

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

Juventude e Afetividade no Contexto da Educação Superior:

Um estudo de caso dos alunos cotistas
da Faculdade de Educação da UEMG

Autora:

Maria Odília Figueiredo De Simoni

Orientadora:

Prof. Dra. Mirian Paura S.Z. Grinspun



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Maria Odília Figueiredo De Simoni

**Juventude e Afetividade no Contexto da Educação Superior:
Um Estudo de Caso dos Alunos Cotistas da Faculdade de
Educação da UEMG**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro, Área de
concentração: Infância, Juventude e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian Paura S.Z. Grinspun

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S 599 Simoni, Maria Odília Figueiredo De.
Juventude e afetividade no contexto da educação superior :
um estudo de caso dos alunos cotistas da Faculdade de
Educação da UEMG / Maria Odília Figueiredo De Simoni,
2009.
108 f.

Orientadora: Mirian Paura S. Z. Grinspun.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro.Faculdade de Educação.

1. Professores e alunos – Teses. 2. Afetividade - Teses. 3.
Ambiente escolar – Teses. I. Grinspun, Mirian Paura Sabrosa
Zippin. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.064.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Assinatura

Data

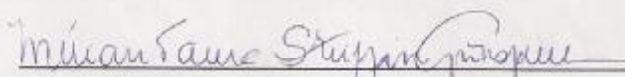
Maria Odília Figueiredo De Simoni

**Juventude e Afetividade no Contexto da Educação Superior:
Um Estudo de Caso dos Alunos Cotistas da Faculdade de
Educação da UEMG**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Área de Concentração:
Infância, Juventude e Educação

Aprovado em 30 de março de 2009

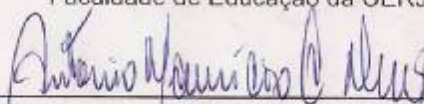
Banca Examinadora _____



Prof^a. Dr^a. Mirian Paura S.Z. Grinspun (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ



Prof. Dr. Paulo Sérgio Sgarbi Goulart
Faculdade de Educação da UERJ



Prof. Dr. Antonio Mauricio Castanheira das Neves
Universidade Católica de Petrópolis

Rio de Janeiro
2009

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai que na sua sabedoria e simplicidade de homem do campo me ensinou que os valores universais nos são passados pelo exemplo. Assim a disponibilidade para o outro e a prática da solidariedade nos fazem mais humanos.

À minha Família que todos os dias me faz buscar o equilíbrio entre o afeto e a razão e às pessoas que acreditam no afeto como condição para o respeito e a confiança.

DEDICATÓRIA ESPECIAL

À Professora Doutora Eneida Chaves que me fez acreditar nas minhas possibilidades de buscar novas aprendizagens, novos conhecimentos, e

À Professora Doutora Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun que também acreditou em mim, caminhou comigo e me fez chegar.

AGRADECIMENTOS

A coisa mais fina do mundo é o sentimento

Adélia Prado

Eu vou gritar

Para o mundo me ouvir e acompanhar

Toda a minha escalada e ajudar

A mostrar como é

O meu grito de amor e de fé.

Eu vou pedir

Que as estrelas não parem de brilhar

E as crianças não deixem de sorrir

(E os jovens não parem de sonhar)

E que os homens jamais

Se esqueçam de agradecer

Por isso eu digo...

Roberto e Erasmo Carlos

...**que** a emoção que sinto neste momento faz o meu coração disparar, minhas mãos suarem frio; mas da emoção emergem os sentimentos de **alegria** e de **gratidão**.

Alegria pela sensação do dever cumprido. O trabalho está entregue no prazo;

Alegria por ter percebido possibilidades de novos estudos;

Alegria pela convivência com os professores e funcionários da UERJ;

Alegria pela convivência com os colegas do MINTER;

Alegria por conviver e aprender nesses dois anos com a Professora e amiga Mirian, exemplo de simplicidade, competência e solidariedade.

Alegria por estar aqui, hoje, vendo todos vocês que de uma forma ou de outra me ajudaram nessa caminhada.

O outro sentimento que experimento é o da gratidão. Sou grata aos meus médicos Dr. Charles Andrée Joseph de Pádua e Dr. Clécio Murta Lucena; aos meus colegas professores e funcionários da FaE/UEMG; aos meus alunos do NFIIIC, em especial os de 2008, Audineta, Cristiane, Ofélia, Katia Gardênia e aos professores que comigo enfrentaram com coragem as dificuldades; às amigas Silvia Eugênia,

Graça, Santuzas, Maria Helena, Lenita, Mercês e Eloísa do Rosário; pelas orações das quartas-feiras e aos amigos Tomaz e Ivan pelo carinho e apoio incondicional.

Sou grata à FaE/CBH, à UEMG, à FAPEMIG, à UERJ, pela oportunidade e financiamento do mestrado.

Sou grata ao CEPEMG na pessoa da prof^a. Maria Helena de Araújo Santos pelo apoio logístico.

Sou grata aos alunos e professores da FaE/UEMG participantes da pesquisa; sem sua disponibilidade não seria possível o trabalho.

Sou grata à minha família querida que tudo fez para que eu não desistisse do curso. Enfrentamos juntos todos os obstáculos.

Sou grata à todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu finalizasse o curso.

Minha gratidão especial à prof^a. Silvia Eugênia e à Eloísa do Rosário por estarem juntas comigo desde o início da digitação à revisão do trabalho final, bem como a prof^a. Santuza Abras, Prof^a. Santuza Amorin e ao Prof^o Agostinho pela revisão final e contribuições e ao João Renato e Niuza pelos resumos em inglês e francês.

Finalmente, sou grata a Deus, pela vida e poder dizer como Gonzaguinha:

Viver

E não ter a vergonha de ser feliz.

Cantar,

E cantar,

E cantar,

A beleza de ser um eterno Aprendiz...

Não devemos ignorar a beleza e a plenitude da juventude: começa sempre numa poesia e busca com o passar do tempo uma reflexão maior dos valores que esse tempo moldou – em alegria, ironia, fantasia; em certeza, beleza, incerteza; em ação, construção e muita paixão por aquilo em que acredita.

Mirian Grinspun

RESUMO

Essa pesquisa apresenta um estudo sobre a afetividade no ambiente escolar onde o foco está na relação professor-aluno do ensino superior, sendo este último o jovem que se inseriu no Curso¹ de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG².

Aprofundamos o conceito afetividade, que consideramos a base de todo relacionamento produtivo entre as pessoas, a capacidade de relacionar-se com o outro; interagir, respeitar e aprender a conviver com semelhantes e diferentes. Buscamos analisar quais elementos, relacionados à afetividade, estão presentes na relação entre o professor e o aluno jovem universitário. A fundamentação teórica teve como suporte os estudos feitos por Wallon (1879-1962), Morin (1997), Carrano & Dayrell (2002), Grinspun (2005); Arroyo (1987) Pimenta & Anastasiou (2002), e Masetto (2006).

Os procedimentos metodológicos contemplaram revisão bibliográfica, pesquisa empírica, tendo como instrumentos questionários e entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos. A metodologia usada na pesquisa é caracterizada como qualitativa e utilizamos o estudo de caso como estratégia. Apontamos como resultado algumas considerações acerca do estudo que apresentam possíveis contribuições em relação à afetividade e à inclusão social de alunos cotistas na FaE /CBH/UEMG, sobretudo no campo da formação de professores para o ensino superior e propomos ações concretas para subsidiar decisões acerca da adequação de espaços, de equipamentos e de formação de professores para lidarem com as diferenças.

Palavras Chave – educação, afetividade, juventude, ensino superior, ética e valores.

