrumento e orientação para o desenvolvimento da sua tarefa.

Em nosso caso, consideramos a escola-campo como uma peça chave para o sucesso formativo, a qual foi extremamente prestativa, construindo uma relação de confiança e responsabilidade, fazendo-nos sentir, de fato, educadoras, dando-nos suporte e autonomia necessária para o prosseguimento das nossas atividades de estágio curricular supervisionado.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este trabalho fundamenta-se no relato e reflexão de experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Médio, realizado em uma escola pública no município de Palmeira das Missões, RS. Constituída por mais de 80 professores, 20 funcionários e 1.800 educandos, está atuante na comunidade há mais de 60 anos. Ela está localizada no centro da cidade e abrange todos os níveis de ensino, desde a educação infantil (anos iniciais), ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação técnica. Desenvolvemos



o estágio em duas turmas de primeiro ano de ensino médio, com idades variadas entre 14 e 18 anos, sendo uma turma composta por 20 educandos e a outra por 16 educandos. Ambas as turmas com alto índice de reprovação.

A metodologia empregada foi descritiva, reflexiva e analítica. Consiste em um relato de experiência, resultado de reflexão que integra a construção teórica e as experiências vivenciadas ao longo do curso. Um estudo descritivo tem como característica, observar, registrar, analisar, descrever fatos ou fenômenos (MATTOS, JÚNIOR e BLECHER, 2008). Como forma de registro das atividades propostas, comentários e reflexões, foi utilizado o diário de campo. Para a análise das impressões registradas recorreremos à fundamentação teórica, baseada em artigos, teses e dissertações associada à temática.

6 NOSSOS DESAFIOS E PERCEPÇÕES INICIAIS: UM SILÊNCIO ENSURDECEDOR

Quando optamos em estagiar nos primeiros anos do ensino médio, sabíamos que o conteúdo de bioquímica seria um desafio, mas também compreendíamos que lecionar algo que pudéssemos auxiliar os educandos a entenderem o funcionamento do seu próprio corpo seria entusiasmante. Nesse sentido, a bioquímica estabelece uma ampla ligação ao dia a dia dos educandos. De acordo com Freire (2010), relacionar o conteúdo com a realidade dos educandos é de suma importância, porque permite trazer as vivências para dentro da sala de aula e, assim, motivar os educandos.

Ao entrarmos em sala de aula, percebemos uma nova realidade! Acostumadas a lecionar de forma descontraída com aulas regadas a discussões, atividades lúdicas e diferenciadas em um projeto de extensão a qual participávamos atuando com atividades direcionadas a educandos do ensino fundamental, vimos uma nova situação: educandos quietos, sem esboçarem curiosidade e interesse em perguntar o tempo todo. Isso nos deixou extremamente preocupadas. Preocupadas por não sabermos como nossas aulas seriam avaliadas pelo regente da turma, angustiadas com o que aqueles educandos haviam realmente aprendido, se eles tinham conseguido aproveitar as aulas ou estavam ali, de “corpos *online* e mentes *offline*”, olhando para o quadro, copiando e fazendo exercícios, reproduzindo o que lhes era passado sem sequer, questionar. Essa desmotivação aparente, segundo Santos e Molon (2009), pode estar relacionada a vários fatores, dentre eles: metodologia pouco atrativa e falta de apoio familiar.

Sem dúvida, iniciamos de forma apreensiva, sem esboçar maiores emoções. Pensávamos que deveríamos ser sérias, talvez até com pouca simpatia, tudo isso com medo de perder o domínio da turma. Na verdade, tentamos seguir modelos de educadores, que neste



momento, para nós pareciam ser os mais adequados. Lima e Pimenta (2006) comentam sobre a imitação de modelos docentes e que comumente ocorrem nos estágios, visto que nós, enquanto inexperientes na profissão, costumamos observar como nossos professores e o regente da turma realiza as suas aulas e tendemos a imitar o método, não realizando uma análise crítica fundamentada teoricamente e apoiada na realidade social daquilo que estamos reproduzindo.

Cabe salientar que a aula tradicional ainda é a modalidade mais utilizada pelos educadores. Nessa modalidade o educador é o ator principal do processo, o qual vai repassando seu acervo cultural para os educandos que apenas tem o dever de assimilá-los (PROTETTI, 2010). Esse tipo de aula pode dificultar a aprendizagem e gerar desmotivação no educando, criando barreiras no processo de construção de saberes.

