

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP CAMPUS SÃO PAULO.

**JOÃO BOSCO PEREIRA COSTA**

**AS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE DOCENTE–DISCENTE A PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAL E HISTÓRICO–CRÍTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO–APRENDIZAGEM**

SÃO PAULO  
2015

**JOÃO BOSCO PEREIRA COSTA**

**AS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE DOCENTE–DISCENTE A  
PARTIR DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAL E  
HISTÓRICO–CRÍTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO–  
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Diretoria/Coordenadoria: Diretoria de Humanidades (DHU)/Pedagogia.

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Roberta Torres.**

SÃO PAULO  
2015

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Roberta Torres      Instituição: Instituto Federal de  
Julgamento: \_\_\_\_\_      Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Cristina Teagno      Instituição: Instituto Federal de  
Lopes Marques      Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP  
Julgamento: \_\_\_\_\_      Assinatura: \_\_\_\_\_

À minha esposa Neide Cely e nossas filhas Tatiane, Thais, Talitha  
Thaiane, e aos caminhos de minha vida percorridos por essa imensidão  
de Universo por me ter ensinado coisas tão magníficas das quais procuro  
desenvolver como educador.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela oportunidade diária de aprendizado e aprimoramento, e pela fonte infinita de esperança e amor.

A toda minha família pelo amor a mim devotado.

A todos que direta ou indiretamente participaram da minha formação enquanto cidadão desde os meus primeiros dias de vida.

A toda equipe de colaboradores do IFSP pelo carinho e os bons serviços prestados, em especial a minha orientadora e a equipe de docentes que compartilharam seus saberes na minha formação durante o Curso de Especialização com Ênfase no Ensino Superior nas manhãs de terças e quintas feiras.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Roberta Torres por ter me orientado e pelo suporte e dedicação na realização desse trabalho.

Aos colegas de turma pela troca de experiência de seus saberes, pelos debates construídos durante os assuntos elencados pelos nossos mestres nos quais resultaram conhecimentos surpreendentes.

À professora Delacir Ramos pelo seu carinho e dedicação pela educação, me acolhendo em sua residência mesmo tendo recebido sua tão merecida aposentadoria, dando assim todo apoio acadêmico na estruturação e início do desenvolvimento do meu projeto de monografia.

**MUITO AGRADECIDO!**

“A Educação não é meio pelo qual o indivíduo aprende e sim o fim para o qual se busca aprender. Enquanto o aprendizado é um processo, a educação se consolida em cada etapa deste processo”. Uende da Silva

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é realizar a revisão literária pertinente ao tema desenvolvido, na busca de se compreender e analisar de maneira breve as principais tendências das Concepções Pedagógicas Tradicional e Histórico–Crítica e suas relações entre docente–discente. Compreender como a disciplina, a afetividade e a motivação são trabalhadas nas tendências citadas, e refletir sobre os conflitos que interferem no processo ensino-aprendizagem do estudante. Os objetivos supracitados poderão proporcionar os meios para o desenvolvimento disciplinar e afetivo com todos os envolvidos no processo de formação, fazendo que esses se sintam motivados a desenvolver as atividades propostas nas instituições educacionais de forma dinâmica e com qualidade, visto que esta última é parte significativa do processo de construção de conhecimento do estudante, que se efetiva na sala de aula com a relação docente–discente. Tal relação é essencial para garantir o ensino de qualidade, motivo esse de estudo e pesquisa deste trabalho. Para tanto escolhemos estudar alguns conceitos das diversas concepções pedagógicas na intenção de analisar como elas influenciam na dinâmica da instituição educacional frente aos desafios dos tempos atuais. A partir desta pesquisa, logra-se compreender os embates que surgem no ambiente educacional e que acabam por influenciar no processo ensino–aprendizagem do indivíduo enquanto cidadão.

**Palavras chaves: Afetividade, Aprendizagem, Disciplina, Motivação, Pedagogia Histórico–Crítica, Pedagogia Tradicional, Processo Ensino–Aprendizagem.**

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to perform a relevant literature review about the theme developed, seeking to understand and analyze briefly the main trends of the pedagogical Concepts Traditional and Historical-Critical and the relations between teacher-student. Understanding how discipline, affection and motivation are explored in the mentioned trends, and reflect on the conflicts that interfere with the student teaching-learning process. Those objectives could provide the means for the discipline and emotional development of all those involved in the training process, making the students motivated to develop the proposed activities in educational institutions both dynamically and with quality, considering the last mentioned a part of student knowledge construction process, which is done in the classroom with the teacher-student relationship. This relationship is essential to ensure education of quality, which is the reason of this study and research. Therefore, some concepts of the different pedagogical concepts were chosen to be studied in an attempt to analyze how they influence the dynamics of the educational institution facing the challenges of these times. From this research, it is possible to understand the conflicts that arise in the educational environment and culminate influencing the teaching-learning process of the individual as a citizen.

**Keywords: Affection, Learning, Discipline, Motivation, Historical-Critical Pedagogy, Traditional Pedagogy, Teaching-Learning Process.**



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
Capítulo I: Metodologia de Pesquisa: A Construção do Nosso Caminho Metodológico a partir dos Aspectos Conceituais .....	14
1.1 Compreendendo o método na pesquisa realizada.....	14
1.2 A Pesquisa .....	16
1.3 Pesquisa Qualitativa .....	18
1.4 Pesquisa Bibliográfica .....	20
Capítulo II: As Concepções das Tendências Pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica e suas Influências na Relação entre Professor-Aluno .....	22
2.1 Concepções Pedagógicas Liberais.....	27
2.1.1 Pedagogias Liberais: a Pedagogia Tradicional.....	28
2.2 Concepções Pedagógicas Progressistas .....	32
2.2.1 Pedagogias Progressistas: A Pedagogia Histórico-Crítica .....	34
Capítulo III: Compreender a Disciplina, a Afetividade e a Motivação nas Concepções das Tendências Pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica. ....	38
3.1 Disciplina.....	38
3.1.1 Indisciplina .....	40
3.1.2 Autoridade .....	42
3.2 Afetividade .....	43
3.2.1 Afetividade e a Instituição.....	44
3.2.2 Afetividade e a Sala de Aula .....	45
3.3 A Motivação na Instituição Escolar.....	47
3.3.1 Motivação: Docente-discente .....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	55

## INTRODUÇÃO

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes. Marthin Luther King

O desafio contemporâneo da instituição educacional é garantir que a qualidade de ensino-aprendizagem do estudante seja uma busca constante de transformações e de troca de informações cada vez mais globalizada no século XXI, e para tal é importante interagir com as concepções pedagógicas de ensino e suas relações entre docente-discente. Este trabalho abarcará em seu desenvolvimento algumas dessas concepções pedagógicas com o olhar na educação como direito de todos, nessa perspectiva DERMEVAL SAVIANI (1999) enfatiza que:

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolidaria no poder: a burguesia. (p.05)

Adentro deste preceito de que a educação é direito de todos e dever do Estado, o educador tem papel fundamental nesta interação entre as concepções pedagógicas e os sistemas nacionais de educação. E é parte significativa do processo de construção de conhecimento, sua abordagem em sala de aula que se efetiva com a relação docente-discente, relação esta tão essencial para garantir o ensino, motivo esse de estudo e pesquisa deste trabalho. Para tanto escolhemos estudar alguns conceitos das diversas concepções pedagógicas na intenção de analisar as finalidades sociais da instituição frente aos desafios dos tempos atuais. Logo, percebem-se as diversas trajetórias percorridas pelo estudante na instituição e que seus embates podem ocorrer com todos aqueles que se dedicam ao processo de formação de conhecimento do educando e que segundo ARANHA (2006):

(...) o conhecimento tem por fim tornar possível a vida moral; o processo para adquirir o saber é o diálogo; nenhum conhecimento

pode ser dado dogmaticamente, mas como condição para desenvolver a capacidade de pensar; toda educação é essencialmente ativa e, por ser autoeducação, leva ao conhecimento de si mesmo; a análise radical do conteúdo das discussões retirada do cotidiano provoca o questionamento do modo de vida de cada um (...). (p.70)

O conhecimento de si mesmo mencionado nos faz refletir e compreender que as concepções pedagógicas buscam entender as nuances entre os desafios de cada época, não só para suprir as necessidades do momento, assim como ir ao encontro de uma melhor vivência do processo de ensino-aprendizagem do indivíduo. E a instituição educacional é um dos veículos que faz as interligações de conhecimento entre educador, educando e sociedade. SAVIANI (1999) nos diz que:

A escola surge como antídoto à ignorância, (...) Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (...) A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (p.06).

A formação da aprendizagem do estudante na pedagogia Tradicional estava centrada no professor que detinha o saber e repassava estes saberes aos discentes, já à pedagogia Histórico-Crítica se preocupa em compreender o processo educacional a partir do desenvolvimento histórico, sua compreensão e suas condições materiais da vivência humana, isso influencia o processo ensino-aprendizagem do estudante e para tanto é imprescindível direcionar as concepções pedagógicas e suas tendências nas práticas educacionais do ensino superior e que esses possam se organizar, na busca de alternativas que resultem num processo de ensino-aprendizagem de qualidade e para tal é necessário que o educador tenha uma boa formação e que segundo SAVIANI (1987):

(...) queremos dizer que, se concordamos com a falta de especificidade das habilitações pedagógicas (contrariamente, pois, à tendência corrente que toma o empírico pelo concreto, a aparência pela essência), afirmamos a especificidade da educação como objeto do saber universitário, na teoria e na prática. Entendemos, pois, que as habilitações pedagógicas não são outra coisa senão divisões de tarefas no campo educativo. Consequentemente, o essencial é formar o educador, o qual se bem formado, será capaz de exercer as atividades específicas que a maior ou menor divisão de tarefas, segundo a maior

ou menor complexidade da organização educacional, venha a exigir.  
(p.43)

Só assim será capaz de desempenhar o seu trabalho pedagógico com afinco diante dos desafios e embates que poderá ocorrer nos espaços acadêmicos das instituições, desenvolvendo uma pedagogia que possa abarcar os saberes necessários na formação dos aprendentes que ora se encontram sob sua orientação educacional. Neste contexto, acreditamos que o estudante interage com seu processo de aprendizagem com mais afinco, fazendo deste uma das condições de sucesso e dessa forma as concepções pedagógicas vivenciadas pelos professores podem contribuir com esse processo educativo do aprendente. Na concepção pedagógica tradicional, a escola serve para preparar o estudante para as práticas sociais e os valores liberais burgueses. O sujeito é educado e concebido como se fosse um pequeno adulto, a disciplina é fundamental para o acontecimento do processo, o professor é o centro e tudo funciona dentro de uma disciplina dotada de severidade, e conforme LIBÂNEO (1980):

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. (p. 24)

E a instituição educacional, sua organização e as teorias pedagógicas neste contexto do cotidiano educativo são fundamentais para a apropriação dos conhecimentos na aprendizagem do estudante, contudo na abordagem tradicional o processo de aprendizagem é centrado no docente que transmite os conteúdos e as atividades a serem efetuadas e os estudantes as faziam de maneira disciplinar e passiva, assegurando o silêncio e a atenção, que segundo SAVIANI (1999) a teoria da concepção pedagógica tradicional:

(...) correspondia determinada maneira de organizar a escola. (...) Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (p.06)

Portanto, quando o educador se coloca na perspectiva da transformação social, fugir das rotinas seculares e do corporativismo, faz avançar tanto o trabalho didático pedagógico, quanto as incorporações das funções sociais e políticas da instituição e a formação do docente do ensino superior que vivência o processo de aprender a ensinar, como lidar com o desafio da disciplina e conseqüentemente a indisciplina a desenvolver sensibilidade do aprender a aprender e conforme SAVIANI (1991):

Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referencia, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (...) Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (p.96)

O autor nos remete a reflexão que o ser docente não é um ato que se dá em curto prazo, mas sim em longo prazo, tem todo um aprendizado a ser vivenciado e aprendido. Portanto, se isso acontece de forma qualitativa, os objetivos elencados nesta monografia se tornam mais compreensivos, sendo que o objetivo geral é analisar as concepções nas tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico-Crítica e suas influências na relação entre professor-estudante. E os objetivos específicos são: compreender como a disciplina, a afetividade e a motivação são trabalhadas nas tendências pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica; e refletir sobre os conflitos que interferem no processo de ensino-aprendizagem a partir dessas tendências. A abrangência dos objetivos elencados poderá proporcionar reflexões para se pensar nas questões disciplinares e afetivas que envolvem todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem do educando e que esses se sintam motivados a desenvolver as atividades propostas nas instituições educacionais de forma dinâmica, proporcionando a esses sujeitos uma aprendizagem qualitativa. Para dar cabo ao trabalho proposto, organizamos esse texto monográfico em três capítulos. No primeiro tratamos da Metodologia de pesquisa abordando a construção do nosso caminho metodológico a partir dos aspectos conceituais e o subdividimos em três seções, são: *compreensão do método na pesquisa a ser realizada*; a pesquisa, a pesquisa qualitativa e a pesquisa bibliográfica. No segundo capítulo trabalhamos as concepções das tendências pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica e suas influências na relação entre professor-aluno e o organizamos em duas seções, a primeira que trata das concepções pedagógicas liberais destacando-se

a pedagogia tradicional e a segunda que trata da concepção pedagógica progressista, com ênfase na pedagogia histórico-crítica. No terceiro capítulo buscamos compreender a disciplina, a afetividade e a motivação nas tendências pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica, assim organizamos três seções, a saber: a primeira aborda a disciplina, indisciplina e a autoridade; a segunda aborda afetividade, afetividade e a instituição, afetividade e a sala de aula e a terceira aborda a motivação na instituição escolar e a motivação: docente–discente. Por fim, escrevemos as considerações finais com o intuito de sistematizar algumas reflexões que o trabalho poderá suscitar.

## CAPÍTULO I

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

*Paulo Freire*

### **Metodologia de Pesquisa: A Construção do Nosso Caminho Metodológico a partir dos Aspectos Conceituais**

A metodologia de pesquisa é importante para a construção do processo investigativo, pois contribui para a produção do conhecimento e consolidação das ciências, nesse sentido devem nos ajudar a entender a realidade que nos cerca. Acreditamos, então que a metodologia escolhida pelo pesquisador poderá aproximá-lo da análise teórica e da construção do conhecimento levando-o a compreender como esse conhecimento é construído dentro da área de abordagem e sua estruturação, portanto permite ao pesquisador adquirir habilidades ampliando sua capacidade crítica. Dessa maneira, serão elencados nessa monografia pontos da metodologia de pesquisa pertinentes aos aspectos conceituais que deverão ir ao encontro da proposta desse trabalho.

#### 1.1 Compreendendo o método na pesquisa realizada

O fazer científico é uma ação que exige método, ou seja, uma estratégia de estudo sistematizada. Essa visão teve início na Inglaterra, no século XVII, quando os pensadores racionalistas idealizaram o empirismo, entendendo que o conhecimento somente poderia ser construído através de experimentação que estivesse baseada em saberes e ações de comprovação. Dentro deste contexto é possível compreender a metodologia como um caminho pelo qual ocorre a construção do conhecimento científico. O desenvolvimento deste trabalho busca apreender com a metodologia de pesquisa uma metodologia que possa contribuir para a compreensão do objeto de estudo a ser pesquisado. Portanto, a metodologia científica in (Gil, 1999) é o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (p.26) necessários para uma investigação científica. É possível concluir, então, que falar de metodologia é discutir a prática da

ciência e suas ferramentas. O método é um instrumento que se faz necessário para o desenvolvimento do saber, de forma assertiva e sistematizada. Para (Fernandes, 1977) o método é “determinados procedimentos de obtenção, verificação e sistematização do conhecimento e uma concepção do mundo e da posição do homem dentro dele” (p.50). A metodologia está baseada em conceitos lógicos de pensamento, que possibilitam construir o caminho proposto. Caminho esse que se pretende buscar por meio de um método, os autores mais expressivos dentre as pedagogias Tradicional e Histórico-Crítica que serão pesquisadas no desenvolvimento deste trabalho.

René Descartes e Baruch Spinoza, por exemplo, propuseram um método dedutivo, em que o pensamento segue um raciocínio decrescente, ou seja, premissas mais abrangentes levam a um conhecimento mais específico. Segundo Gil (1999) essa construção lógica parte de duas premissas, que originam uma terceira, que é uma conclusão lógica das duas primeiras.

Já John Locke e Thomas Hobbes filósofos Ingleses propuseram outro modelo de raciocínio, chamado método indutivo. Segundo eles, a observação de questões concretas, ou seja, específicas, levam a uma generalização, a conhecimentos mais amplos. Já nessa pesquisa elencada o estudo bibliográfico é fundamental para o desenvolvimento de processo qualitativo.

Outra linha de raciocínio é o método hipotético-dedutivo, sugerido por Karl Popper. Ele diz que a insuficiência de explicação para algumas questões levam à criação de hipóteses, que devem ser testadas. GIL (1999) explica com detalhes o que é esse processo:

Quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno, surge o problema. Para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses. Enquanto no método dedutivo se procura a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-la. (p.30)

No método dialético, proposta de Friedrich Hegel, os problemas não podem ser considerados fora de um contexto social e histórico. Essa abordagem possui maior complexidade, pois as variáveis de interpretação são diversas. É mais dinâmico e faz



com que uma questão origine outras. E GIL (1999) descreve que a dialética fornece as bases para:

(...) uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidas quando isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, põe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (p.32)

Portanto, dos métodos descritos até então, o método dialético é o que mais se aproxima da pesquisa a ser realizada, pesquisa essa que não só envolve as concepções pedagógicas dentro de um contexto histórico e social bem como isso possa desenvolver no ambiente escolar qualitativamente. Mesmo observando esta aproximação do método descrito acima, se vê na oportunidade falar que, existe também, o método fenomenológico, criado por Edmund Husserl, em que um fenômeno é descrito com a máxima realidade possível. Disso, diversas interpretações se desdobram, de acordo com o contexto. Por meio dessas linhas de raciocínio, os cientistas observam o mundo, elegem problemas e buscam soluções e explicações para eles. Esse processo é denominado de Comunicação Científica, que são “as atividades associadas com a produção, disseminação e uso da informação, desde a hora em que o cientista teve a ideia da pesquisa até o momento em que os resultados de seu trabalho são aceitos como parte integrante do conhecimento científico.” (Garvey, 1979, apud Silva; Menezes, 2005). Com base nas descrições abordadas, conclui-se que a construção desta pesquisa se dará por meio dos preceitos que se alinham com o método dialético. Porque este compõe uma leitura que permitirá uma interpretação dinâmica das pedagogias: Tradicional e Histórico-Crítica, e enfatizando o procedimento qualitativo.

## 1.2 A Pesquisa

O trabalho científico tem como base o ato de pesquisar. Com a pesquisa buscam-se respostas para os problemas levantados, que são os motivadores da ciência. E é isto que se busca com essa pesquisa, em que o problema a ser estudado é analisar quais as características da relação entre professor-aluno a partir das tendências pedagógicas:

Tradicional e Histórico–Crítica e quais as suas implicações no processo ensino–aprendizagem.

Mas o que é pesquisar?

É possível ver a pesquisa por diversos ângulos e vieses. Para fins de entendimento, serão abordadas três definições vindas de diferentes teóricos. Para (Demo, 1996) a pesquisa é um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (p. 34). Contudo a pesquisa teórica não deixa de ter sua importância no cenário das pesquisas. E, ainda DEMO (1996) acrescenta que:

A pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso é menos importante. Seu papel é decisivo para construir condições básicas de intervenção, precisamente o investimento em conhecimento como instrumento principal de intervenção competente. A pesquisa teórica perfaz uma condição fundamental desta competência e determina, por isso, a qualidade da intervenção. (p.36)

Portanto, a pesquisa seja em sentido teórico ou prático é uma atitude cotidiana e está relacionada a aspectos comportamentais. Que na visão teórica desta pesquisa busca compreender como a disciplina, a afetividade e a motivação são trabalhadas nas tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico-Crítica. Já MINAYO, (1993) enxerga a pesquisa por um olhar mais filosófico, dizendo que ela é uma:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (p. 23)

Ela cria uma ideia de ciclo de pesquisa, em que esse processo não tem fim, pois sempre surgem novos questionamentos, que levam à busca por novas respostas. Respostas essas que, no caso particular desse estudo, possam refletir sobre os conflitos que interferem no processo de ensino e aprendizagem a partir das tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico-Crítica. Outro teórico que aborda a questão é (GIL 1999) que traz um olhar mais prático, dizendo que a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 42). Portanto, é possível perceber que mesmo existindo diversos olhares

para essa definição, elas compartilham da ideia de que pesquisar é a base para o desenvolvimento científico. A seguir serão abordadas duas modalidades de pesquisa: qualitativa e bibliográfica, modalidades essas que norteiam este trabalho, focando-o na relação entre docente-discente, assim como o processo ensino-aprendizagem, a compreensão da disciplina, afetividade e motivação nas tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico-Crítica.

### 1.3 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa busca entender os fatos por meio de suas relações, não isolando possíveis variáveis. Isso, através da construção de uma realidade e da descoberta de teorias. Para (Günther, 2006) a pesquisa qualitativa “é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente” (p. 202). Diferentemente da pesquisa quantitativa, que levantam variáveis e por elas chega a uma conclusão, a quantitativa faz uma leitura do objeto estudado e o relaciona com diferentes teorias, para que uma análise seja atingida. O início desse processo é o estudo de caso, ou seja, a busca por fatos que elucidem o entendimento do objeto de pesquisa. Porém as considerações de (Mayring, 2002, apud Günther, 2006) “nem estruturas teóricas e hipóteses, nem procedimentos metodológicos devem impedir a visão de aspectos essenciais do objeto” (p. 202). Portanto, nessa abordagem, o objeto não deve ser visto apenas como uma variável, mas como algo que possui história e que se encontra dentro de um contexto, algo possuidor de individualidade. Mesmo a nossa pesquisa não sendo um estudo de caso, busca-se compreender um pouco da historicidade das tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico-Crítica e sua influência na relação entre ensinante e aprendente.