1 O curso de Pedagogia funciona nos turnos: Manhã, Tarde, Noite.

2 Faculdade de Educação – FaE, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Campus Belo Horizonte – CBH

ABSTRACT

This research presents a study about affection in the scholar environment, where the focus is in the teacher-student relationship from the superior grade, being the student the young who joined the study of Pedagogic³ in the UEMG's Faculdade de Educação⁴.

We go deeper in the affection concept, which we consider the base of all productive relationship between people, the ability to relation with the other; interact, respect and learn how to live with similar and different people. We searched analyze what elements, related to affection, are presents in the relation between the teacher and the young university student. The theoretical basis had as support the studies made by Wallon (1879-1962), Morin (1997), Carrano & Dayrell (2002), Grinspun (2005); Arroyo (1987) Pimenta & Anastasiou (2002), e Masetto (2006).

The methodological procedures contemplated bibliographic revision and empiric research, using as instrument for those questionnaires and semi-structured interviews with teachers and students. The methodology used in the research is categorized as qualitative and we used the case study as strategy. We pointed as a result some considerations about the study that present possible contributions about affection and the social inclusion of scholarship holder students at FaE/CBH/UEMG, above all in the field of teachers formation for the superior grade and we purpose concrete actions to endorse decisions to make suitable spaces, equipments and the formation of teachers to deal with differences.

Key words – education, affection, youth, superior grade, ethic and values.

³ The Pedagogic course works in three turns: morning, afternoon and night.

⁴ Faculdade de Educação – FaE, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Campus Belo Horizonte – CBH

RÉSUMÉ

Cette recherche présente une étude sur l'affectivité dans l'environnement scolaire dont le noyau est la relation professeur-élève dans l'enseignement supérieur, concernant le jeune qui s'est inséré au Cours de Pédagogie de la Faculté d'Éducation de l'état de Minas Gerais-UEMG.

On approfondit sur le concept affectivité qu'on considère la base de toutes relations productives entre les personnes, leur capacité de se rapporter à l'autre ; d'interagir, de respecter et d'apprendre à coexister avec des semblables et des différents. On cherche à analyser quels éléments rapportés à l'affectivité sont présents dans la relation entre les enseignants et le jeune élève universitaire. Le fondement théorique a été établi par les études de Wallon (1879-1962), Morin (1997), Carrano & ; Dayrell (2002), Grinspun (2005); Arroyo (1987) Poivre & ; Anastasiou (2002), et Masetto (2006).

Les procédures méthodologiques ont envisagé une révision bibliographique, une recherche empirique, en ayant par instrument des questionnaires et entrevues « *semi-estruturadas* » pour les enseignants et les élèves. La méthodologie utilisée dans la recherche est caractérisée comme qualitative et on a utilisé un étude de cas comme stratégie. Les résultats indiquent une évaluation positive concernant l'étude et présentent de possibles contributions à la compréhension de l' affectivité et à l'inclusion sociale des élèves à la FaE/CBH/UEMG, surtout pour la formation d'enseignants, pour l'enseignement supérieur et on propose, finalement des actions concrètes pour subventionner des décisions concernant à l'adéquation d'espaces, d'équipements et de formation d'enseignants pour traiter les différences.

Mots Clé - éducation, affectivité, jeunesse, enseignement supérieur, moral et valeurs.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i> - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
CAE.	Curso de Administração Escolar -
CP	Curso de Pedagogia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBH	Campus Belo Horizonte
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FaE	Faculdade de Educação
FaE/CBH/	Faculdade de Educação do Campus de Belo Horizonte
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus.</i> - Vírus da Imunodeficiência Humana
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
mimeog.	mimeografado
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
s/d	sem data
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

QUADRO	TÍTULO	PÁGINA
QUADRO 1	Evolução da matrícula de alunos cotistas por categoria no Curso de Pedagogia FaE/CBH/UEMG - 2005/2007	45
QUADRO 2	Distribuição das pessoas, por categoria, no Curso de Pedagogia FaE/CBH/UEMG –Dezembro 2007	50
QUADRO 3	Nº de alunos que receberam e que responderam os questionários - FaE/CBH/UEMG	76
GRÁFICOS		
Gráfico 1	Sexo dos alunos participantes	77
Gráfico 2	Faixa Etária dos alunos participantes	77
Gráfico 3	Cor dos alunos participantes	78
Gráfico 4	Renda Familiar dos alunos participantes	78
Gráfico 5	Escola de Origem dos alunos participantes	78
Gráfico 6	Categoria dos alunos participantes	79
Gráfico 7	Avaliação do Curso de Pedagogia pelos alunos participantes	79
TABELAS		
Tabela 1	Sexo dos alunos participantes	77
Tabela 2	Faixa Etária dos alunos participantes	77
Tabela 3	Cor dos alunos participantes	78
Tabela 4	Renda Familiar dos alunos participantes	78
Tabela 5	Escola de Origem dos alunos participantes	78
Tabela 6	Categoria dos alunos participantes	79
Tabela 7	Avaliação do Curso de Pedagogia pelos alunos participantes	79
Tabela 8	Sexo dos professores participantes	80
Tabela 9	Idade dos professores participantes	80
Tabela 10	Cor dos professores participantes	80
Tabela 11	Pós Graduação dos professores participantes	81
Tabela 12	Você tem Alunos Cotistas ?	81
Tabela 12B	Alunos Cotistas - Você os identifica?	81
Tabela 13	Você é a favor das cotas? - professores participantes	81
Tabela 13B	Você é a favor das cotas? Justifique - professores	81

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
	Problematização e Construção do Objeto de Estudo	19
1	EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE	25
1.1	Valores e formação da juventude	25
1.2	Juventude e Subjetividade	31
1.3	Identidade, Cidadania e Inclusão	32
1.4	Auto estima e preconceitos na juventude	39
2	O ENSINO SUPERIOR	43
2.1	A UEMG e a FaE/CBH – O Curso de Pedagogia	43
2.1.1	<u>Da criação da Universidade do Estado de Minas Gerais –UEMG..</u>	43
2.1.2	<u>De sua política inclusiva</u>	44
2.1.3	<u>De sua competência na formação de professores</u>	47
2.1.4	<u>Da Faculdade de Educação – lócus da pesquisa</u>	48
2.2	A Formação de Professores e a Afetividade	51
2.2.1	<u>Contribuições de Jacotot, Sócrates e Foucault</u>	52
2.2.2	<u>O ideário de Paulo Freire</u>	54
2.2.3	<u>A formação de professores, hoje</u>	56
3	EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE	63
3.1	Contribuições de Vygotsky e Wallon	63
3.1.1	<u>Etapas do desenvolvimento da afetividade</u>	66
3.2	Outras contribuições	68
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE	71
4.1	Tipologia da Pesquisa	71
4.2	Desenvolvimento da Pesquisa	72
4.2.1	<u>Lócus da Pesquisa</u>	73
4.2.2	<u>Alunos</u>	73
4.2.3	<u>Professores</u>	74
4.2.4	<u>Instrumentos</u>	74

4.3	Análise dos dados	76
4.3.1	<u>Alunos</u>	76
4.3.2	<u>Professores</u>	80
4.3.3	<u>Entrevistas com alunos</u>	82
4.3.4	<u>Entrevistas com Professores</u>	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
5.1	Perspectivas do estudo e confiabilidade	90
5.2	Pontos de destaque:	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICES	99
	ANEXO 1 Lei Estadual 15259 / 2004.	106

INTRODUÇÃO

A proposição dessa temática deve-se a inúmeros fatores que foram se constituindo ao longo da nossa experiência profissional¹ nos últimos anos, como professora do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (CP/FaE/CBH/UEMG).² Ali, a partir do ano de 2005, respondendo pela Coordenação Pedagógica do Curso de Pedagogia desenvolvemos as funções de orientar, coordenar e supervisionar as atividades do curso³, tais como: elaborar currículo do curso para aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; fixar diretrizes dos programas das disciplinas; elaborar a programação das atividades letivas; avaliar periodicamente a qualidade e a eficácia do curso e aproveitamento dos alunos; recomendar ao Departamento a designação ou substituição de docentes; decidir as questões referentes à matrícula, reopção, dispensa de disciplina, transferência, obtenção de novo título, assim como as representações e os recursos sobre matéria didática, principalmente. Portanto, a opção por estudar a relação professor-aluno no ensino superior também adveio das observações e inquietações que vislumbramos nesse período.