De forma atenta e reflexiva, buscamos desenvolver o olhar cuidadoso do educador. Sendo assim, percebemos, já a partir das primeiras aulas, que nos momentos em que os educandos eram instigados, prevalecia aquele silêncio dentro da sala de aula, não associado à disciplina, mas sim, como um indicador de que os educandos mal estavam entendendo o que lhes era apresentado. Eram notáveis suas expressões de desentendimento! A não participação ou não compreensão poderia ter distintos motivos; entre eles, falta de confiança na relação educador-estagiário-educando; entrosamento; ausência de conhecimento dos conteúdos prévios; desatenção em aula; e/ou decoreba de conteúdos para “passar” nas provas e não um real aprendizado, como resultado de uma “linha de (re)produção”. Nesse momento, compreendemos a importância de um planejamento pedagógico que contextualizasse o conteúdo com a vida dos educandos, a fim de dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, repensamos nossa proposta de trabalho, dando início à construção de ideias com mais calma, lembrando-as por vezes, e procurando nos colocar no lugar dos educandos. Como nós gostaríamos de ter aprendido? Esse olhar cuidadoso do educador para o educando como sujeito se faz necessário visto que as boas relações dentro de sala de aula, segundo Trevisol e Souza (2015), favorecem o aprendizado tornando o momento agradável e prazeroso, pois aumentam a produtividade e o desempenho dos educandos os quais se sentem importantes enquanto atores chave do processo. Ademais, a vida escolar torna-se um marco positivo na vida do educando, resultado de experiências agradáveis vivenciadas em sala de aula. A partir daí, procuramos relacionar o conteúdo ao cotidiano desses educandos, como uma forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.



7 AS AULAS E O APRENDIZADO, NOSSO E DOS EDUCANDOS

Cada docente possui uma identidade profissional, moldada a partir da sua trajetória e das reflexões sobre como atuar em sala de aula. Essa formação da identidade docente configura-se na formação acadêmica desse educador, no planejamento das aulas, na organização do tema e no estudo do conteúdo para que a aula de fato aconteça. Nesta mesma medida, é vital entender este espaço de sala de aula, como espaço de um saber compartilhado, em que possamos integrar ao ambiente escolar, os conhecimentos prévios dos nossos educandos, tornando-nos educadores capazes de orientar para que o ensino parta dessas concepções discentes partilhadas em sala de aula.

Fenner e Corbari (2005) afirmam que esse conhecimento prévio apresentado pelos educandos é oriundo de suas vivências diárias, das suas experiências, do estilo de vida, das pessoas que os cercam, das conversas informais. Desta forma, o processo de aprendizagem inicia-se antes mesmo do indivíduo adentrar ao ambiente escolar, sendo essas informações a fonte para a compreensão do conteúdo curricular. Nesse contexto, o educador não deve desconsiderar as experiências de vida dos educandos e, sendo assim, necessita permitir que os conhecimentos empíricos desses se façam presentes em sala de aula. Assim, o processo de aprendizagem passa a atuar de forma contextualizada, visando um conhecimento construído em coletividade, onde o educador orienta a partir da sua formação acadêmica, o educando participa com suas experiências diárias e a escola atua como facilitadora por meio do conteúdo curricular.

A contextualização parte do pressuposto de contexto; ou seja, interligar informações com origens distintas, formando uma rede de informações (FERNANDES e MARQUES, 2012). Além disso, contextualizar significa aproximar o ambiente escolar ao ambiente extraescolar, apropriando-se das experiências diárias dos estudantes como fonte para o processo de ensino, permitindo por meio do conteúdo curricular a desmistificação de informações, bem como propiciando aos educandos a capacidade de leitura do cotidiano por meio do conteúdo científico (ANDRADE et al., 2009).

A biologia, de fato, é uma disciplina que não se encontra isolada como mero conteúdo aplicável em aula, sendo uma ciência diretamente vinculada ao cotidiano da população. Assim, o docente pode e deve promover a compreensão desses fatos diários pelos seus estudantes, interligando as informações corriqueiras à escola. Sendo assim, trabalhamos vários assuntos: diabetes, alimentação saudável, padrões de beleza impostos pela sociedade, colesterol, triglicérides, entre outros assuntos que instigavam os educandos.