Assim como a pesquisa bibliográfica, o início do trabalho por esse método é um problema bem definido, que levará a um objeto de pesquisa relevante e capaz de ser analisado de forma substancial e este é o propósito desta pesquisa que tem como problema a relação entre professor-aluno a partir das tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico-Crítica e quais as suas implicações no processo ensino-aprendizagem do aprendente. A diferença entre elas está na interpretação dos dados. A pesquisa qualitativa observa o cotidiano, o contexto e a história, fazendo por meio deles uma leitura das possíveis soluções, que devem estar alinhadas a uma base teórica sólida.

Chega-se, então, a outro importante ponto que para (Günther, 2006) é o seguinte: “na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados” (p. 203). Refletir sobre crenças e valores é que nos norteia a compreender a teoria que embasará os conceitos teóricos de como a disciplina, a afetividade e a motivação são trabalhadas nas tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico–Crítica e quais as suas implicações no processo ensino–aprendizagem de qualidade. E de acordo com MAYRING (2002 apud Günther, 2006) existem seis possibilidades de atuação da pesquisa qualitativa, como segue abaixo:

1. Estudo de caso: partindo de um exemplo pontual, são coletados dados que expliquem um fenômeno mais amplo;
2. Análise de documento: a utilização de fontes documentais e secundárias permite buscar na literatura explicações para o problema.
3. Pesquisa-ação: experimento ou observação que contribuam para o avanço da pesquisa.
4. Pesquisa de campo: podem ser métodos experimentais ou clínicos que busca, in loco, respostas para o problema de pesquisa.
5. Experimento qualitativo: abordar um experimento pelo viés do contexto e da historicidade.
6. Avaliação qualitativa: processo de análise de resultados pela ótica da pesquisa qualitativa.

Entre as possibilidades de atuação da pesquisa qualitativa elencadas por Mayring, nossa pesquisa concentra-se na análise bibliográfica buscando entre autores elencados neste trabalho acadêmico, entender o problema e os objetivos propostos pela pesquisa, ora elencada. Ou seja, quais as características da relação entre professor-aluno a partir das tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico–Crítica e quais as suas decorrências no processo ensino-aprendizagem e como a disciplina, a afetividade e a motivação são trabalhadas nessas tendências, refletindo sobre os conflitos que interferem na aprendizagem do estudante. Enfim, para uma pesquisa completa e com confiabilidade de dados é importante delimitar bem o objeto e o problema, buscar fontes com procedência atestada e estabelecer um caminho metodológico que responda com eficiência às necessidades do trabalho a ser desenvolvido. Desse modo, se faz necessário compreender como acontece a pesquisa bibliográfica e como construí-la.

## 1.4 Pesquisa Bibliográfica

A construção de um processo de pesquisa exige um extremo cuidado na definição da metodologia que será empregada, para que a busca pelo conhecimento seja realizada de forma eficaz e com bases teóricas sólidas. Portanto, apenas a observação não é suficiente para determinar um saber científico. É preciso recorrer a outras pessoas que já pesquisaram determinado assunto ou que elucidem, com suas teorias, formas de se investigar o fato em questão. Para isso, é utilizada a pesquisa bibliográfica, que não pode ser confundida com uma revisão de literatura. A revisão literária é uma ação presente em todo trabalho e apenas auxilia o pesquisador a entender melhor seu problema. Já a pesquisa bibliográfica é uma busca na literatura por soluções que respondam ao problema e que estejam de acordo com o objeto de pesquisa. No nosso caso, a pesquisa bibliográfica nos ajuda a compreender a relação docente-discente, seus conflitos, suas implicações no processo ensino-aprendizagem do estudante, com um olhar voltado para as tendências pedagógicas já mencionadas. Entretanto, não é possível que seja realizada de forma aleatória, pois deve colocar a teoria a serviço da reconstrução da realidade, por meio do conhecimento adquirido. Essa metodologia é comumente utilizada em trabalhos classificados como exploratório-descritivos, ou seja, que buscam descrever um fenômeno entendendo seu processo e explorando possibilidades sobre ele. Isso ocorre porque normalmente os objetos em questão são pouco estudados, o que traz certa dificuldade para a elaboração de hipóteses embasadas no problema de pesquisa. E que, segundo Gil (1999), nesses casos, a pesquisa bibliográfica auxilia na aproximação com o objetivo final do trabalho, pois aumenta o alcance das informações, possibilitando uma delimitação mais precisa do problema e do objeto. Basicamente, essa modalidade de pesquisa segue a busca documental de originais primários, as fontes, que após analisadas dão origem a uma reflexão pessoal. Por isso, é necessário que o pesquisador se atente para os procedimentos de levantamento dessas informações. Assim, garante-se uma fidelidade à teoria proposta por outros e uma linha de raciocínio que leve às conclusões do pesquisador sobre o objeto estudado. E que para Salvador (1986), quatro passos são imprescindíveis nesse processo:

1. Formulação do projeto de pesquisa: delimitação do problema e planejamento para encontrar as respectivas respostas.

2. Investigação: nesse momento o pesquisador buscará as soluções, levantando a bibliografia e analisando as informações contidas nela. É necessária uma atenção especial à qualidade das fontes.
3. Análise das soluções: é quando o pesquisador trará seus conhecimentos para compor, junto à bibliografia levantada, uma análise das possíveis soluções para o problema.
4. Síntese: é o resultado final, quando bibliografia e análise pessoal do pesquisador se integram em um documento.

Passos esses apresentados por Salvador que se conclui com êxito a partir de leituras que nos ajudem a perceber como acontecem os embates existentes na relação aluno-professor. E que a pesquisa bibliográfica clareou a compreensão dos caminhos que se pode percorrer na busca qualitativa da aprendizagem focada no estudante. O ensinante como mediador do processo, intervém com afetividade, motivando o aprendente na busca constante do saber com qualidade, e para tal se faz necessário um comportamento focado no processo ensino-aprendizagem e isso requer um mínimo de disciplina para o êxito do processo. Portanto, conclui-se que a leitura é uma das habilidades primordiais para o sucesso de uma pesquisa bibliográfica, e que sua organicidade de pensamento possa contemplar os autores que dão suporte a esse trabalho, pois é por meio deles que será possível colher as informações necessárias a um desenvolvimento de qualidade dentro das tendências pedagógicas que serão elencadas no segundo capítulo.

## CAPÍTULO II

A Pedagogia Histórico–Crítica não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. Demerval Saviani

### **As Concepções das Tendências Pedagógicas: Tradicional e Histórico–Crítica e suas Influências na Relação entre Professor–Aluno**

O ser humano é um sociável por sua própria natureza, que desde cedo vive em sociedade, fazendo parte desta e formando grupos com indivíduos das mais diversificadas crenças, origens, culturas e personalidades. As relações humanas constituem um paradigma da sociedade por sua complexidade e formas, sendo consideradas peças fundamentais na realização de mudanças tanto no nível profissional quanto no comportamental e, na base de todo este processo está o ato de lecionar efetivado pela relação professor-aluno. Olhar a educação e o relacionamento do educador com os educandos, as novas tecnologias e a interatividade na atual conjuntura é de grande valia para compreendermos o cenário em que vivemos. É dimensionar como estes avanços se disseminam tão rapidamente traçando um panorama de como foram criados e posteriormente difundir esses conhecimentos para as novas gerações. É um exercício racional na observância de como essas informações estabelecem uma relação com a cultura que é embutida e transmitida, tendo as novas tecnologias diretamente atreladas às rotinas contemporâneas da sociedade, como salientado por MORAN (2003):

As perspectivas para o século XXI indicam a educação como pilar para alicerçar os ideais de justiça, paz, solidariedade e liberdade. As transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o mundo vem passando são reais e irreversíveis. A humanidade tem sido desafiada a testemunhar duas transições importantes que afetam profundamente a sociedade: o advento da sociedade do conhecimento e a globalização. (p.67)

Para (Moran, 2003) a educação deve se basear nas reais necessidades do corpo discente, no intuito de realizar a efetiva construção de um mundo melhor em um momento futuro e preparar os indivíduos para ele, avigorando que a educação é a ferramenta de preparação das pessoas para as mais diversas situações de um mundo futuro. Ao papel do professor se atribui tamanha importância, pois são pelas suas ações em âmbito escolar que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem e se constituem as relações professor-aluno, além de se observar que esta função que se atribui ao professor está diretamente ligada aos saberes que o indivíduo deve possuir para se obter uma vivência de sucesso em sociedade, transmitido por meio do poder transformador da educação e que segundo RIBEIRO (2011):

É na escola que se formam os quadros de profissionais de uma sociedade. Nessa perspectiva de formar é onde considera a informação como algo precioso e que definirá o profissional ao seu mercado produtivo. A informação surge com a necessidade que o ser humano tem de se atualizar com relação ao que está acontecendo no mundo ou os assuntos que lhe interessem sobre trabalho e lazer. (p.7)

A formação escolar em sintonia com o indivíduo, estabelece uma mediação de seus saberes diante dos acontecimentos que entrelaçam os espaços do mundo no campo de interesse comum do entorno de sua comunidade, que propiciará um acordar para o ensino, descrito por RIBEIRO (2011) como:

O despertar da educação exige uma abordagem pedagógica diferenciada, em que a escola seja reordenada e organizada de forma a contribuir para o conhecimento chegar até ao estudante de forma clara e objetiva para que se possa ter um melhor resultado da aprendizagem. (p.7)

Neste sentido, não se pode dissociar a realidade educacional da realidade vivenciada pela experiência dos docentes, uma vez que esta relação é uma via de mão dupla, onde o desafio contemporâneo da instituição é garantir a qualidade de ensino-aprendizagem frente à constante transformação e a troca de informações do século XXI. E para tal é importante interagir com algumas concepções pedagógicas de ensino e suas relações entre o corpo docente e discente, assim como essas podem transpassar os muros do ambiente escolar. ARANHA (2006) observa que:



(...), as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvido na política. (p.24)

E ainda, ARANHA (2006) diz que:

Vivemos em uma época marcada pelos fenômenos da globalização e por uma desenraizada circulação de ideias e de conceitos e, ao mesmo tempo, por um exacerbar de identidades locais, étnicas, culturais ou religiosas. (p.29)

A relação professor-aluno constitui o cerne do processo pedagógico, diante de ideias e conceitos se entrelaçando ao mesmo tempo, e que o ato de ensinar e aprender podem ser uma vivência enriquecedora para ambos os lados. Portanto, o ensino não é estático ou unidirecional e para que se obtenha êxito é proeminente valorizar tudo aquilo que o educando traz; o saber adquirido do seu entorno, a sua vivência na sua comunidade, despertando-o pela beleza da sua alma. E que segundo, ARANHA (2006):

(...) educar não é levar o conhecimento de fora para dentro, mas despertar no indivíduo o que ele já sabe, proporcionando ao corpo e à alma a realização do bem e da beleza que eles possuem e não tiveram ocasião de manifestar. (p.72)