Uma destas tem sido perceber como esta relação vem se modificando, devido à mudança do perfil do jovem que busca hoje o curso de pedagogia, diferente daquele aluno, geralmente oriundo do magistério no ensino fundamental que buscava a sua formação superior no citado curso, anteriormente.

Outra percepção relaciona-se ao atual perfil dos professores de ensino superior que, em sua grande maioria, têm a qualificação “mestrado/doutorado” em educação, sem, contudo, terem vivenciado experiências docentes na escola básica.. E, talvez, por esta falta de experiência tenham encontrado dificuldades para

¹ Professora da Educação Básica, tendo exercido as funções de Diretora e Supervisora de escolas da Rede Pública do Estado de Minas Gerais e, há 23 anos Professora do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG

² Curso de Pedagogia (CP) da Faculdade de Educação (FaE) do Campus de Belo Horizonte (CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - CP/FaE/CBH/UEMG

³ Conforme o Regimento Geral da UEMG, (P.46)

construir uma relação afetiva e perceber as necessidades e especificidades dos alunos. Observa-se, ainda, que a maioria dos professores efetivos do curso de pedagogia portadores de vivências em salas de aula, à época da criação da Universidade, já se aposentou e, com isso, essa experiência que eles traziam, às vezes maior do que a própria titulação, passou a apresentar lacunas no meio acadêmico da faculdade

No período em que respondemos pela Coordenação Pedagógica do curso tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais os alunos e os professores, uma vez que éramos responsáveis pela coordenação nos três turnos, a partir de uma escala de atendimento.

Nesse processo surgiram algumas situações: por parte de professores, queixas sobre o mau desempenho dos alunos, a falta de empenho nos estudos e a falta de compromisso. Em contrapartida, alunos alegavam a mesma falta de empenho e de compromisso de alguns professores. Da mesma forma, ouvíamos também, relatos de atividades bem sucedidas. Percebemos, então que professores e alunos nos viam como um apoio, alguém capaz de ouvir as suas queixas e de auxiliá-los a buscar alternativas de solução.

Como em qualquer escola, no CP/FaE/CBH/UEMG ingressam bons alunos (escrevem bem, têm uma linguagem fluente, leem bem e interpretam), como também, alunos com história de fracasso, com dificuldades para ler e escrever. Chegamos a propor cursos de enriquecimento curricular de Português para melhorar o desempenho de alunos que apresentavam tais dificuldades. Anualmente são matriculados 240 alunos, nos três turnos de funcionamento do Curso de Pedagogia. Como a produção de uma monografia é exigida, ao final do curso, é dada ao aluno até hoje, desde o 1º semestre, a oportunidade de frequentar curso extra de produção de texto, para melhorar seu desempenho acadêmico.

Tivemos oportunidade de ouvir de professores (após vários encontros com suas turmas), não terem percebido que havia alunos “cegos” na classe, e, mesmo após perceberem, ouviu negativas em aceitarem ser “babás” destes deficientes visuais... revelando um despreparo para lidar com o processo de inclusão.

Um dado importante é que desde o ano de 2005, o Estado de Minas Gerais está adotando na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o sistema de reserva de vagas, que garante a entrada de alunos comprovadamente carentes que sejam afro-

descendentes e oriundos de escolas públicas bem como alunos com necessidades educativas especiais e indígenas. (Anexo 1 - Lei Estadual 15259 / 2004). Esta política pública de inclusão social vem mudando o perfil dos alunos que buscam o curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG. Entretanto não tem sido adotada uma política de qualificação dos professores para o seu atendimento já que a sua formação universitária, na graduação ou na pós-graduação, não lhes garante conhecimentos específicos para lidar com a diversidade seja ela cultural, física ou social. A maioria desses professores, nunca trabalhou com alunos em qualquer nível ou modalidade de ensino que exigiam não um tratamento diferente, mas um conhecimento específico para lidar com as diferenças.

É necessário, portanto, dar condições a esses alunos de fazer um curso superior de qualidade, independente de sua diferença. Acreditamos que a pesquisa sobre a relação professor aluno no curso de pedagogia, em especial sobre os aspectos vinculados à inclusão e afetividade pode oferecer subsídios para que a UEMG aprimore o sistema de cotas e trace uma política de formação continuada de seus professores. E julga importante este estudo, por se tratar de uma temática nova, uma vez constatada na formação desses profissionais do ensino superior uma lacuna, no tocante a estudos teóricos e pesquisas sobre o assunto.

Tais situações reforçam e justificam a escolha da temática no âmbito da formação pessoal e profissional dos professores, bem como para que se estabeleçam metas e propostas de intervenção na instituição, uma vez que os programas de pós-graduação em educação - mestrado e doutorado - não se têm preocupado com as questões relativas ao ensino (mediação didática e metodologias de ensino) na mesma medida em que se preocupam com a pesquisa. Percebe-se claramente uma ênfase maior em se formar o pesquisador, o que, via de regra, acaba definindo a hierarquia e a importância de se fazer pesquisa nas universidades, em detrimento das atividades de ensino e extensão.

Aquele que se dedica principalmente ao ensino tem muito menos apoio para acesso a programas de qualificação de mestrado e doutorado para melhorar a sua prática docente, do que aquele que cumpre o mínimo de aulas obrigatórias pela LDBEN 9394/96, mas se dedica quase que exclusivamente à pesquisa.

No contexto dessa investigação, o foco desse trabalho é com a juventude que frequenta o curso de pedagogia⁴, na Faculdade de Educação, do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG).

Este curso⁵ foi incorporado à UEMG, quando esta foi criada em 1989. Hoje é o único curso oferecido pela FaE/CBH/UEMG recebendo, anualmente, 240 calouros, em seus três turnos de funcionamento, com entrada de 120 no 1º semestre letivo, e de 120 no 2º semestre letivo. Desde 2005⁶, ele vem atendendo aos objetivos de “inclusão social” de alunos afro-descendentes, de alunos originários de escolas públicas, de alunos com necessidades educativas especiais e de indígenas.

A presente pesquisa ratifica o significado do tema nos dois eixos - juventude e afetividade - como campos específicos que precisam ser mais estudados e desenvolvidos, em termos da educação, mas chama a atenção para o foco da pesquisa que, nesta relação, está no ensino superior. Em geral, a afetividade, importante área no contexto da formação, não é muito trabalhada neste nível de escolaridade. De um modo geral, as questões pertinentes à afetividade, estão na responsabilidade/vivência do aluno, que deve comprometer/resolvê-las, embora os aspectos mais ressaltados nesse contexto, sejam a questão da aquisição do conhecimento, e os fatores relacionados à aprendizagem, isentando dessa forma o docente de investir na relação interpessoal como se esta, no ensino superior, não contasse ou fosse ato de somenos importância.

Problematização e Construção do Objeto de Estudo

A sociedade contemporânea tem sido caracterizada pelo distanciamento entre os seres humanos. “Cada qual cuida de si” é uma afirmativa cada vez mais usada, tanto por professores, quanto por alunos de uma sociedade sobremaneira egoísta, consumista e individualista. O desgaste das relações humanas tem comprometido a família e outros campos sociais, como a educação, por exemplo. E a escola, local privilegiado para se desenvolver a educação, não tem conseguido avanços

4 O curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, foi incorporado à UEMG em 24-05-1995, data de sua criação, pelo decreto nº 36896/05.