Trevisol e Souza (2015, p.37) apontam que “O discente não é um depósito de conhecimentos se comparado a um acervo de arquivos que nunca podem ser explorado, mas o educando deve ser visto como um ser capaz de pensar, refletir, criticar, participar, definir o que quer e o que não quer aprender”.

Os mesmos autores ainda discutem a respeito dessa troca de experiências, onde por vezes, mesmo que sem intenção, o educando oferece contribuições e troca de conhecimentos com o docente através do relacionamento educador-educando. Além disso, o bom relacionamento entre esses atores abre um canal de comunicação entre eles que é vantajoso, pois permite a aproximação entre educador e educandos e, valoriza o conhecimento prévio do educando.

Dessa forma, para que a inter-relação dos conteúdos ocorra é necessário que o educador consiga trazer para a sala de aula, situações vivenciadas pelos seus educandos. Assim, é imprescindível que haja uma observação e um conhecimento da realidade da turma. Para tanto, quando o educador conhece, de fato, a turma em que leciona as curiosidades se afloram, pois, o educador consegue perceber as inquietações dos educandos e utilizá-las como impulsos em direção do saber, planejando as aulas de acordo com a curiosidade dos educandos.

Nesse contexto, as atividades iniciaram a partir de questionamentos, sendo o principal “Por que a alimentação é uma atividade indispensável para a nossa sobrevivência?” À vista disso, em aulas sucessivas, realizamos a abordagem contextualizada de situações cotidianas. Inúmeras dessas situações podem ser explicadas pela biologia, demonstrando aos educandos que a biologia está vinculada ao dia a dia e não isolada à sala de aula. Ademais, ao compreenderem que o conteúdo abordado em aula está notavelmente nas suas atividades corriqueiras e, que a partir do conhecimento construído em âmbito escolar, é possível que obtenham um entendimento mais complexo do próprio organismo, dos processos envolvidos na existência dos seres, das atividades que realizam e da importância dessas; as aulas se tornam mais atrativas e promovem a maior participação dos educandos.

Ao introduzir o tema da aula por meio de questionamentos, percebemos que os educandos reconheciam que o processo citado na pergunta fazia parte do seu cotidiano e que estava sendo discutido em aula como um assunto de alta relevância. As respostas oriundas deles para o questionamento eram ativas, relacionavam informações que eles já tinham, com acontecimentos diários.

Com isso, a discussão contou com respostas como, “*nos alimentamos para fornecer energia ao nosso corpo*”, “*obtemos os nutrientes através da alimentação*”, “*nos alimentamos*



para conseguir realizar as nossas atividades, como andar, falar, estudar”. Assim, a discussão iniciada com uma pergunta central foi regada com outras oriundas das dúvidas que iam surgindo no decorrer da conversa, permitindo que a temática dos nutrientes fosse introduzida por meio das informações apresentadas pelos estudantes, sendo mediada pelas educadoras.

A partir desse enfoque, abordamos questões relacionadas aos carboidratos e Tensão Pré-Menstrual (TPM), as dietas e a constante relação entre alimentação e nutrição, a diferenciação industrial dos leites e azeites, a relação benéfica e maléfica dos nutrientes ao organismo e por fim, suas implicações na saúde humana.

A ação de instigar está correlacionada a pesquisar, onde há a formação de uma cadeia de informações geradas por questionamentos, sendo uma pergunta a fonte para novas questões. Ao utilizarmos o questionamento como estratégia para a contextualização, notamos uma maior eficiência no entendimento de situações cotidianas problematizadas pelos estudantes; ou seja, quando os educandos são instigados a pensar nas informações que estão sendo apresentadas à discussão, há uma maior interligação do conteúdo com as suas situações cotidianas, promovendo maior compreensão (SCHEIN e COELHO, 2006).

A participação dos educandos foi notável, pois a discussão gerada pelos questionamentos e respostas iniciais foi dinâmica. Essa motivação movida pela curiosidade favorece a busca pelo conhecimento. Bianchi (2011, p. 25) aponta que “a motivação é uma força que move o indivíduo a executar determinadas ações que são gerenciadas por nossos desejos individuais, ninguém fará o outro aprender, se não houver nele também um movimento e vontade para a aprendizagem”.