O processo requer a conscientização docente, que em uma sala de aula não há aprendizado imediato e homogêneo e que um professor competente deve estar sempre solícito para discutir sobre a sua metodologia e aberto aos saberes que todo discente apresenta, valorizando seus conhecimentos prévios. Planejar e replanejar sua prática educativa; ou seja, agir–refletir–agir, adaptar seus métodos e procedimentos de ensino de acordo com a necessidade de sua classe, utilizar os modelos didáticos e pedagógicos necessários para que haja interação com o saber e que este possa alavancar o processo de ensino-aprendizagem do estudante. E que segundo PAULO FREIRE (1999):

(...) o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (p.96)

Por conseguinte, a vivência em sala de aula tem suscitado cada vez mais a atenção para a discussão de um novo modelo, em que as relações escolares possam fluir ao encontro de um exemplo educativo que melhor fomente o sistema educacional brasileiro. A formação do professor deve estabelecer parâmetros de aprendizagem que contemplem conhecimentos teórico-práticos e que se desenvolvam com foco no ambiente educacional, em que seja possível fazer uso das linguagens e dos recursos disponíveis na instituição para suprir as diversidades educativas na profissionalização dos indivíduos. Trabalhar os diferentes gêneros, ou seja, outras linguagens e práticas discursivas pressupõe estabelecer a sementeira do conhecimento, de forma a criar vínculo duradouro entre o corpo docente e o corpo discente de forma dinâmica e afetiva, tornando a aprendizagem mais significativa, com um olhar focado nos estudantes enquanto cidadãos em formação no processo ensino-aprendizagem, que segundo RIBEIRO (2011):

A escola não deve apenas servir para ampliar o conhecimento empírico, ela é o reflexo de uma sociedade onde se observa a tendência de comportamentos e anseios. Desse modo, a escola deve pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e a autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos diversos. Como já foi mencionada, a função da escola mudou. (p.7)

Dentro deste preceito de que a educação é direito de todos e dever do Estado, o educador tem papel fundamental na interação entre as concepções pedagógicas, devendo ter a clareza da direção que a sociedade impõe à prática educativa e verificar se esse direcionamento satisfaz as necessidades do corpo discente e se está de acordo com o planejado nos sistemas nacionais de educação. O desafio contemporâneo da escola é garantir a qualidade de ensino-aprendizagem do estudante frente a constante transformação e a troca de informações do século XXI, e para tal é importante interagir com algumas concepções pedagógicas de ensino e suas relações entre professor-aluno. O educador tem papel fundamental nesta interação entre as concepções pedagógicas, dentro dos sistemas nacionais de educação. E este é visto como um dos sujeitos do processo de construção de conhecimento, sua abordagem em sala de aula se efetiva com a relação docente-discente, relação esta tão essencial para garantir o ensino e que é motivo de estudo e pesquisa deste trabalho. A respeito do direito de todos à educação, SAVIANI (1999) defende que

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolidaria no poder: a burguesia. (p.17)

E, ainda SAVIANI (1999):

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. (...), era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em cidadãos livres porque esclarecidos, ilustrados. (p.17)

Na observância da relação professor-aluno se faz necessário estudar alguns conceitos das diversas concepções pedagógicas, na intenção de analisar as finalidades sociais da escola frente aos desafios dos tempos atuais. Com isso percebem-se as diversas trajetórias percorridas pela escola e os embates de todos aqueles que se dedicam ao processo de formação de conhecimento do estudante. Segundo SAVIANI (1991):

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. (...) A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. (80)

O indivíduo a todo o momento está trazendo para si algum conhecimento do seu cotidiano e o diálogo na educação ativa essa capacidade de análise do dia-a-dia do cidadão, adaptando os conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito educativo. Esse diálogo educacional faz com que as concepções pedagógicas possam entender as nuances entre os desafios de cada época, não só para suprir necessidades momentâneas, mas ir ao encontro de melhor aproveitamento e desenvolvimento do processo de capacitação do cidadão enquanto busca adquirir conhecimentos, onde a instituição é um dos veículos que faz essas interligações entre educador, educando e a sociedade. Além disso, faz com que o estudante possa interagir com seu processo de ensino-aprendizagem com mais constância, fazendo desta uma das condições para um sucesso

promissor, tendo como contribuição as concepções pedagógicas. Portanto, a formação do cidadão faz com que as concepções pedagógicas e suas tendências nas práticas educacionais e nos ambientes escolares, se organizem na busca de alternativas que resultem num processo de ensino-aprendizagem onde se possa obter o saber tanto qualitativo quanto quantitativo. Diante desta breve apresentação das Concepções das tendências pedagógicas: Tradicional e Histórico–Crítica e suas influências na relação entre professor-aluno, escolhemos como nosso objeto de estudo dentre as tendências pedagógicas, as tendências liberais e progressistas. Destacamos nas tendências liberais a tendência pedagógica Tradicional e nas tendências progressistas a tendência pedagógica Histórico–Crítica, sendo que essas duas tendências se argumentam no poder da disciplina, da afetividade e a motivação, argumentos esses que vão ao encontro dos objetivos gerais e específicos elencados neste estudo, bem como tudo que se relaciona aos embates entre docente-discente.

## 2.1 Concepções Pedagógicas Liberais

De acordo com (Libâneo, 1980) a terminologia liberal não se identifica pelo sentido de “liberdade de opinião”, “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A pedagogia liberal (ou doutrina liberal) torna-se visível na justificativa do sistema capitalista, que na defesa da predominância da liberdade e dos interesses individualistas na sociedade, é organizada com base nos meios de produção de propriedade privada, mencionada como sociedades de classes. Segundo Libâneo, (1980) “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (p.22). Para o indivíduo neste contexto social a escola se faz necessário na pedagogia liberal. De acordo com LIBÂNEO (1980):

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. (...) Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (p.21/22)

Na visão da pedagogia liberal a escola tem por função principal a preparação dos indivíduos para desempenhar papéis sociais de acordo com a aptidão individual de cada ser e que o processo ensino-aprendizagem passa pela adaptação de regras e valores que norteiam a sociedade de classes, contudo não leva em conta a desigualdade de condições em que os indivíduos estão inseridos, como pode ser visto na pedagogia liberal elencada por LIBÂNEO (1980):

(...), uma vez que não questiona a implicação dos determinantes sócio estruturais da educação, compreendendo o fenômeno educativo nele mesmo. A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenhar os papéis sociais requeridos pela sociedade de classes, de acordo com suas aptidões individuais. (...) era necessário fornecer ensino para todos, a fim de vencer a ignorância e transformar os súbitos em cidadãos livres e esclarecidos. A escola se organiza, então, para difundir a instrução, para transmitir conhecimentos. (p.62/63)

A sociedade de classes é concebida fundamentalmente em harmonia, tendo como ponto de convergência aproximar e integrar seus membros. A educação aparece como um dos instrumentos de sinalização na relação entre educação e sociedade. Para SAVIANI (1999):

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (...) às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade (...) evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária. (p.16)

A pedagogia liberal mantém a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos de acordo com suas aptidões, onde esses precisam aprender a se adaptar as normas e aos valores vigentes nas sociedades de classe, que mantem sobre cortinas as diferenças. No entanto, advém a ideia de igualdade de oportunidades, mas não leva em conta a desigualdade de condições. Portanto, historicamente observa-se que a educação liberal inicia-se com a pedagogia tradicional.

### 2.1.1 Pedagogias Liberais: a Pedagogia Tradicional

O termo pedagogia tradicional, que explicita a sua recorrência, é resultado do estudo das concepções antigas de educação. Essa teoria pedagógica se formou tendo como princípio os pontos recorrentes nas práticas de ensino, evidenciadas ao longo da história da educação. Destaca-se nesta concepção pedagógica a busca pela essência do homem e para tal, o professor é um ponto importante para o processo educativo, pautando suas ações e imposições da disciplina como parte fundamental para o sucesso educacional, tendo na memorização dos conteúdos a melhor forma de apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais para que o corpo discente obtenha êxito em sua trajetória. O estudioso brasileiro Demerval Saviani discorre em suas pesquisas que a denominação do termo pedagogia tradicional foi observada no final do século XIX com o advento do movimento renovador educacional que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, intitularam como sendo tradicional a concepção até então, era a dominante e que o próprio SAVIANI (1999) comenta que:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (p.18)

Portanto, esta concepção tradicionalista se constitui de uma série de correntes pedagógicas que se formularam desde a antiguidade, tendo como ponto de convergência a visão filosófica essencialista de homem, como também a visão pedagógica centrada no educador e nos conteúdos cognitivos que serão transmitidos por ele e que, ainda segundo SAVIANI (1999):

(...) correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (p.18)

A instituição serve para preparar o estudante para as práticas sociais e para os valores liberais burgueses, adaptação dos valores impostos. O sujeito é educado e concebido como se fosse um adulto em miniatura, sendo a disciplina fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem do estudante, onde na visão da pedagogia

tradicional, essas ações competiam ao professor. Deste modo, o professor era tido como o centro e tudo funcionava de acordo com uma disciplina dotada de severidade, em que os estudantes acompanhavam, assimilavam e realizavam as atividades propostas pelo docente de acordo com as exigências disciplinares e que ainda segundo SAVIANI (1999):

A escola surge como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (p.18).

Portanto, a capacitação do cidadão faz com que a pedagogia e suas tendências nas práticas educacionais e nas instituições se organizem na busca por alternativas que resultem num processo de ensino tanto qualitativo quanto quantitativo, em que o estudante possa interagir com seu processo de ensino-aprendizagem com mais afinco, fazendo deste uma das condições para um sucesso promissor, tendo a contribuição das concepções pedagógicas para atingir esse fim. Na concepção pedagógica tradicional, pelo olhar de Libâneo (1980), a instituição serve para preparar o indivíduo para assumir seu papel na sociedade, na adaptação dos valores impostos, em que o sujeito é educado e idealizado como se fosse um pequeno adulto. Nessa visão, a disciplina é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, o professor é considerado o centro e tudo funcionava com base em uma disciplina severa. Conforme LIBÂNEO (1980), o relacionamento professor–aluno seguia segundo o comando do professor:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. (p. 24)

A aprendizagem segundo esse autor na concepção pedagógica tradicional tem como foco a ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos ao indivíduo, onde os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais em que estão inseridos, valendo pelo valor intelectual e que ela em nada difere à do adulto. No entanto menos desenvolvida, isso não faz do sujeito mais ou menos capaz no

processo de aprendizagem na sua formação, apenas com necessidades diferenciadas no que tange ao conhecimento do adulto. Ademais é o próprio LIBÂNEO (1980) que argumenta:

Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência de aprendizagem depende do treino; é indispensável à retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às expostas dadas em situações anteriores. (p. 24)

As avaliações e seu sucesso dependem segundo o método tradicional de muito treino. Para Libâneo (1980) a avaliação se dá em curto prazo por meio de interrogatórios orais, e de longo prazo; com provas escritas entre outros. O esforço quando considerado negativo gera punições através de notas baixas, havendo classificações e emulações quando o mesmo era tido como positivo. É visto que os representantes dos governos constituídos desde muito não se empenham na realização de projetos eficazes as escolas, isso quando não desmotivam os educadores a não inovarem, conforme GENTIL (1999):

A situação da escola não pode permanecer como se apresenta, tanto no aspecto estrutural ou organizacional, quanto no aspecto de conceber e tratar o conhecimento; é urgente que seja modificada. São tão grandes os desafios do mundo de hoje para a educação que é fundamental procurar caminhos eficientes. (p. 25).