5 O curso de Pedagogia funciona nos turnos: Manhã, Tarde, Noite.

6 O Governo de Minas instituiu as cotas para o ingresso na UEMG e na UNIMONTES, a partir da lei 15259 de 27-07-2004.

significativos no enfrentamento de problemas relacionados à convivência humana. Ao falarmos em sociedade contemporânea estamos nos referindo ao momento específico de uma sociedade marcada pelos fatores da globalização, das novas tecnologias, e em especial daquilo que se denomina de uma sociedade nas condições da pós-modernidade.

As significativas e velozes mudanças na sociedade têm levado educadores e outros pesquisadores das ciências sociais e humanas a buscar explicações para o entendimento de posturas inadequadas, agressivas, no âmbito da família e principalmente da escola. O desejo de possuir, de ter, de consumir, tem gerado crise nos fundamentos da vida humana, marcada por contradições e desafios.

A sociedade multicultural fortalecida pela globalização e mobilidade social onde se encontram múltiplos espaços e visões de homem e de vida agrava mais o desnorreamento da educação e da escola que se encontra ante um desafio de difícil solução: o de servir e respeitar a todos (GOERGEN, 2005, p.985)

Nesse trabalho, entende-se por afetividade a base de todo relacionamento produtivo entre as pessoas, a boa convivência e a capacidade de relacionar-se com o outro; interagir com o outro, ter respeito pelas suas idéias; aprender a conviver com semelhantes e diferentes; aceitar o outro com suas possibilidades e limites, estimulando-o a ir além das expectativas, prepará-lo para alçar voos cada vez mais desafiadores. Importante é "... entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...)"(PINO, p.128/131, Mimeog. -s/d).

São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto da realidade (coisas, lugares, situações, etc.) no sentido afetivo.

"Portanto, os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele." (PINO, p.128/131, Mimeog. -s/d).

Com base nas questões em tela, pergunta-se: É possível desenvolver a afetividade ao longo da vida e não só na infância? Pode-se desenvolver afetividade paralela à racionalidade? Como incluir "os jovens universitários do curso de pedagogia respeitando a sua individualidade"? Também os valores acompanham os momentos históricos diante desta nova ordem social. Pode-se aceitar que os valores

"são princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática". (GOERGEN, 2005, p.989)

Voltando ao *locus* de estudo desta pesquisa a FaE/UEMG, observa-se que, tradicionalmente, esta instituição vem formando profissionais para a educação, desde a década de 1930, quando preparava orientadores de ensino e diretores de grupos escolares. Durante sua trajetória, passou por diversas reformas do ensino que objetivavam adequar a formação dos profissionais às necessidades da sociedade. Assim é que com a Lei Federal N° 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o curso de pedagogia continua formando pedagogos gestores e docentes para os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a partir de 15 de maio de 2006, com a publicação da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o curso ministrado pela FaE/CBH/UEMG ajustou seu currículo a estas diretrizes, a fim de cumprir a determinação legal. Assim, a partir do primeiro semestre de 2008 o aluno que ingressou no curso cumprirá um currículo e uma carga horária adequados à nova licenciatura. A lei federal trouxe ainda em seu bojo, a idéia inovadora da educação inclusiva em suas diversas modalidades e níveis. Conforme o novo currículo do curso de pedagogia, o aluno terá a formação em licenciatura plena, voltada para a docência na educação infantil e a docência para a 1ª etapa do ensino fundamental. Entretanto, continuarão a ser oferecidas aos alunos, disciplinas inerentes ao processo de gestão escolar ou abertas a outras áreas que abranjam processos educacionais.

Diante dessa nova situação, o foco desta pesquisa é a relação professor-aluno, sendo este último, o jovem que se inseriu no curso de pedagogia, pelo processo da reserva de vagas. No bojo dessa problemática, despontam algumas questões: quais os elementos constitutivos da relação professor-aluno que garantem a inclusão? A afetividade seria um dos possíveis mecanismos que garantiria o processo de inclusão? Como os docentes se manifestam em seus discursos e práticas em relação aos alunos cotistas? Em que medida a política pública da instituição das cotas na Universidade contribui para corrigir os erros históricos de exclusão social? Como a UEMG está preparando os seus professores para atenderem à especificidade dos alunos, que por força da Lei Estadual nº. 15259, de 27/07/04, estão tendo acesso aos diversos cursos superiores oferecidos no campus de Belo Horizonte, em especial o curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG?

Este estudo pretende analisar se elementos relacionados à afetividade estão (ou não) presentes na relação entre o professor e o aluno jovem universitário, de

modo que garantam (ou não) a sua inclusão. Além disso, propõe-se desvelar outras questões que permeiam o objeto ora investigado, tais como: identificar os elementos constitutivos da relação professor-aluno facilitadores da inclusão quais sejam: respeito à diferença; compromisso com a aprendizagem de todos os alunos; garantia de condições para as aprendizagens. Propõe-se, igualmente, analisar as concepções e práticas de “inclusão” presentes no discurso dos professores; caracterizar os alunos e os professores do curso de pedagogia, considerando a habilitação, o tempo de serviço e outras experiências (para os professores), bem como a idade, o nível sócioeconômico, o tempo de trabalho, a participação em outros grupos, o tipo de diversão (lazer, esportes) e as expectativas quanto ao curso, (para os alunos), procurando, assim identificar os respectivos contextos em que se localizam professores e alunos cotistas nas três categorias: afro-descendentes (20% das vagas), oriundos de escolas públicas (20% das vagas), e com necessidades educacionais especiais e indígenas (5% das vagas).

Observa-se, de outro lado, que, apesar das lacunas teóricas e de pesquisas sobre essa relação no meio acadêmico em geral, as preocupações com a afetividade na relação professor-aluno também se fazem presentes trazidas por alguns pesquisadores brasileiros da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade de São Paulo (USP) que têm organizado grupos de estudos e publicado livros e periódicos sobre a temática.

Estes estudos têm contribuído para o entendimento da afetividade e de sua íntima relação com a aprendizagem. Entretanto, suas pesquisas, via de regra, têm se limitado à infância e às vezes, à adolescência, numa faixa de idade que vai até os 15 anos, por exemplo. Eles se orientam nas teorias psicogenéticas de Piaget, estudioso das relações entre afeto e conhecimento que, segundo ele, são inseparáveis mesmo sendo de naturezas diferentes, de Vygotsky que no mesmo período, aprofundava na Rússia estudos sobre afetividade e cognição e mostrando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral de Wallon com os estudos focados, principalmente, nas emoções, trazendo sua contribuição para o entendimento da afetividade. Todos eles tratam do desenvolvimento da afetividade na infância como componente fundamental para a formação da personalidade.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa elegemos, como suporte, os estudos feitos sobre a afetividade: por Wallon, e Morin (1997); sobre a juventude

desenvolvidos por Carrano & Dayrell (2002), Groppo(2000) e Grinspun (2005); sobre a inclusão: Arroyo (1987) e sobre a formação de professores para o ensino superior as considerações desenvolvidas por Pimenta & Anastasiou (2002), e Masetto (2006).

A revisão bibliográfica oportunizou o contato com os materiais produzidos no campo da afetividade, da inclusão social, da formação do professor universitário e da juventude. Tais estudos forneceram elementos teóricos e metodológicos sobre a temática e, o problema da respectiva pesquisa, o que alargou o nosso universo conceitual. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa de campo – pesquisa empírica, tendo como instrumentos os questionários para os professores e alunos, e as entrevistas semi-estruturadas, também envolvendo professores e alunos. Estes dois grupos de sujeitos contribuíram com a sua percepção sobre os tópicos: cotas⁷, inclusão social dos alunos, concepção de inclusão e a formação docente na FaE/UEMG.