A biologia não pode ser reduzida a uma disciplina isolada, ela tem um papel social, que permite o entendimento da realidade dos estudantes. Ademais, o ambiente escolar pode promover o desenvolvimento de habilidades de mudança social por meio do conteúdo curricular, onde basta que os educandos sejam capazes de entender o meio em que vivem e incorporar o conhecimento proveniente da escola em seu cotidiano (GIASSI, 2009).

No entanto, apesar da contextualização agregar vantagens ao processo de ensino e aprendizagem, frente ao sistema educacional atual, que apresenta um ensino linear e subdividido, encontram-se barreiras. Por isso, ressaltamos que contextualizar, refere-se a interligar a realidade dos estudantes com o conteúdo escolar, sem que haja comprometimento do currículo obrigatório; e sim, valorizando as vivências e o saber popular (SILVA, 2013).

Esse empirismo deve estar frequentemente agregado à sala de aula, uma vez que podemos citar a importância desse ao trabalharmos o conteúdo de lipídios. Quando



questionados a respeito dos malefícios e benefícios desse componente para a manutenção da vida, as respostas apontaram inúmeros males e escassas vantagens ao bem-estar dos organismos, tendo havido sempre uma relação direta entre os lipídios e problemas de saúde.

Essa concepção, oriunda das conversas informais, da mídia e dos conceitos predefinidos sobre o tema na sociedade, impossibilitaram a visão imediata dos benefícios dos lipídios aos seres vivos. Frente às informações errôneas, buscando contextualizar e elucidar o conhecimento, questionamos os educandos: “Por que os lipídios são considerados nutrientes essenciais à sobrevivência dos seres se apresentam em grande maioria funções maléficas?” As concepções dos educandos agiram como uma barreira conceitual, não permitindo que houvesse respostas.

De acordo com Farias, Simões e Trindade (2013) as predefinições de conceitos atuam como um obstáculo de aprendizagem, pois essas informações foram construídas constantemente durante as vivências dos estudantes, muitas vezes dificultando a desconstrução de certas informações em sala de aula pelo educador, e, dessa forma, barrando o aprendizado de novos conhecimentos pelo educando. O educador deve ser capaz de observar as informações emitidas pela turma e nortear a construção do conhecimento para a coerência. Ademais, é crucial que as informações façam sentido ao educando, para que assim ele consiga assimilar o conhecimento de forma lúdica, desenvolvendo a habilidade de aplicar o conteúdo no seu dia a dia (GIASSI, 2009).

8 ENCONTRANDO OS CAMINHOS E O QUE APRENDEMOS COM AS VIVÊNCIAS?

No decorrer do estágio fomos lapidando nossa identidade docente. Goldschmidt et al. (2016) apontam que a identidade docente é formada pelas vivências dos educadores. A construção da identidade profissional é um processo complexo que ocorre gradualmente. Durante essa construção existe a mudança de posturas e ideias. Além disso, as histórias de vida, bem como aspectos culturais e os contextos sociais em que estão inseridos esses atores interferem nessa construção.

Percebemos em sala de aula, as facilidades e dificuldades dos nossos educandos, e com esta percepção, conseguimos trabalhar de forma mais tranquila e atenta. Por vezes, ouvimos informações sobre os educandos, e até mesmo, as turmas serem as mais agitadas da escola, e por consequência, não serem consideradas boas. Porém, como educadoras, aprendemos a não os julgar, nem um pouco, maus educandos. Devemos ser capazes de perceber que cada um deles têm características diferentes e se alguns não se adaptam às determinadas metodologias,



sabemos que temos o desafio de tentar modificarmos e pensarmos constantemente e criticamente nas nossas aulas, a fim de motivar os educandos, dando-lhes autonomia, com o propósito de que eles se percebam enquanto sujeitos no processo de aprendizagem (SANTOS e MOLON, 2009). Trata-se, novamente, da empatia, sentimento forte que levamos conosco durante todo o estágio.

Um aspecto importante nesse processo, foi nos atentarmos ao fato de que nas turmas em que realizamos o estágio, havia um grande número de educandos com histórico de sucessivas reprovações, o que nos preocupou enquanto educadoras, pois eles já haviam passado por experiências ruins em relação à escola e isso poderia afetar negativamente na motivação escolar desses educandos.