E, ainda GENTIL (1999):

Tem-se de agir, não se pode continuar esperando que as soluções venham de cima para baixo, nem ficar alheio a todas estas mudanças sociais e culturais que ai está e abalam definitivamente as necessidades das pessoas quanto a sua formação e qualificação para o trabalho. (p. 25).

Portanto, é de fundamental importância que se assimile que o desafio das instituições educacionais e da sociedade é transpor esta pedagogia tradicional, no sentido de se ultrapassar as barreiras do tradicionalismo, da alienação e promover de fato uma revolução rompendo com alguns desses paradigmas tradicionais da educação.



## 2.2 Concepções Pedagógicas Progressistas

Como as outras tendências pedagógicas progressistas, a concepção pedagógica Histórico-Crítica se pauta na função transformadora da educação em relação à sociedade. Ao permitir-se interligar conhecimento à habilidade de tomar atitudes construtivas e não obstante, no consenso na fundamentação desta tendência com a transformação social. Observa-se que, para que se efetive melhoria não se pode negligenciar os ciclos de construção de conhecimento, os conteúdos já interiorizados pela humanidade, mesmo sendo salientes as diferenças existentes entre escola, alunos e professores como constatado em ARANHA (2006):

“Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências”. (p. 216)

A análise da concepção pedagógica converge na observância da utilização desta tendência mediatizada e da democratização da coletividade, ou seja, um indivíduo mais politizado, mais comprometido com seus saberes, sendo valiosa a abordagem ampla dos conteúdos elencados para tal, pois este processo irá ocasionar interações nas formas de se comunicar, agregando valores, multiplicando as possibilidades e aguçando as percepções. As mudanças nas maneiras de se ensinar e de se aprender na vida em sociedade estão atreladas ao expressivo fluxo de informações. Esta interatividade quando relacionada com a vivência em sala de aula, tem suscitado cada vez mais a atenção para a discussão de um novo modelo, que segundo RIBEIRO (2011):

Em uma sala de aula encontramos a forma heterogênea de aprendizagem, além desses fatores, encontram-se presentes as questões ligadas à evolução da sociedade como os costumes, anseios e a tecnologia. Acredita-se que a sala de aula parou no tempo. Seja por problemas de ordem social ou econômica, a escola não acompanhou o processo de evolução da tecnologia, e do jovem que é atraído pelas tecnologias de informação e comunicação. (p.07)

Observar essas nuances sob o olhar pedagógico crítico, abre novas possibilidades de reflexão acerca dos papéis a serem desempenhados pelos alunos e

pelos professores no processo educativo, ampliando os desafios, visto que a própria instituição contribui para a inserção de todos, não valorizando e muito menos incentivando a seleção pelo nível social, com o intuito de atender os interesses acadêmicos e de fonte de aprendizado. A concepção crítica especifica que o papel transformador da escola está atrelado ao processo de ensino-aprendizagem e que o corpo docente está diretamente relacionado ao fluxograma, visto que o mesmo é o agente da promoção acadêmica, é quem gerencia o conhecimento e desenvolve as habilidades e competências para o corpo discente.

Já Libâneo (1994), expõe que é crucial a propagação dos conteúdos, pois “a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade” (p.69). A transformação citada anterior defende que o estudante diante de sua aprendizagem também contribui com a aprendizagem do professor, que aprende ao ensinar, como pode ser visto no comentário de Ribeiro (2011): “ensinar é um processo social que deve ser permanente e característico do professor. O professor aprende e ensina, a sua personalidade e competência, contribuem para o processo de adquirir habilidades em sala de aula” (p.8). Desta forma, o envolvimento dos estudantes redefine toda a dinâmica, o que conseqüentemente possibilita o não restringir-se mais aos temas propostos. O referido autor ora mencionado se posiciona observando que existe uma premência pelo conhecimento, sendo o docente o agente diretamente ligado aos saberes que o indivíduo deve ter para obter êxito na vida em sociedade. Salientando o condicionamento nas relações entre ensinar e aprender, considerado um processo contínuo, que gera insumos para que os profissionais do ensino possam agregar valores e conhecimento a cada aula e que segundo ARAÚJO (2013):

(...) o professor é de fundamental importância no meio de toda essa aquisição de informação, pois é ele o facilitador da aprendizagem dos seus alunos ao utilizarem os recursos tecnológicos. Tornando-se o principal transformador desse novo ambiente, dependendo dele a metodologia utilizada e o rumo das aulas, como sempre foi, só que, agora, transformada em alguns detalhes, com novos recursos tecnológicos, onde sem dúvida irão enriquecer suas práticas pedagógicas. (p.51)

Portanto, os avanços da pedagogia aplicado no âmbito escolar da atualidade é fruto de muitos embates gerados a partir de uma reflexão de toda trajetória pedagógica,

tendo com foco principal a pedagogia histórico-crítica iniciada pelo pedagogo Demerval Saviani.

### 2.2.1 Pedagogias Progressistas: A Pedagogia Histórico-Crítica

Para a pedagogia Histórico-Crítica, o desenvolvimento do estudante e as atividades propostas no ambiente educacional são menos relevantes ao encontro deste sujeito, tendo mais um caráter de prática social, propiciando assim, a identificação dos principais desafios comuns a uma determinada situação educativa nos diferentes saberes ou conhecimentos dentro de um contexto real comum a professores e estudantes. Segundo SAVIANI (1991):

Do ponto de vista da educação esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (15)

Diante do ponto de vista de Saviani, o trabalho educativo na instituição de que se fez menção é relevante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do indivíduo e que o ambiente educacional, dentro desta visão pedagógica, age no sentido de libertação e transformação do sujeito. Já para Luckesi (1994) “A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema. (...) de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas”, leve para lá tudo que aprendeu” (p.67). Para tanto, o educador progressista, dentro dessa visão da instituição, precisa desenvolver relações com sintonia pedagógica, que possam começar no momento em que essas modificações estão acontecendo e que precisam ser resolvidas, acionando todo conhecimento teórico-prático. Tudo acontece com a discussão do grupo, ou seja, os conteúdos a ser trabalhado, o método de aprendizagem a ser desenvolvido, assim como a relação docente-discente, que de acordo com LUCKESI (1994):

As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. (...) Os alunos tem liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou as do grupo. (...) Embora o professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas condições e ideias, sem transformar o aluno em “objeto”. O professor é um orientador e um catalizador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum. (p.67/68)

Sendo o docente um mediador do conhecimento e considerando as reflexões possíveis desenvolvidas com o grupo que possa fazer deste momento, o ponto de partida para o discente se apropriar de compreensão e a transformação dessa apropriação em realidade no seu processo educativo, que na visão de SAVIANI (1991):

(...) a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. (...) diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo em vista a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. (...) necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). (...) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela própria, um processo de trabalho. (19)

Sendo o homem capaz de atuar no processo de trabalho e com o trabalho atuar no processo educacional do indivíduo, a instituição, neste contexto, existe e possibilita a aquisição das ferramentas necessárias na elaboração, na organização, no desenvolvimento e na preparação consistente das ciências, socializando-as, como mostrado por SAVIANI (1991):

(...) a escola é uma instituição cujo no papel consiste na socialização do saber sistematizado. (...) a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (...) a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, a ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (...) a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (p. 23/24)

A instituição educacional é um dos ambientes em que os conhecimentos acontecem de maneira organizada e de forma social em que toda a tendência possa abarcar os saberes elencados pela instituição, contudo é relevante analisar a práxis do docente enquanto político do saber. Para Saviani (1991) “A prática educativa do professor tem um sentido político em si que é também um sentido para mim que o capto quando analiso essa prática” (p.43). Tal práxis vai tecendo conhecimentos que se transformam em competência do docente para mediar e dialogar com os conflitos que venha a desafiá-lo, e nos embates elencados nos objetivos deste trabalho, com enfoque na pedagogia Histórico–Crítica e na compreensão dos pontos mais relevantes, segundo SAVIANI (1991):

(...) ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente. (...) o professor vai desenvolver sua consciência real em direção à consciência possível e ganha condição de passar do sentido político em si para o sentido político para si de sua ação pedagógica. (p.44)

Essa ação pedagógica transpassa os saberes elaborados e adquiridos pelo ensinante, uma vez que esses saberes devem ir sempre ao encontro do aprendente, para que ele possa se apropriar da produção desses conhecimentos, de forma que os mesmos não fiquem restritos apenas os grupos influentes, como destaca SAVIANI (1991):

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. (...) Dai a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (p. 81/82)

Percebe-se que o conhecimento sistematizado nas instituições e que acontecem nos espaços educacionais para todos, na verdade só atinge um pequeno grupo elitizado, socialmente predominante, aumentando assim os embates educativos e fazendo com que o trabalho pedagógico do professor enquanto mediador, facilitador do conhecimento a ser compreendido pelo estudante, assumam as mesmas características de um mediador e

facilitador de conflitos. Tais conflitos abrangem além dos conflitos pedagógicos, os conflitos disciplinares em geral, onde se podem destacar os familiares, entre outros. O sistema educacional vivenciado hoje nas instituições é de uma complexidade desafiadora para o sistema, o que faz do seu dia-a-dia uma busca pedagógica constante de um processo ensino-aprendizagem qualitativo e uma sociabilidade que resulte numa convivência aceitável para o bom desenvolvimento cognitivo e afetivo do estudante, onde este se sinta motivado a desenvolver sua formação enquanto cidadão. No próximo capítulo as questões de disciplina, afetividade e motivação serão estudadas e elencadas com os saberes que norteiam as concepções pedagógicas Tradicionais e Histórico-Crítica.

## CAPÍTULO III

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. Paulo Freire

### **Compreender a Disciplina, a Afetividade e a Motivação nas Concepções das Tendências Pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica.**

Na concepção da tendência pedagógica Tradicional a disciplina é o elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem, o professor fala, o estudante escuta e aprende. O professor detém o conhecimento e muitas vezes não se considera o que o estudante aprende fora do contexto escolar, logo a disciplina se faz necessário à aprendizagem desse estudante. Já na concepção da tendência pedagógica Histórico-Crítica buscam compreender a realidade educacional do presente onde as conexões entre valores e fatos, a disciplina também é fundamental para o empoderamento dos saberes, contudo são elencados outros desafios no processo ensino-aprendizagem do sujeito.