Os achados da pesquisa emergiram da análise dos dados apresentados nos questionários e nas entrevistas, e confrontados com os teóricos estudados. Assim, foi possível verificar a pertinência ou não de nossas observações diante dos fundamentos teóricos e dos dados pesquisados

A organização final dos resultados da pesquisa é constituída de seis partes assim apresentada:

Introdução, contendo os motivos que levaram à realização deste estudo, o objeto e o problema, o contexto da pesquisa, e o levantamento de algumas questões que demandam a busca de respostas ou explicações.

O capítulo 1 apresenta os teóricos com os quais fizemos a interlocução. São também definidas nesta parte, as características da pesquisa a ser realizada.

O capítulo 2 apresenta os fundamentos teóricos que balizaram a pesquisa, os comparando com os resultados obtidos.

O capítulo 3 apresenta a temática afetividade, incluindo conceito, estágios de desenvolvimento e a relação afetiva entre professor e aluno.

O capítulo 4 contém a metodologia usada na pesquisa, caracterizando-a como qualitativa, e a estratégia, utilizando o estudo de caso, buscando as informações dos sujeitos alunos e professores por meio de questionários e de entrevistas semi-

⁷ “cotas” porcentagem de vagas reservada para pessoas: afro-descendentes, com necessidades educativas especiais, indígenas e oriundos de escolas públicas.

estruturadas. Apresenta, ainda, os resultados da pesquisa e sua análise em confronto com o problema da investigação, e com a produção acadêmica.

O capítulo 5 traz à tona uma reflexão sobre os achados da pesquisa, tece algumas considerações acerca do estudo e apresenta as possíveis contribuições, sobretudo no campo da formação de professores para o ensino superior, em relação à afetividade e à inclusão social de alunos cotistas na FaE /CBH/UEMG.

Há ainda tópicos com as referências citadas ao longo do texto, apêndices e anexos relativos à pesquisa.

Ressalte-se, aqui, o intuito norteador da presente pesquisa: oferecer elementos positivos e reflexivos para a manutenção/correção da política de cotas instituída pelo poder público do Estado de Minas Gerais, para que possam ser definidas ações concretas que subsidiem decisões acerca da adequação de espaços, de equipamentos e de formação continuada de professores para lidarem com as diferenças.

1 - EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE

1.1 - Valores e formação da juventude

O significado de juventude vem adquirindo delimitações diferenciadas, a partir de estudos nas áreas social, histórica, antropológica, cultural. Portanto, pensar a juventude hoje, é pensar na construção de uma identidade vista como processo social e interativo, do qual participa a coletividade, e que acontece no âmbito de uma cultura, num determinado momento histórico.

Na conduta humana, isto é, no comportamento cotidiano do homem, o que define “valor” para este homem, e, por conseguinte para o jovem, corresponde

“à sua significação social, humana que permite responder com firmeza à questão básica sobre a objetividade ou subjetividade de valores ou sobre o tipo particular de sua objetividade, “O valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedades adquiridas graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas.” (VASQUEZ, 1978 p.118, p.121)

É o homem como ser social e histórico que em sua vida cotidiana cria valores e bens. Assim, os valores só têm sentido num mundo social, quando vivenciados pelos e para os homens.

Também, como ser social, o jovem constrói na coletividade suas relações com o outro e é nesta construção que estarão presentes valores não morais e morais.

“A juventude é uma condição social com qualidades específicas que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas sociais de cada indivíduo e chegou a ser considerada como um valor em si quando entendida como o novo e o atual.” (BRITO apud LEON,2005,p.13)

É no campo das escolhas que estão os valores que são atribuídos às coisas e aos objetos.

Os valores instituídos vão determinar a diversidade presente na juventude, enquanto categoria sócio-cultural. Um jovem mineiro de Belo Horizonte, com certeza, será diferente de um jovem mineiro morador de uma cidade de interior. Seus modos de ser, de viver, de ver o mundo estarão condicionados às suas histórias de vida, de

família, de relacionamentos. No entanto, quando se trata de jovens de uma geração, pode-se

definir e estabelecer aquelas regularidades que estariam configurando um tipo de estilo de vida, de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que os faz diferentes de outros, mas também fortemente similares em si mesmos (LEON,2005,p.15).

Isto é, os jovens são diferentes, vivem um mesmo tempo que lhes propicia condições próximas e interesses comuns, mas com culturas e estilos de vida diferenciados.

Questionam-se, hoje, os valores presentes nas relações humanas e sociais entre os sujeitos. Percebem-se injustiças, violências, agressões, mentiras... Haverá uma instituição responsável por esses ensinamentos/vivências? Como levar o jovem a acreditar no afeto, na verdade, no bem, no amor, na paz, nesta sociedade contemporânea caracterizada como violenta, agressiva, competitiva e individualista?

A escola é uma instituição de caráter social. Estaria sob a sua responsabilidade a escolha de valores pertinentes às relações humanas e sociais.

A questão dos valores vem sendo muito estudada pelos filósofos que nos mostram de acordo com as linhas de estudo e análise que desenvolvem o que são e como entendê-los. Garcia Morente, apud Grinspun (2008, p.14) diz “que os valores não existem objetivamente, eles valem e para a eles ter acesso, eu preciso vivenciá-los, argumentando, discutindo, analisando-os, exemplificando-os”.

Esta questão nos instiga nesse processo de análise. Dessa forma, em termos de afeto poder-se-ia começar a refletir de que forma eles, jovens e professores, percebem esse valor no processo da relação professor-aluno e mesmo na formação /construção da subjetividade desses sujeitos.

Piaget (1977) estudou como se desenvolve a moralidade na criança e descobriu duas tendências consideradas opostas: a heteronomia ou a “moral do dever”, que leva a criança a obedecer às leis, normas dos pais e professores por medo ou temor, isto é, por coerção; e a autonomia ou a “moral do bem”, quando a criança ou o jovem, num exercício de liberdade, cumpre as ordens porque participou de sua construção e percebe que essas normas/referências trazem aspectos positivos para o seu grupo de convivência.

A presença da reciprocidade é que vai determinar que a norma seja a mais ampla possível. A educação para os valores deve ser uma prática constante e exercitada; não se ensina cooperação falando de sua importância na vida social;

criam-se situações reais em que crianças e jovens são colocados frente a frente, com situações que vão exigir troca, tolerância, quando aprendem a cooperar, cooperando... . Nessa perspectiva, caberia refletir se a relatividade dos valores está na assimilação desses valores pelos jovens ou na determinação do alcance de alguns valores pelos professores.

Assim, a formação para a autonomia dar-se-ia em todos os espaços onde as relações humanas e sociais e seus conflitos pudessem se manifestar e onde se pudesse discutir, refletir, analisar o melhor modo de resolvê-los. Entretanto, percebem-se muitas dificuldades para se oferecer essa formação, porque ela se dá, antes de tudo, na própria prática, na vivência do dia a dia de professores e alunos; porquanto é uma prática não de certezas, mas de dúvidas, que sempre podem ser discutidas com respeito mútuo e com dignidade.

As questões éticas e morais são amplas e complexas. Discutir a ética numa sociedade que se diz democrática e pluralista, mas na qual nem todos partilham destas premissas, torna-se cada vez mais difícil por que

“a sociedade multicultural”, fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, em que partilham espaço, múltiplas visões de homem, de vida e de mundo, veio agravar ainda mais este desenvolvimento da educação da escola.”(GOERGEM, 2005,p.985).