Nesse sentido, vale ressaltar que é crescente o número de crianças e adolescentes que estão inseridos em clínicas de atendimento educacional relatando falta de vontade de aprender, dificuldade de aprendizagem, desatenção e hiperatividade. Por sua vez, educadores queixam-se de educandos que fazem o mínimo em sala de aula, sempre dispersos e pouco interessados nas atividades. Diante dessa situação, alguns pais procuram especialistas para auxiliarem os filhos, outros, porém, demonstram pouca atitude frente às queixas dos filhos e, assim, configura-se um caráter de abandono do desenvolvimento da criança (SANTOS e MOLON, 2009).

A desmotivação parece aumentar à medida que a criança cresce e torna-se adolescente. Nesse sentido, Santos e Molon (2009) discorrem que tal comportamento pode estar relacionado ao fato do adolescente buscar uma conduta reivindicatória que o conduz a desafiar as autoridades e desenvolver um posicionamento crítico em relação às metodologias de ensino, quando essas são desestimulantes porque não estão relacionadas com seus interesses.

Igualmente relevante, é nos atentarmos aos repetidos episódios de reprovações, dificuldades relacionadas à aprendizagem e problemas familiares.

Monteiro (2010) aponta como um dos fatores que desestimulam o educando após as reprovações, os desníveis de idade na turma. Também o fato de o educando ficar retido no mesmo ano implica que repita tudo novamente, que comece de novo todas as matérias, mesmo aquelas em que teve aproveitamento. A maior parte das vezes, o educando recomeça tudo mecanicamente, da mesma forma, utilizando os mesmos processos, cometendo, eventualmente, os mesmos erros; sem que haja a preocupação de averiguar o que é que não se ajusta àquele educando.

Percebemos durante a vivência que o fato de utilizar contextualizações nas aulas e estreitar laços de afeto, fez-nos aproximar da realidade dos educandos, o que contribuiu para



conseguir atrair a maioria daqueles educandos que no princípio não interagiam em sala de aula. Santos (2011) comenta que todo o profissional da educação deve estar comprometido com o bem-estar de seus educandos. A aproximação de conteúdos da realidade dos educandos lhes dá um sentido para o aprendizado, visto que, eles conseguem conectar os conteúdos específicos às vivências cotidianas e isso desperta ao aprendizado (GIASSI e MORAES, 2007).

O educador enquanto mediador do conhecimento deve utilizar a nomenclatura correta, porém deve associá-la à realidade do educando, dando exemplos do dia a dia, contextualizados, caso o contrário o aprendizado se torna mecânico e o educando não compreende, de fato, o que estamos apresentando em aula (FREIRE, 2010).

Dessa forma, para além do conteúdo, pudemos evidenciar que os educandos conseguiram relacionar seu cotidiano aos assuntos vistos em aula. Sobre esse aspecto, Giassi e Moraes (2007) sinalizam que a função da escola é algo maior que apenas ensinar os conteúdos científicos acumulados pela humanidade, de preparar para o vestibular ou provas e exames. É necessário contribuir para que nosso educando saiba o que fazer com o conhecimento, para que saiba utilizá-lo como “ferramenta intelectual”, proporcionando melhor qualidade em sua vida. Faz-se necessário instrumentalizá-lo para viver melhor, para resolver problemas do dia a dia, para sentir-se seguro e forte na sociedade.

Santos (2011) corrobora discorrendo sobre a importância da escola em acolher os educandos, os auxiliando a desenvolverem suas habilidades. Para tanto, motivar e acreditar no potencial dos educandos faz com que os mesmos se desenvolvam ao máximo, pois ao serem convencidos do seu potencial, superam barreiras e vão além.

Em estudo desenvolvido por Veiga et al. (2016) sobre expectativas dos educandos, os resultados apontaram que esses esperam que o professor se preocupe com eles, enxergando suas limitações e seu aprendizado. Além do mais, esperam que o “ensinar” seja motivo de prazer para o educador e não uma obrigação, pois dessa forma ele se mostra mais atento aos educandos.

Assim, nem sempre a aptidão intelectual dos educadores é a qualidade mais exaltada pelos educandos, mas sim, a capacidade de relação afetiva, que inclusive é sinalizada como sendo capaz de motivar os educandos. Quando o educador se interessa pelo aprendizado do educando, deixando transparecer um profundo envolvimento com a profissão, faz com que o educando se sinta comprometido com suas obrigações e com seu aprendizado (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005).