#### 3.1 Disciplina

A disciplina não é apenas obediência, mas está associada a uma amplitude educacional e acaba por se fazer necessária em todas as etapas do desenvolvimento da criança, adolescente e na formação do ser humano em todo o seu percurso existencial, (Macedo, 2005) “Em seu sentido primordial, disciplina refere-se a discípulo. Expressa a relação entre uma pessoa que sabe e que é importante para alguém ou para uma cultura e aqueles que querem aprender com ela” (p.145), desde as tarefas mais simples, assim como nas mais complexas. E esta relação de formação do indivíduo ao transpassar pelas etapas, pode tornar o processo disciplinar complexo, (Vasconcellos, 1998) “Na verdade o problema é complicadíssimo, pois envolve a formação do caráter, da cidadania e da consciência do sujeito. No fundo está sempre a questão: que tipo de homem se quer formar” (p.37), na medida em que não se observa as diversidades que acontecem no entorno do indivíduo. O desenvolvimento, o processo qualitativo, o tempo de execução,

assim como a metodologia a ser usada no processo teórico-prático necessariamente passa pela disciplina, e é ela um dos fatores determinante na cadeia evolutiva do homem e que permeia todas as fases da aprendizagem. E que segundo VACONCELLOS (1998):

A questão da disciplina é bastante complexa, uma vez que grande número de variáveis influencia o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar dessa complexidade, a verdade é que há um consenso sobre o fato de que sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo. (p.37)

A disciplina pode ser entendida diferentemente segundo a proposta do ensinante que poderá ser interpretada como obediência dos deveres que se sustenta adentro das normas e da perspectiva da pedagogia Tradicional, o professor era soberano na pedagogia Tradicional e a disciplina reinava quase que absoluta. O saber ou o processo de desenvolvimento da capacidade física e intelectual inerente ao ser humano era considerado como uma simples capacidade de aprender a prover conhecimentos que formavam o aprendente para a vida (Wallon, 1979). A transmissão de conhecimento, assim como a simples capacidade de aprender por si só justificam a importância dos combinados, ou seja, a reflexão e discussão de regras que possam nortear o trabalho pedagógico regulamentando e propondo um norte a ser desenvolvido no processo ensino-aprendizagem dos estudantes em harmonia com seus docentes nas diversas disciplinas que abarcam sua formação enquanto cidadão. E isso por si só não satisfaz todo o decurso educacional, há necessidade de valorização da disciplina, de um trabalho conjunto entre família, estudante, comunidade, equipe docente, equipe de apoio, equipe gestora, coordenação pedagógica, e que esse trabalho conjunto possa estar em harmonia com os projetos pedagógicos de cada instituição escolar. E que isso vá ao encontro da valorização do trabalho desenvolvido pelo adulto que organiza e segue as regras propostas, estabelece limites, estime pela disciplina. Isso fica bem elucidado na observação de MACEDO (2005):

(...) o adulto que disciplina, que estabelece limites, que valoriza regras e organização é considerado chato, desagradável, autoritário, um estraga-prazer ou indelicado. ...não sabemos valorizá-la como uma das condições para a criação, para a realização, para o convívio. É uma pena, pois, dada a complexidade, a pressa, as exigências e os desafios postos no mundo de hoje, ser disciplinado é uma das condições para sermos bem-sucedidos naquilo que desejamos realizar. (p.144)



A disciplina não é só uma simples regra ou matéria, mas sim uma das principais condições na formação do cidadão diante do conhecimento; porque esse é inacabado, enquanto os seres e saberes estão sempre em construção. Macedo (2005) diz que a disciplina “expressa à relação entre uma pessoa que sabe e que é importante para alguém ou para uma cultura e aqueles que querem aprender com ela” (p. 145). Esse saber, esse conhecer, nos leva a entender que a relação pode brotar nas diversas fases da aprendizagem e se expressar. E que, segundo MACEDO (2005):

Essa relação tanto pode se expressar entre adultos como entre um adulto e uma criança. Em geral, os pais são a melhor referência para os filhos, são seus iniciadores, é com aqueles que estes querem aprender, é neles que depositam confiança. O mesmo pode valer para um professor ou para alguém que cuida, com carinho e responsabilidade, de uma criança ou grupo de crianças. (p.145)

E pode discorrer de maneira disciplinar, organizada, observando a importância da disciplina nas relações dos saberes e valores que segundo MACEDO (2005,):

Disciplina, assim, é o que se cultiva na relação entre um adulto e uma criança, na qual algo vai ganhando forma, vai se modelando pelas atitudes, reações, valores, informações e saberes, sobretudo práticos. Por isso, disciplina equivale à reação de instruir, de educar, de dar ciência, de construir uma ordem, sistema, princípio ou moral. (p.145)

O indivíduo carece da disciplina como mola propulsora que permite o desenvolver das relações de ensino-aprendizagem do estudante, assim como na sua formação enquanto cidadão para a vida, e quando a disciplina não se faz presente no processo educacional, o estudante se desmotiva e aparece o fenômeno da indisciplina.

### 3.1.1 Indisciplina

A questão da disciplina e, conseqüentemente, da indisciplina, no ambiente educacional tem sido alvo de diversas discussões no universo dos profissionais de educação. Isso, pois pode se tratar de um conflito, principalmente, entre professores e alunos. Ao se considerar a indisciplina como um posicionamento diante das escolhas da instituição, percebe-se que pode existir uma disparidade nos interesses dos diferentes

agentes da educação. Mas ela também pode ser visualizada em aspectos diferentes, como na relação entre os pares, alunos, professores, aluno-professor; na conduta durante as atividades pedagógicas; e no âmbito do indivíduo e de seu desenvolvimento. Para GARCIA (1999):

Define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (p. 102)

Dentro dessa perspectiva, surge o questionamento sobre como as expectativas da escola são nutridas, se é de uma forma compartilhada entre os atores do processo educacional ou se é apenas por um grupo de profissionais. Isso, porque uma formulação não democrática pode trazer divergências de interesses. A indisciplina, então, se encontra no local da ruptura de relações, no conflito entre os fatores que regulam a escola e as atitudes dos alunos frente a tal normatização. E ao pensar na relação direta entre professores e estudantes, (Estrela, 1994) é possível dizer que a indisciplina é a “inadaptação escolar e conjunto de comportamentos que perturbam o processo da aula” (p. 75–76). Portanto, percebe-se que há uma relação pré-estabelecida entre a instituição escolar e os estudantes, algo como um modelo previamente estabelecido, que quando contrariado, leva a um estresse entre as partes. Como GARCIA (2006) explica:

As expressões de indisciplina comumente refletem transgressões a parâmetros e esquemas de regulação da escola, e podem ser pensadas como formas de ruptura no contrato social subjacente às relações e intenções pedagógicas na escola, cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem. (p.126)

Para que essa regulação seja garantida, e para que haja a inibição da indisciplina, surge à autoridade, postura da instituição educacional mediante essas situações. Diversos autores saem em defesa da autoridade, como garantia da manutenção de um ambiente capaz de favorecer o aprendizado. Por outro lado, outros a contrapõem à liberdade, como forma de coerção das necessidades individuais, em nome do coletivo. Contudo, a origem desse conceito não é única, já que pode vir por imposição ou por admiração. Para Araújo (1999) “há dois tipos de autoridade: a autoritária, vinculada ao uso da força ou violência, e a por competência, que parte de uma admiração nutrida pelos subordinados a partir do prestígio e da capacidade” (p.41). Nesse ínterim, a escola

precisa estar atenta às estratégias escolhidas para uso da autoridade, pois quando aplicada de forma desmedida, por meio da força, caminha para o autoritarismo, que como explica De La Taille (1999) pode ser extremamente prejudicial, porque “ao se fazer obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas e ameaças de reprovação, o professor consegue uma obediência que não será legitimada por seus subordinados” (p.11). Então, cria-se a noção de que a escola é um repositório de regras, que devem ser obedecidas e não precisam ser entendidas. Algo exterior ao aluno, que não se enxerga capaz de agir sobre elas, porém é obrigado a cumpri-las, sem possibilidade de discussão. Essa postura de utilização do autoritarismo revela-se uma relação de poder desigual, pois o professor possui vantagens em relação aos estudantes no estabelecimento das regras. É como uma competição, na qual o aluno além de ser coagido, socialmente, ao silêncio, precisa disputar com o professor, que além de possuir a voz, que lhe é atribuída institucionalmente, (Furlani, 2000) “tem meios para vencer esta competição pelo poder - a prova, a advertência, a nota, em suma, a punição” (p. 58). A indisciplina, assim como a autoridade do docente permeia os meios educacionais e as instituições, quer sejam no âmbito da Educação Básica ou Ensino Superior, têm aqui um grande desafio a ser trabalhado nos entornos da vivência do estudante na busca de compreender as nuances educacionais de cada instituição e de melhorar o seu processo ensino-aprendizagem, sem necessidade de punição e imposição da autoridade conferida ao professor.

### 3.1.2 Autoridade

A autoridade a ser exercida em sala de aula, deve ser gratuita e vinda de um respeito ao professor, pelo que ele representa enquanto ator primordial do processo educativo e figura pública detentora da função de conduzir estudantes, ou seja, favorecer a formação da sociedade. Logo, a autoridade diante da turma vem da junção do conhecimento apresentado pelo professor, com sua capacidade de trabalhar os conteúdos necessários, com sua experiência de vida e sua função de inserção de aprendizes em uma determinada cultura. De acordo com Aquino (1999), para cumprir essa tarefa se faz necessário “encaminhar seus alunos para a compreensão de um determinado conhecimento, torna-se necessário que o professor domine tanto o fenômeno quanto o modo como o processo de conhecer” (p.140). Portanto, a autoridade e a manutenção de uma disciplina que respeita a liberdade e as necessidades individuais,

tem o objetivo de garantir um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos, que segundo DAVIS E LUNA (1991):

Além de todo o apoio e amparo para que esse se torne um adulto, capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou protele a execução da opção escolhida (p. 68).

Essa autoridade baseada na liberdade exige uma postura de comprometimento do docente, uma atenção constante às suas práticas pedagógicas e o entendimento, que Davis e Luna (1991) concluem que “sua autoridade está a serviço da formação de um cidadão lúcido, apto a regular, tanto quanto possível, sua própria conduta, posicionando-se de forma independente e conseqüente em relação às normas constituídas pelo sistema social” (p. 68). Essas questões partem do estabelecimento de diretrizes pedagógicas claras e legitimadas por todos os membros da instituição educacional, porque compartilhar decisões e dar voz às questões individuais geram um sentimento de pertencimento e de responsabilidade diante das regras. É preciso que os alunos não apenas entendam claramente as normas, mas compartilhem de sua importância e o comprometimento com a necessidade de cumpri-las. Com isso, é possível concluir que a solução para os problemas com disciplina no ambiente educacional não está na repressão, mas na prevenção, que deve estar aliada a uma formação acadêmica de professores sólida e capaz de discutir essas problemáticas, a fim de preparar os profissionais para o cotidiano da sala de aula. Porém, a indisciplina que já está instaurada não deve ser esquecida, mas cuidada por meio da busca pela inovação da instituição, que deve encontrar novas formas de relacionamento entre os pares e ferramentas de ensino que estejam adaptadas às necessidades atuais dos alunos. Os desafios e os embates que acontecem no entorno da instituição educacional da qual o sujeito está inserido, seja no âmbito da Educação Básica ou Ensino Superior, perpassam por toda a sua formação, sendo que essas questões estão elencadas nas concepções pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica descritas no capítulo anterior, pois se de um lado a disciplina é fator preponderante, do outro o diálogo começa a ter sentido no processo ensino-aprendizagem do indivíduo.