Entendemos que a ética visa o bem comum “é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. (VASQUES, 1978, p.12)

A ética é definida pela própria sociedade: é perene, afirma princípios, é mais ampla e supõe uma moral. Por outro lado, a moral é histórica, é temporal, supõe determinados princípios, normas ou regras de comportamento, levando o homem a agir moralmente.

Parece que a escola está na contramão da história: em seu interior, ensina-se a cooperar; do lado de fora, a sociedade ensina a competir.

O campo da ética perpassa pelas relações sociais cotidianas e diz respeito ao que é público, ao bem comum. Entende-se por bem público aquilo que serve a todos indistintamente. Assim, a conduta ética busca objetivos do *bem viver*. Entretanto, o que mostra a sociedade em seus atos e ações contraria esta conduta, porque, por exemplo, em busca do lucro fácil, constroi-se prédios, usando materiais inadequados, produz-se remédios que não curam, cria-se animais geneticamente adulterados, produz-se alimentos com fortes cargas de agrotóxicos. Adiciona-se a isso o uso do espaço público como espaço privado, quando mesas e cadeiras são

colocadas nas calçadas, dificultando a passagem das pessoas, o flagrante desrespeito à lei do silêncio e aos direitos individuais do cidadão.

Essa necessidade de se discutir a ética e seus princípios fundamenta-se na mudança das instituições família e escola. Se, antes, a criança e o jovem recebiam, em casa, os fundamentos da vida coletiva, hoje, estes nem sempre existem por vários fatores, dentre os quais os novos modelos ou núcleos familiares e as novas responsabilidades assumidas diante de condições socioeconômicas. Por outro lado, a escola passou a assumir funções próprias da família. A ética é importante na escola, na família, na medida em que ela norteia os valores que queremos alcançar no contexto da educação. A mídia e outros campos/setores que influenciam os valores da educação, mas a discussão básica em termos da formação do sujeito cabe à escola, e, em especial, à família.

Portanto, trazer à tona, para uma sociedade complexa e imediatista, questões éticas reguladoras da vida social não fará nenhum sentido, a não ser que a ética seja pensada como a busca do bem comum, do uso da liberdade e do conhecimento da lei, da norma para a promoção da autonomia, do direito de escolhas. É função da educação integrar o indivíduo à comunidade: Assim

...a moral e o direito são apenas hábitos coletivos, padrões constantes da ação que se tornam comuns a toda uma sociedade (...) e à medida que o meio em que vivemos se torna cada dia mais complexo e mais flexível, devemos ter a iniciativa e a espontaneidade necessárias para segui-lo em todas as suas variações, para mudar conforme ele muda. (DURKHEIM, 2003, p.24)

Os princípios *durkheimianos* preconizam um modelo de sociedade cuja função é repassar os valores morais fixos e imutáveis de geração para geração, que hoje ainda persistem em muitas escolas; é a educação para a convivência social, sem questionamento.

Sabe-se que valores como justiça social, direitos humanos e bem-estar coletivo, dentre outros, sempre foram discutidos; no entanto, hoje, estes devem ser olhados de forma diferente, pois a sociedade mudou e muda sempre. . Esses valores são muito importantes na medida em que situam ou tentam situar o indivíduo na sociedade em que vive e convive com o outro e que deve ter os mesmos direitos e deveres comuns a todos os indivíduos da sociedade.

O que se pretende é que os jovens tenham consciência de seus limites e também de suas possibilidades para a busca das transformações sociais e individuais, propondo uma nova organização social mais justa, mais igualitária, mais

solidária. É pelo diálogo e pela discussão coletiva que se determina uma norma moral boa ou ruim. Ela só será boa se atender a cada um, em particular e a todos, de um modo geral. Constrói-se assim uma sociedade livre, em que todos se sentem na responsabilidade de tratar uns aos outros de forma mais humana, mais digna.

Para tanto, é necessária uma reflexão sobre o ideal de homem e o homem real, pois é nesse confronto que a prática humana acontece. Na escola, a discussão sobre os conteúdos educacionais e sua transmissão são decididos em função desse homem que se quer formar, e isso vai definir a prática pedagógica do professor, para que assuma sua autonomia pessoal e a responsabilidade social. Geralmente, a questão do conteúdo e da aprendizagem é discutida apenas no âmbito dos professores e da direção da escola. O aluno, de um modo geral, não participa da organização curricular, ele tem uma função mais específica no processo ensino aprendizagem.

As atitudes do professor, levarão os alunos a desenvolverem ou não, os processos da liberdade, da emancipação e da responsabilidade.

É necessário se buscarem os valores, estimular o aluno a assumir o seu processo de construção pessoal, pois cada indivíduo é responsável pela própria vida, porque a formação moral é um processo complexo, difícil, demorado, “de construção sócio-cultural da personalidade ou do sujeito moral”. (GOERGEM, 2005, p.1005).

E o ser humano se torna humano pelo processo de aculturação e se desenvolve pelo processo de aquisição da cultura, portanto é incompleto e busca a liberdade que é “a capacidade de refletir sobre os processos de aprendizagem e a capacidade de dar a esse processo a orientação que se deseja”. (id., ib. , p.1011)

É importante ter a consciência de que o comportamento ético não se reduz a uma decisão em nível individual, mas na busca de objetivos comuns de justiça e de dignidade.

A ética, portanto, é vinculada à essencialidade do sujeito, à construção da autonomia, ocorrendo de dentro para fora, o que determina a busca de uma convivência tolerante à diversidade. É fundamental, também, que se tenha consciência de que o comportamento moral é vinculado aos costumes, aos hábitos e às crenças, sendo, portanto, definido de forma heterônoma, externa, de fora para dentro, pelos grupos sociais.

Este foi o grande legado do ideário *freiriano*⁸ que, desde a década de 1960, já identificava uma “educação bancária” que contrariava os princípios de uma “educação como prática da liberdade”, uma educação como desenvolvimento da consciência para a superação, para o enfrentamento de atitudes antiéticas, discriminatórias e opressoras. Uma educação que respeitasse a diferença, que desenvolvesse uma prática pedagógica ancorada nos princípios da alteridade e da diversidade.

Uma educação que se desenvolvesse em espaços onde ocorressem múltiplas trocas porque

por sermos inconclusos, inacabados, abertos à procura, curiosos, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazamos. (FREIRE, 2001, p.65)

O processo educativo fundamentado na ética se desenvolve tendo como referência o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do aluno. Por este motivo, espera-se que o professor cultive a coerência entre sua fala e sua ação.

Portanto,

somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso o aprender para nós, é uma aventura criadora, muito mais rica do que repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (id., ib. , p.77)

É importante pensar uma educação escolar com uma formação ética na qual se pratica o exercício da cidadania e o aluno seja reconhecido, ouvido como sujeito do processo, pois é a partir da aprendizagem que ele vai se apropriar do mundo. É o sujeito aprendente que tem que agir, porque todo ser humano está em processo de aprender.

o aprender retoma a relação do saber e a construção da identidade, pois quem aprende o faz a partir de suas referências, concepções de vida, expectativas de imagem que tem de si mesmo e daquela que quer construir para os outros. (COELHO, Comunicação Oral - FaE/CBH/UEMG 19/10/2007).

Essa educação requer o conhecimento de que o sujeito é o ser humano inacabado diante de um mundo pré-existente e já estruturado.