A aproximação entre educador e educandos é defendida por Freire (2010) quando assume que não é necessária uma separação radical entre seriedade docente e afetividade. É



preciso desmistificar que quanto mais severo, melhor é o educador. É necessário compreender que rigorosidade e alegria podem andar juntas. Cremos que como educadoras precisamos dar autonomia para nossos educandos. Em contrapartida, o mesmo autor ressalta que ensinar exige rigorosidade metodológica, sendo assim, a incompetência docente desqualifica o processo de ensino-aprendizagem, frustrando educandos e educadores; ou seja, o rigor é parte essencial para que a construção de saberes se desenvolva em um ambiente calmo e apropriado ao momento.

Sobre a prática em sala de aula, Santos e Molon (2009, p.169) destacam que “ensinar é querer aprender a ser educador, procurar testemunhar na prática o verdadeiro significado do que é ser educador, estando disponível ao diálogo, à crítica e às novas aprendizagens”.

De acordo com Borssoi (2008), para uma formação docente de qualidade, é necessário que nós, enquanto estagiários, saibamos não apenas falar, mas, principalmente, ouvir e aprender a refletir sobre os erros e acertos na vida docente. A mesma autora ainda aponta que “o saber docente não é só formado pela prática, mas nutrido pelas teorias” (p.10). Com o passar das aulas, conseguimos aprender com os erros e encontramos o equilíbrio entre o rigor, as relações de afeto e a amizade. Os educandos, por sua vez, também compreenderam que sim, podíamos rir na aula, mas que para tudo existia uma hora certa.

9 PERCEPÇÕES FINAIS: REFERENCIAIS E VIVÊNCIAS QUE CONSTROEM O CAMINHO

Ao percorrer os caminhos da nossa formação inicial assumimos o quanto ela é imprescindível e que, quando de qualidade, nos gera um caráter reflexivo muito significativo. É um amadurecimento constante. Planejamos, desenvolvemos a aula, refletimos sobre os erros e acertos, tentamos algo novo. É nesse momento que se inicia o processo de práxis pedagógica, o educador que consegue efetuar essa reflexão, busca soluções para os problemas que encontra em sala de aula, aprimora-se constantemente e está sempre motivado a instigar seus educandos.

Após as primeiras aulas, as constantes reflexões realizadas nos levaram a buscar o que fazer para atrair a atenção dos educandos, já que, no princípio, eles mal interagiam em sala de aula. As soluções encontradas foram aulas contextualizadas com a realidade dos educandos e o próprio afeto. Ao planejar as aulas, conseguimos nos atentar a pensar de forma mais preocupada sobre o que o educando ia gostar de aprender e em como ele iria aprender. De fato, as contextualizações atraíram a atenção dos educandos e os instigaram a construírem os caminhos do próprio saber.

Nesse sentido, entendemos que o afeto não está apenas presente nas relações interpessoais, mas também, na hora de planejar as atividades que consolidarão o processo de



ensino-aprendizagem, isso porque, exercita-se a empatia, quando nos colocamos no lugar dos educandos e pensamos em como eles gostariam de aprender. Dessa forma, as boas relações em sala de aula criaram um ambiente propício para as diversas discussões que realizamos. Construímos uma relação de confiança. Buscar desenvolver o olhar cuidadoso sobre os educandos possibilitou que encontrássemos formas de driblar alguns dos problemas que atrapalhavam o aprendizado.

Aprendemos muito sobre ser educadoras, e o estágio que tem função de nos colocar diante da realidade do campo educacional, serviu para encantar-nos ainda mais. Compreendemos que ainda há um longo caminho para trilhar, mas sabemos que apesar dos desafios ele é gratificante. Estamos convencidas de que afeto e cognição andam juntos e que são indissociáveis.

Ao final desse artigo, propomos que todos os educadores consigam refletir a respeito daquilo que acontece em sala de aula, para que não deixemos que a correria do dia a dia nos faça desistir de primar pela qualidade e o bem-estar dos nossos educandos. Que possamos ter sempre o discernimento que o papel do educador é para além do conteúdo e que não apenas deixemos nossos educandos sonharem, mas também, acreditemos que eles podem ser cada vez melhores. O afeto só contribui para essa relação tão bonita que construímos em sala de aula.