### 3.2 Afetividade

Por muito tempo, os sentimentos e as emoções, aspectos da existência humana, têm sido alvo de estudos e teorias. Já que influenciam, constantemente, a vida e as relações sociais, entender como surgem e se moldam é uma busca permanente, principalmente na Psicologia. É perceptível que a afetividade, esse conjunto de sentimentos, mantém relação com as diversas esferas da vida humana: trabalho, família, escola, comunidade e outros locais, afetam e são afetados por emoções do dia-a-dia e seus desdobramentos. E isso para o estudante torna um grande desafio no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, diante desse desafio Leite (2012) comenta “a dimensão afetiva relacionada aos objetivos de ensino refere-se à relevância dos mesmos, reconhecida por uma determinada população ou por um sujeito” (p.363). Sendo assim, o estudante quase não percebe a relevância dos objetivos educacionais para a sua vida, para sua comunidade, para a sociedade e conseqüentemente para o seu futuro, fica disperso e sem foco na sua aprendizagem.

### 3.2.1 Afetividade e a Instituição

A instituição educacional com toda a sua complexidade tem o docente como mediador mais próximo desse aprendiz, e faz com que a afetividade entre aquele que ensina e aquele que aprende se realize com foco na sua aprendizagem e na sua formação enquanto cidadão. Que segundo LEITE (2012):

Na escola, o principal agente mediador entre sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, [...]. As relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são marcadamente afetivas. Ou seja, tais relações não envolvem somente as esferas cognitivo-intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva. (p.362)

A afetividade no ambiente educacional necessita transitar em harmonia dentro de um planejamento com objetivos que vão ao encontro do estudante, que visem um ensino qualitativo, permitindo uma convivência harmoniosa que facilite uma mediação de qualidade entre docente-discente e discente-docente, e que segundo LEITE (2012):

... a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitivas e afetiva. [...] da concretude das práticas de mediação

pedagógicas planejadas e desenvolvidas em sala de aula, [...] também são marcadamente afetivas. (p.362)

Desde meados do século XX, muitos teóricos acreditam que a afetividade se desenvolve no decorrer da vida e é influenciada pelo ambiente. Portanto, o desenvolvimento infantil passa por diversas questões afetivas. Trazem, também, a ideia de que a formação biológica não é a única responsável pela formação do indivíduo. Os aspectos da personalidade segundo Wallon (2007) “podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (p. 288). O homem, então, é um ser complexo dentro de um sistema que tem sua forma física constituída a partir de um processo biológico e o meio em que esta inserido interfere na sua transformação que é contínua. Estabelece-se, portanto, uma relação indissolúvel entre o ser humano e o mundo, em que ambos se afetam mutuamente. Segundo Merleau-Ponty (1999), o “mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (576). Nesse ínterim, constantemente surge uma visão dicotômica do homem, em que emoção e razão aparecem como dois aspectos da natureza humana, que não se relacionam e que compõem um sistema complexo. Ao aceitar essa concepção, entende-se Leite (2012) “que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões”. (p.356)

### 3.2.2 Afetividade e a Sala de Aula

Ao longo da história, a ruptura entre cognição e afetividade sempre esteve presente. Ao se pensar no desenvolvimento da ciência e do racionalismo empírico, a cognição ganhou importância, inclusive filosófica, na concepção de conhecimento e do papel da escola no desenvolvimento do sujeito. A razão sempre foi o centro do sistema educacional, que durante muito tempo tinha o objetivo único de desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos. Porém, teóricos contemporâneos já trazem uma visão holística do homem, entendendo que o ser humano é complexo e que em sua vida ambos os aspectos atuam nas diversas situações. E, por isso, se faz necessária, também, uma discussão sobre a afetividade na prática pedagógica, segundo Ferreira e Acioly-RÉGNIER (2010):

Uma educação comprometida com uma agenda reflexiva busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: a humanização. Isso implica novos desafios para educação e para escola. Dentre eles podemos incluir o questionamento acerca do lugar da afetividade e suas relações com a cognição no campo educacional. (p. 21)

Um dos principais autores a tocar essa questão foi Wallon (2007), quando propôs o desenvolvimento humano pautado em quatro esferas, que ele chamou de “núcleos funcionais”: a afetividade, a cognição, a pessoa e o movimento. Logo, aspectos biológicos mantêm uma dialética constante com o ambiente, na formação do sujeito. Ou seja, para ele, cognição e afetividade coexistem no indivíduo em toda sua existência. Já a sala de aula é um espaço onde o indivíduo é chamado a “ser”, por se encontrar em relação com outros e com o meio, é factível que aspectos afetivos e cognitivos habitem essa realidade situacional. Mesmo que, durante muito tempo, a instituição educacional tenha se denominado lugar de desenvolvimento intelectual, (Almeida, 1999), apud (LEITE, 2012) elucidada que “a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários” (p. 29–360). A apropriação de uma visão integradora dos seres humanos, onde aspectos cognitivos e afetivos se unem para formar um mesmo ser, legitima a importância dessa discussão no escopo da sala de aula. Isso, pois a relação pedagógica acontece entre sujeitos, sendo, portanto, impossível que o fluxo de conhecimento exclua qualquer possibilidade de segregação do ser. Nesse ínterim, (Fernandez, 1991) diz que “o conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro [...]”, (p. 52). Logo, professores e estudantes estabelecem uma relação de descoberta do outro, de afetividade, com diferentes emoções e sentimentos. Ao ler as teorias de Piaget, percebe-se que, ele enfatiza a importância do meio na formação do indivíduo e, mais especificamente, da instituição como local de construção da personalidade, que fatalmente é constituída por todos os aspectos acima mencionados. Para ele, a afetividade é componente primordial do processo de aprendizagem. Pois, o desenvolvimento cognitivo vem de uma ação e ela segundo (Piaget, 1964) “supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo tratar-se de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual” (p. 12). Ao se analisar o cenário da instituição atual, percebe-se que existe uma dificuldade em construir um caminho em que conteúdo (cognição) seja transferido e, portanto, ensinado, levando-se em consideração as emoções e os sentimentos, sendo essa afetividade motivadora ou não da capacidade de

assimilação dessas informações. O ato de aprender integra-se ao desenvolvimento do pensar e isso inclui a visão de mundo, a forma como o indivíduo enxerga sua existência e sente a importância de se desenvolver. É, portanto, segundo (CHARLOT, 2000) o ato de “aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente” (p. 53). Então, os alunos trazem sua integralidade para conviver com outros indivíduos, em sala de aula. E esse contato se faz de forma total, já que não é possível que o sujeito opte apenas por relacionar seus aspectos cognitivos com o outro. A instituição educacional precisa refletir suas práticas pedagógicas pensando na formação integral do sujeito, na relação afetiva entre alunos e professores e na influência que essas escolhas didáticas e esses objetivos de ensino acarretarão na vida presente e futura dos estudantes. Essas decisões e escolhas estão, muitas vezes, ao alcance dos educadores. Isso, porque, segundo LEITE (2012):

A escolha dos objetivos de ensino é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e concepções por parte de quem os escolhe ou seleciona, seja um grupo de educadores, sejam uma instância de um órgão público, seja um professor isoladamente. (p.363)

Essa complexa escolha dos objetivos ao encontro do estudante se faz durante todo o processo pedagógico, pois é essa experiência de convívio que segundo Charlot, (2000): “(...) se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação” (p. 53). Portanto, o ir e vir da prática reflexiva sobre a educação que se quer, é constante e necessária para que se busquem alternativas de desenvolvimento e garantia qualitativa de ensino-aprendizagem com foco no discente e valorização do trabalho do seu protagonista principal que é o docente.

### 3.3 A Motivação na Instituição Escolar

Uma prática pedagógica de qualidade, que atinja os resultados almejados e que contribua efetivamente para uma formação social integral do indivíduo, depende de diversos fatores que se entrelaçam no sistema educacional com a coerência dos conteúdos elencados. Dentre eles, está a motivação genuína do estudante, que quando motivado, estabelece uma relação construtiva com a aula, facilitando a aprendizagem e a qualidade em relação aos diversos agentes da educação. São inúmeros os benefícios



trazidos por estudantes motivados e isso fica compreensível quando GUIMARÃES E BORUCHOVITCH (2004) descrevem:

Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios. (p.143)

Portanto, o processo de motivação é, antes de tudo, a garantia de que as estratégias e as escolhas didáticas tenham a eficácia pretendida para a aprendizagem e para a formação do indivíduo. Ao se delimitar a motivação (Murray, 1990), apud (Lourenço e Paiva, 2010) como "um factor interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa" (p. 20–133), percebe-se que sua origem está em questões individuais e internas. Esse processo, em seu estado intrínseco, é o que permeará este trabalho, afinal, é por meio dele, que o aluno desenvolve os fatores que o permitem encontrar motivos para um engajamento autêntico, que GUIMARÃES E BORUCHOVITCH (2004) descrevem como:

As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação. (p. 143)

O processo motivacional extrínseco também se faz presente, porém, em menor escala. Isso porque existe uma recusa do homem em se sentir coagido ou manipulado, ou seja, pressões externas podem diminuir os níveis de motivação e até estabelecer uma relação de recusa.

Logo, é possível constatar que o fomento de aspectos intrínsecos é essencial para uma motivação genuína principalmente na aprendizagem escolar, como mostra a citação de GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES (2002):

Em relação à aprendizagem escolar, há evidências de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho pois, com esse padrão motivacional, o aluno busca envolver-se em atividades que ofereçam oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, concentra-se nas instruções dadas, procura novas informações,

esforça-se para organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de buscar aplicá-lo a outros contextos. (p. 12)

E ainda GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES (p. 12). Complementa:

Frente a novas situações de aprendizagem, o aluno intrinsecamente motivado demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos, sente-se confiante, frequentemente completa as tarefas escolhidas e se mostra satisfeito em realizá-las. (p.12)

A motivação proporciona ao estudante uma força de vontade para realizar com competência e autonomia seus afazeres acadêmicos, e contentamento no dever cumprido, o que o faz buscar novos desafios, ampliando os seus saberes e conseqüentemente a qualidade de seu processo ensino-aprendizagem. Para entender isso, é preciso recorrer à “Teoria da Autodeterminação”, que estabelece a existência de três fatores responsáveis pelo desenvolvimento da motivação interna: a necessidade de Competência, de Autonomia e de criar Vínculos. Segundo GUIMARÃES E BORUCHOVITCH (2004):

Em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer. (p. 145)

O desenvolvimento do sujeito se valoriza por si só, quando realizado de maneira significativa. Desta forma, a motivação intrínseca depende do sujeito e não de fatores externos, e o trabalho a ser desenvolvido deixa de ser uma obrigação e passa ser no fim, uma satisfação do dever cumprido. Entretanto a motivação extrínseca implica em recompensa, ou seja, o sujeito faz algum trabalho com pensamento na recompensa que poderá ocorrer. Neste caso, o indivíduo não gosta de realizar seus trabalhos, mas se satisfaz com seu próprio deleite visto que os fatores são externos e lhe falta a competência para concluir seus trabalhos sem se preocupar com as recompensas. A competência é uma característica cognitiva que expressa à capacidade do ser humano de aprender e desenvolver habilidades que possibilitem sua interação com o mundo. A sensação de que essas habilidades estão em processo de desenvolvimento é um dos

fatores que provoca a motivação do estudante para o aprendizado e que segundo GUIMARÃES E BORUCHOVITCH (2004):

A competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo a tentativas de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos. Esta necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. A experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas [...]. (p.146)

A competência aqui elencada está focada no domínio do próprio indivíduo tendo assim um caráter motivacional e quando esse domínio é interiorizado pelo indivíduo, a satisfação do dever realizado amplia a sua aprendizagem em direção a sua autonomia educativa. A autonomia é o sentimento de ser agente e dominador da própria aprendizagem. O homem não se identifica e, por muitas vezes, afasta qualquer sensação de manipulação e de que necessita realizar atividades por obrigatoriedade. Segundo LOURENÇO E PAIVA (2010), quando o indivíduo não se sente coagido a realizar algo, ele:

(...) apresenta um comportamento intrinsecamente motivado, estabelece metas pessoais, evidencia os seus ajustes e contrariedades, planifica as ações necessárias para concretizar os seus objetivos e avalia adequadamente o seu progresso. (p.136)

A percepção de não autonomia causa uma sensação de fraqueza e uma incapacidade de agir sobre sua própria conduta, o que prejudica a motivação para o engajamento nos processos de ensino-aprendizagem do sujeito e o mantém afastado dos desafios a serem vencidos, abrandando a motivação e diminuindo os vínculos que poderiam se fortalecer com o indivíduo na realização de suas tarefas. Com relação à criação de vínculos, todos têm a necessidade de manter relações e sentir que são amados e bem quistos. A percepção afetiva de pertença a um grupo e da criação de vínculos duradouros com importância para a vida do indivíduo, permeia todas as esferas da vida do homem, não sendo diferente no ambiente escolar. Portanto, quando o espaço da sala de aula não proporciona um sentimento de afeição, a motivação não consegue ser mantida.

### 3.3.1 Motivação: Docente–discente

Todas as questões mostram que a motivação, mesmo que intrínseca, ou seja, a capacidade de se motivar ou desmotivar, está em constante relação com o contexto em que os indivíduos estão inseridos, e este contexto abarca e transforma a conduta de alunos e professores, no universo escolar. Nessa perspectiva, o docente surge como figura essencial na manutenção da motivação, já que suas escolhas de conduta e prática pedagógica estão diretamente ligadas à manutenção dos fatores formadores da motivação intrínseca. Condutas autoritárias e rígidas nas relações podem dificultar o desenvolvimento de uma motivação própria e gratuita para a realização engajada de atividades, e segundo LOURENÇO E PAIVA (2010):

A percepção de competência do aluno relativamente à tarefa pode ser muito prejudicada caso ele admita ter empreendido um grande esforço, mas receba por parte do professor, um *feedback* de ausência de esforço, responsável pelo fracasso. (p.135)

Por outro lado, estratégias colaborativas, pelas quais os alunos são valorizados e ouvidos como indivíduos dotados de capacidades e sentimentos, somados à linguagem adequada, que abra precedentes para o diálogo, são mais aprazíveis e possíveis de despertar a motivação nos alunos. Por meio dessas atitudes, os docentes podem despertar nos discentes a almejada autonomia e a segurança para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. A sensação de que suas escolhas são valorizadas e importantes no processo educacional, bem como suas dificuldades são sanadas de forma individual, causam o engajamento legítimo e capaz de melhorar os resultados. Para MACEDO (1994), a prática dos professores, portanto, precisa tomar alguns cuidados:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos. (p.59)

Portanto, motivar é uma tarefa que exige atenção às necessidades e características individuais do estudante, além de estar totalmente ligada à relação entre discente–docente no ambiente da sala de aula. A diversificação de estratégias deve ser

constante para que seja possível a motivação no espaço educacional. Diante das vertentes elencadas neste capítulo, busca-se compreender a disciplina, a afetividade e a motivação nas concepções das tendências pedagógicas Tradicional e Histórico-Crítica.

Na concepção da tendência pedagógica Tradicional a disciplina era o fator central da aprendizagem, ou seja, o professor era autoridade dentro da sala de aula, um transmissor de conhecimento, ao estudante era facultado obedecer e fazer as atividades proposta pelo professor sem qualquer contestação, já nas concepções pedagógicas Histórico-Crítica a afetividade e a motivação entra na discussão do trabalho pedagógico do docente enquanto mediador do conhecimento e não mais um transmissor dos saberes. Isso não tira a autoridade do professor em sala de aula, contudo surgem novos desafios elencados pela dinâmica do trabalho pedagógico a instituição como um espaço político onde há conexões entre valores e fatos. Entretanto para uma aprendizagem qualitativa se faz necessário que essas três vertentes: disciplina, afetividade e motivação, e que elas possam permear todo trabalho pedagógico da instituição educacional, quer o sujeito se encontre na educação básica ou no ensino superior, o efeito disciplinar em qualquer contexto é um ato desafiador, a afetividade entra no processo com a possibilidade de amenizar os efeitos disciplinares motivando o estudante, ou seja, o estudante motivado e comprometido com o seu processo ensino-aprendizagem não tem tempo para ser indisciplinado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico no ambiente educacional e com foco acentuado no estudante precisa de ações que exigem método e fazeres científico. Isso torna evidente quando os pensadores racionalistas idealizaram o empirismo, entendendo que o conhecimento somente poderia ser construído através de uma experimentação que estivesse baseada em saberes e ações de comprovação. A construção de um processo de pesquisa exige um extremo cuidado na definição da metodologia que será empregada, para que a busca pelo conhecimento seja realizada de forma eficaz e com bases teóricas sólidas. Essa visão metodológica delineou esse trabalho que diante dos inúmeros desafios decorrentes no espaço educativo procura abordar e entender os temas proposto de forma simples, objetiva e breve. As principais concepções pedagógicas descritas no segundo capítulo nos faz entender que as relações humanas constituem paradigmas da sociedade por sua complexidade e formas. Sendo consideradas peças fundamentais na realização de transformações tanto no nível profissional quanto no comportamental, e na base de todo este processo, está o ato de lecionar efetivado pela relação professor-aluno.

E dos autores elencados cada um com sua relevância peculiar, pode-se destacar SAVIANI por ser o seu principal precursor a dialogar de forma profunda sobre as concepções pedagógicas Histórico–Crítica. Portanto, a formação do cidadão faz com que a pedagogia e suas tendências nas práticas educacionais, nos ambientes da educação superior se organizem na busca de possibilidades que resultem num processo de ensino-aprendizagem tanto qualitativo quanto quantitativo. A capacitação do indivíduo por meio das concepções pedagógicas torna o processo de aprendizagem mais significativa quando o estudante se sentir motivado para o exercício do saber e isso implica numa conduta em que a disciplina se faz necessária não só na escola como também diante da sociedade. A disciplina não é só uma simples regra ou matéria, mas sim uma das principais condições na formação do cidadão diante do conhecimento, porque esse é inacabado. E a instituição educacional com toda a sua complexidade tem o docente como mediador mais próximo do discente, e faz com que a afetividade entre ensinante e aprendente se realize com foco no processo ensino-aprendizagem e na sua formação enquanto cidadão. A instituição precisa refletir suas práticas pedagógicas pensando na formação integral do sujeito, na relação afetiva entre discente–docente e na influência que essas escolhas didáticas motivadas por esses objetivos de ensino acarretarão na vida profissional desses sujeitos. Portanto, motivar é uma tarefa que exige atenção às

necessidades e características individuais do estudante, além de estar totalmente ligada à relação entre discente–docente, no ambiente da sala de aula. A diversificação de estratégias deve ser constante para que seja possível a motivação no espaço educacional. As concepções pedagógicas: Tradicional e Histórico–Crítica elencadas no capítulo II desse trabalho elucidaram a reflexão de como as vertentes descritas no capítulo III permeiam as concepções pedagógicas, sendo a concepção pedagógica Tradicional e Histórico–Crítica, essas duas tendências se argumentam no poder da disciplina, da afetividade e a motivação. Argumentos esses que vão ao encontro dos objetivos; tanto geral como os específicos elencados na introdução deste trabalho, bem como tudo isso se relaciona nos embates entre docente–discente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>1</sup>

- ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. 7ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil*. 3ª edição, revista e ampliada. São Paulo – Moderna – 2006.
- ARAÚJO, U. F. *Respeito e autoridade na escola*. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. 7ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 31-48.
- CANDAU, Vera Maria. *Org. Rumo a uma nova Didática*. 9ª ed. Editora Vozes, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DE LA TAILLE, Y. *Autoridade na escola*. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas* São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 9-30.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1996.
- DAVIS, C.; LUNA, S. *A questão da autoridade na educação*. In: *Caderno de Pesquisa*. n. 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1991.
- ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 2ª ed. Porto: Porto, 1994.
- FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*; 27ª ed. tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis. Vozes, 1987.

---

<sup>1</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023. Obedecendo ao sistema autor-data.



- FURLANI, L.M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6ªed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, Joe. *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. In: R. paran. Desen., número 95, janeiro/fevereiro de1999.
- GARCIA, Joe. *Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola*. In: Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n.1, p.10-32, dez. 2006.
- GADOTTI, M. “*História das Ideias Pedagógicas*”. 8ª Edição, São Paulo: Editora Ática, 2001.
- GENTIL, Pablo; *Pedagogia da Exclusão. Críticas a Educação*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas,1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BUROCHOVITCH, Evely. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. In: Psicologia: reflexão e crítica, 2004, volume 17.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. *Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes*. In: Psicologia escolar e educacional, 2002, volume2.
- GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão*. In: Psicologia: teoria e pesquisa. Vol. 22, nº 2. Mai-Ago. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos – *Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos*. 9ª edição; Edições Loyola, São Paulo – Brasil, 1980.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade nas práticas pedagógicas*. In: Temas em Psicologia. 2012, Vol. 20, nº 2.
- LOURENÇO, Afonso Abílio; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. *A motivação escolar e processo de aprendizagem*. In: Ciências & Cognição, 2010, volume 15, disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org/>>.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2ª grau. Série Formação do Professor).
- MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994
- MACEDO, Lino de. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEHL, Herley. *Curso de Introdução à Psicologia*. São Paulo – EPU; Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná, 1979.

- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MORAN, José Manuel & MASETTO, Marcos Tarciso. *Ensino e aprendizagem*. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática Geral Dinâmica*. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- Outros: H. Wallon/ Júlio G. Aquino/ Marilena Chauí/ J. Dewey/ M. Teresa Estrela, ...
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1964.
- RIBEIRO, Maria Aparecida Alves. *O Processo De Ensino E Aprendizagem De Língua Portuguesa Mediada Pelo Uso Do Computador*. Web Revista Página de Debates - Vinculada ao Curso de Letras: Licenciatura e Bacharelado e ao Programa de Mestrado em Letras - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, SET 201. Disponível em: <<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/atual/Arquivos/04%20MARIA.pdf>>. Acesso em 21/09/2013.
- SALVADOR, Ângelo Domingos. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política – 32ª ed. revista–* Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5)
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino público\_e algumas falas sobre universidade –* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *E a Educação Brasileira: Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações – 2. ed. –* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4ª ed. Florianópolis: UFSC, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1998. (Cadernos pedagógicos do Libertad; v.4)
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.