⁸ Paulo Freire

1.2 Juventude e Subjetividade

Groppo define a juventude como

uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma classe de idade no sentido de limites etários restritos- 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos et,. Também , não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato aquilo que Mannheim chama de grupo social concreto... Ao ser definida como categoria social a juventude torna-se ao mesmo tempo, uma representação sócio cultural e uma situação social. (2000, p.7)

A construção da cidadania, do sujeito como autonomia, como poder de decidir sobre sua vida está atrelado à formação da identidade, que hoje não está mais na esfera política e nem no espírito da nacionalidade. Daí a dificuldade desta construção já que o que vale é a acumulação do capital: percebe-se, na atualidade, que o capitalismo exerce a autoridade sobre o mundo. A partir das suas formas variadas de cultura, o Brasil vem construindo uma cidadania que exigirá dos brasileiros

o comprometimento com um projeto de sociedade onde o progresso e a felicidade não paguem o preço da exploração e a exclusão da maioria que produz a riqueza social e ainda a busca de uma concepção de história para julgá-lo à luz do projeto social e dos interesses de classe a que serve. (ARROYO, 2007p. 70.)

Este projeto de sociedade pela emancipação humana, política e social da classe operária estará no mesmo campo de lutas onde o sistema capitalista põe ai, nas condições materiais e nas relações de produção, e nas estruturas de poder, os mecanismos de exclusão e alienação (id., ib. , p.73).

Assim, como a cidadania é construída, é conquistada no dia a dia das vivências das práticas sociais, aprende-se a ser cidadão enquanto sujeito em um processo histórico.

A luta pela educação e pela cultura terá sentido se atrelada a um movimento de constituição da identidade do povo comum e será um momento educativo pois “representará uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, em consequência, a expressão e prática de consciência do legítimo e do devido. (id., ib., p.77).

Para mudar os rumos da história é necessário transgredir, reinventar a norma porque a construção da cidadania, sempre foi marcada por lutas, em prol de uma educação de qualidade para todos, e tem se constituído de pequenos e significativos avanços dos movimentos, sociais e populares. Já existem propostas de

escolas que incluem novas concepções da história e dos modos de ensiná-la, o reconhecimento da participação das culturas afro e indígena como constitutivas de nossa identidade cultural brasileira, entre outras formas de tentar superar- pelo reconhecimento da diferença que respeita e reconhece como válidos os valores e práticas culturais e da igualdade, que não permite a discriminação e inferiorização do diferente- as múltiplas formas de exclusão e de denominação com as quais convivemos (OLIVEIRA,2002.p.55).

E é exatamente nesta luta pelos direitos, pelo legítimo, que se dá “o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão; e a educação é parte , fruto e expressão do processo de sua constituição”.(ARROYO. 2007, p.79).

1. 3 Identidade, cidadania e inclusão

O desenvolvimento dessa consciência é importante, principalmente, para o jovem, que terá a oportunidade de construir novas práticas, vivenciar projetos educativos coerentes, atuais e condizentes com a sua história, aqui e agora, já que o seu envolvimento e o seu compromisso político passam pelo aprimoramento das instituições de representação e participação.

Assim educação e cidadania devem andar juntas, pois são processos que buscam desenvolver uma juventude autônoma quando se considera a sua capacidade de escolha de ações individuais ou coletivas e define-se seu grau de responsabilidade nas decisões.

Considera-se que a juventude hoje constrói seus espaços culturais antenada às questões locais, mas sem perder de vista a

ordem global que busca impor a todos os lugares, uma única racionalidade, e os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade”. (SANTOS apud DAYRELL, 2002.p.25)

Portanto, as ações desenvolvidas pelos jovens nos bairros, nas periferias, têm contribuído para o alargamento do processo de construção da democracia participativa no Brasil. Entretanto não tem sido fácil por parte da sociedade o reconhecimento dos jovens, como sujeitos de direitos e atores na inovação política e social na contemporaneidade.

Espera-se que sejam definidas políticas públicas de proteção ao jovem, para que tais dificuldades sejam atenuadas, e para que se possam emergir outras

possibilidades de vida em conjunto, uma vez que “a pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que sejam incorporadas o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem” (DAYRELL, 2002, p. 1). Refletir sobre uma cidadania de novos direitos conquistados é exatamente referendar “este ser jovem nas circunstâncias ou necessidades mutáveis da vida. Será, portanto, uma cidadania inovadoramente participada” (PAIS, 2005, p. 57) e exercida de forma local. O jovem se debela contra a cidade

“...maqueta e reclama uma cidade dos cidadãos, uma cidade humanizada, participada, insubmissa às modelagens de planificações deterministas e às realidades sociais de (miséria, crime ou violência) que as sustentam. A cidadania é, em certa medida um movimento de rejeição da cidade planificada a favor da cidade praticada”. Quando a **pólis** ganha consciência da **urbis** criam-se reais condições para o exercício da cidadania participada. É a **pólis** que a tradição grega associava ao espaço público- um espaço pertencente a todos, cenário de um **logos** ao serviço da liberdade da palavra e do pensamento, espaço que remetia à praça pública-, o **ágora**, onde se defendia o direito à igualdade na diversidade das formas de falar, de pensar, de sentir e de fazer...” (id., ib., p. 59-60)

Somos cidadãos, na medida em que somos capazes de levar em conta a atitude do outro, num reconhecimento que pressupõe inter-subjetividade, trajetividade. É uma cidadania que abraça os “mitos homogeneizadores perante uma realidade heterogênea, de diferentes grupos culturais e sociais.” (id., ib., p.66) Enfim é uma cidadania que tende a olhar os cidadãos como iguais, quando na realidade eles são diferentes. Percebe-se que tanto a igualdade quanto a diferença são definidos como critérios de inclusão social. A política de cotas implementada pelas universidades brasileiras, entre as quais está a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), vem tentando incluir o jovem contemporâneo, aquele cuja identidade tem sido marcada por rupturas e descontinuidades, pela complexidade, pois é resultado do “hibridismo e sincretismo” (HALL.2002). No cotidiano escolar, tais rupturas interferem no resgate de valores universais; portanto, desafiam os professores na orientação da construção das subjetividades também no campo cultural. As sociedades pós-modernas têm sofrido consequências da globalização que afetam diretamente a vida das pessoas; portanto a globalização pode ser definida:

como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se descolar numa direção avessa às relações muito distanciadas que os modelam (GUIDDENS, 1991)

Assim as influências, as informações, em tempo real, acabam por alterar a vida das pessoas, interferindo na constituição de suas identidades por fazerem parte de uma cultura. Hall alerta sobre as alterações quando afirma que

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando a paisagem cultural de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 2001. p.9)

Em conseqüência de tal afirmação e da transformação da sociedade contemporânea, tem-se percebido mudanças no conceito de identidade, visto como “um processo de construção identitária baseada em questões culturais, inter-relacionadas”, (CASTELLS, 2001) isto é, dentro de um contexto cultural, sociológico e histórico.

“O conceito de identidade muda à medida da transformação do sujeito, que se inicia no iluminismo, evolui como sujeito sociológico até alcançar o sujeito pós-moderno”, cuja identidade é transitória, nômade”. (HALL, 2000. p.21).

Este tem sido o desafio dos governos federal e estadual ao instituírem programas para jovens historicamente excluídos da educação. As instituições de ensino superior vêm recebendo estes jovens cujas identidades estão em processo de formação.

São tantas e variadas as identidades a serem construídas e atendidas que vão exigir da instituição escolar uma proposta pedagógica emancipadora, pautada em novo currículo e em uma nova e democratizada prática. Para tanto é necessário que se definam critérios de participação do jovem para que se concretizem os seus direitos civis, sociais, políticos e em especial a educação, porque o jovem se identifica com o grupo no qual está inserido.