Destacamos que o caminho, apesar de tortuoso é belo e, conforme Freire (1997, p. 155), nosso aprendizado é constante, pois “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Que a docência nunca perca o seu encanto e que nós, enquanto educadores, possamos auxiliar nossos educandos a desenvolverem suas habilidades cognitivas e, sobretudo, humanas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. et al. **Ciencias sociales: orientaciones para La construcción de secuencias didácticas**. Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente – CePA. 1ª Ed., vol 1, 2009.

BIANCHI, S. R. **A importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. São Carlos, 2011.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. In: **I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**. (2008).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996

COLÉGIO ESTADUAL TRÊS MÁRTIRES. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2015.



CUSTODIO, C. M. de S. A Formação Inicial do Professor e a Função da Escola-Campo de Estágio: Desafios e Possibilidades. **Anais IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

FARIAS, F; SIMÕES, S. B; TRINDADE, A. C. E. Tentativa de superar obstáculos de aprendizagem. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v.6 n.3, p.121-150, 2013.

FENNER, L.A; CORBARI, T.A. O conhecimento prévio do aluno: um alicerce para a aprendizagem significativa de língua estrangeira. **Revista Unioste Tempo da ciência**. (12) 24, p. 9-15. 2005.

FERNANDES, S.C; MARQUES, A.C. A contextualização no ensino de ciências: a voz de elaboradores de textos teóricos e metodológicos do exame nacional do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v 17 (2), pg. 509-527, 2012.

FIRMINO, S. G.; DE MORAES, F. A. A Pesquisa no Estágio, o Projeto de Intervenção Pedagógica e a Escola: Interfaces Necessárias. **Anais IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIASSI, G. M. **A contextualização no ensino de biologia: um estudo com professores de escolas da rede pública estadual do município de Criciúma-SC**. Tese. 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIASSI, M. G.; MORAES, E. C. A contextualização no ensino de biologia: Abordagens preliminares. **In: Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências. V ENPEC**, 2007

GOLDSCHMIDT, A. I.; MURÇA, J. S. E.; GONTIJO, L. S.; GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D. Entre riscos e rabiscos: concepções sobre a imagem docente. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista** Vol. 6, n. 1. jan./jun. 2016.

IZA, D.F.V.; BENITES, L.C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E.V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA, S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.



MATTOS, M.G; ROSSETTO JÚNIOR, A.J; BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física: construindo sua monografia, artigo científico e projeto de ação.** São Paulo: Phorte, 2003.

MENDES, R.; MUNFORD, D. Dialogando Saberes – Pesquisa e Prática de Ensino na Formação de Professores de Ciências e Biologia. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte. v.07 n.03, p.202-219. Set-dez, 2005.

MONTEIRO, D. R. B. **Causas de (In) sucesso escolar: estudo de caso de uma escola do Concelho de Vila Real.** Dissertação. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade De Trás-Os-Montes E Alto Douro. Vila Real. 2010.

PELOZO, R. De C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica De Pedagogia.** Ano V – N. 10, Jul., 2007

PROTETTI, F. H. Afinal, existe algum aspecto positivo no modelo da Escola Tradicional? **Revista Espaço Acadêmico.** Nº 106. Ano IX – ISSN 1519-6186. mar. 2010.

SANTOS, B. S.; MOLON, K. S. Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. **Revista “Educação Especial”,** v. 22, n. 34, p. 165-180, maio/ago. 2009, Santa Maria

SANTOS, M. L. **A importância da afetividade na inclusão de alunos com deficiência visual na educação infantil.** Monografia (especialização). Brasília, 2011.

SCHEIN, P.Z; COELHO, M.S. O papel do questionamento: Intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento. **Cad. Bras. Ens. Fís.,** v. 23, n. 1, p. 68-92, 2006.

SILVA, L.M. **Importância do ensino contextualizado na biologia.** Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Biologia no Programa Especial de Formações de Docentes da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, 2013.

TREVISOL, M. T. C.; SOUZA, E. D. V. A relação entre professor e aluno e a importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba,** v. 6, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2015

VEIGA, J. F et al.. Formação docente e prática pedagógica em discussão: o olhar de alunos da educação básica acerca do “bom professor”. In: **III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. Inovação: Inclusão Social e Direitos.** Pirenópolis, Goiás. Out, 2016.

Submetido em: 26 de março de 2018.

Aprovado em: 11 de junho de 2018.