Nesse sentido,

ser feliz só é possível no território habitado pela alteridade onde caminhos se cruzam na construção permanente da justiça e da felicidade e que o gesto da solidariedade se liga ao respeito à diferença, em que o ser humano aprenda a perceber que o outro também pertence ao mundo (FERREIRA, 2001, p.40)

já que “a solidariedade é a primeira lei do universo, pois todos os seres humanos existem e vivem uns pelos outros, e fora deste inter-retro-relacionamento ninguém existe”. (BOFF apud FERREIRA. p.40). Entretanto, a construção de identidades verdadeiramente autônomas só será possível

quando as desigualdades deixarem de ser determinadas pela contradição entre capital e trabalho e passem a ser diferenças derivadas de múltiplas possibilidades

de articulação entre parte e totalidade, entre sujeito e objeto, entre indivíduo e coletivo, (KUENZER.2000,p.149),

pois é no coletivo que se realizam as subjetividades; este sujeito se constitui no interior da história, por ser também uma invenção historicamente determinada. Assim, a cidadania a ser construída há que ser coerente com a contemporaneidade, pois somos sujeitos aprendentes e históricos e buscar-se-á a sua universalização a partir da superação dos processos de superação das desigualdades. Há que se considerar, portanto, a diferença, para que menos preconceitos apareçam, para o redirecionamento das práticas e para a elaboração de projetos educativos condizentes com a nova história que está sendo construída.

Entretanto

os valores da modernidade ocidental - a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça, a solidariedade - e as antinomias entre eles permanecem, mas estão sujeitos às crescentes sobrecargas simbólicas, ou seja, significam coisas cada vez mais dispares para pessoas ou grupos sociais diferentes, e de tal modo que o excesso de sentido se transforma em paralisia da eficácia, e, portanto, em neutralização (SANTOS, 2006.p.324).

Sendo assim, a construção de uma nova ordem social que neutralize a lógica da exclusão por certo partilhará da

reinvenção solidária do Estado da análise aprofundada da sua crise; e a redescoberta democrática do trabalho concomitantemente com a reinvenção do movimento sindical. (id.,ib, .p.340)

Uma educação inclusiva, por certo vai requerer dos professores que aprendam a conviver com as diferenças, garantam aprendizagens a partir de experiências relacionais e participativas e construam as subjetividades do aluno no coletivo da sala de aula. Assim sua ação educativa buscará atender às necessidades de aprendizagens daqueles sujeitos que estarão vulneráveis à marginalização e à exclusão.

A cidadania vem sendo entendida como um rol de deveres e direitos garantidos ao cidadão, o qual recebe do estado proteção e segurança, a fim de que sejam mantidas sua integridade física e moral. A ampliação desse conceito, incluindo

os processos distintos da superação da territorialidade e da identidade cultural da nação sustentada pelo Estado-Nação, como critérios de inclusão e ampliação das formas de cidadania,

é proposto por Oliveira (2002.p.44).

Há que se considerar, portanto, que a cidadania envolve nossas formas de relacionamento no contexto das sociedades multiculturais, tendo a sua construção e formação garantidas na escola, enquanto espaço público e formal do desenvolvimento de aprendizagens significativas e de convivência humana. É neste espaço que a criança e o jovem estarão construindo a autonomia, com liberdade e participação; espaço onde encontram formas de tratamento da igualdade e da diferença. Necessário se faz compreender a questão da igualdade e da diferença, uma vez que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2006, p.313).

Ressalta-se que o exercício da cidadania deve-se relacionar com todas as formas de interação social a que estamos sujeitos, e não só em relação ao Estado. (SANTOS, 2000).

Esta interação justifica-se considerando a necessidade de

se ampliar a discussão em torno da cidadania, relacionando-a à possibilidade ou não da existência da democracia como sistema social com relações de 'autoridade partilhada', e o possível papel da escola nesse quadro. (OLIVEIRA, 2002, p.48.)

O desenvolvimento da cidadania, percebido numa dimensão cultural e democrática, passará necessariamente pelos espaços sociais e práticas que são construídas em seu interior. Tais práticas contribuirão para que as relações culturais e também as interpessoais possam ser democratizadas na sociedade.

O ser humano tem sempre a possibilidade do diálogo, do respeito ao outro, porque na busca da compreensão reconhece-se e legitima-se no outro. A existência de valores, crenças, modos de encarar a vida, de estar no mundo, pode aproximar ou afastar as pessoas. Portanto, normas universais de regulação são necessárias, mas devem se concretizar no terreno das realidades, percebidas como leitura do mundo.

Há que se criarem novas formas de relação entre o ambiente escolar e a juventude, lançando um novo olhar sobre o futuro. A massificação das tecnologias virtuais tem introduzido a mobilidade em “todos os planos da experiência” e o desafio da escola e da sociedade será o de “inovar conceitos às novas formas de comunicação visual” (ALMEIDA, 2004, p.33). Portanto, o que vai definir a contemporaneidade.

não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento, nem algo que estaria unicamente no espírito, mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço (Id. Ib)

Observa-se o esforço das escolas brasileiras, em geral, de re-significar sua prática, de adequar “seus espaços”, de redefinir o uso do “tempo”, considerando-se o perfil da juventude que as procura. Entendemos por espaço não o específico da escola/universidade, mas todos os *espaços* onde ela tem uma atuação mais específica.

E é nesse espaço onde a violência e a agressividade tem se manifestado cotidianamente, por certo como características da sociedade contemporânea e atual sendo sujeitos (professores e alunos) parte dessa sociedade violenta e desrespeitosa.

Sabe-se que a dimensão da afetividade não tem sido contemplada durante o tempo de formação (in) formação dos professores e dos alunos. Há preocupação do professor em ser um professor cognitivo, conhecedor do campo teórico e crítico, um professor técnico que aplica seus conhecimentos e um professor político, que tem responsabilidade social com as mudanças. Como são construídas as relações afetivas (professor-aluno), na ação concreta e cotidiana da sala de aula ou em outro ambiente educativo?

Ao professor é dada a incumbência de “conduzir o outro para o bem”. E suas limitações? Terá ele a autonomia necessária para decidir sobre o seu fazer docente? Será ele livre para ensinar o aluno a ser livre? Terá ele condições concretas de vivenciar o respeito, a solidariedade, a justiça e a paz?

Dentre os estudos envolvendo juventude no Brasil, encontram-se os realizados por Grinspun, a partir de 2001, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): Juventude, educação e valores. Esta pesquisa vem contribuir para as discussões que envolvem a temática. Uma delas aborda o significado da juventude. Há uma? Ou várias ‘juventudes’? Já que o termo traz um conceito historicamente construído, de que juventude se quer falar?

Há uma diferença entre os três termos próximos, mas distintos: a adolescência, a puberdade e a juventude. O primeiro (adolescência) tem um caráter mais psicológico analisando-se as etapas do desenvolvimento em que estão inseridas; o segundo tem um sentido mais biológico, orgânico, identificando os pontos principais referentes à fase das transformações no corpo do jovem que deixa de ser criança para assumir uma etapa mais amadurecida; o terceiro tem uma conotação de categoria social, incluindo, portanto aspectos sócio-culturais de uma dimensão que entrelaça as funções sociais da infância com as funções sociais do adulto. (GRINSPUN, 2005)

Desde a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil⁹, vive-se um estado de direito. Assim, estão assegurados os direitos juvenis: educação, saúde, lazer e inserção ao mercado de trabalho... A juventude é uma construção histórica de identidade e de escolha de projetos futuros. É uma fase contraditória, entre a obediência às normas da família e da sociedade e à busca da emancipação, da independência. É um período de preparação para o entrosamento “na vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania.” (NOVAES,2007,p.7). Observa-se uma participação do governo nas políticas públicas relativas à juventude, mais focada nos aspectos sociais, do que nos aspectos educacionais

Entretanto, a convivência dos jovens, especialmente dos que habitam as periferias das grandes cidades, os menos favorecidos social e economicamente, é marcada por preconceitos das mais variadas naturezas dentre eles: gosto musical e artístico, em geral, orientação sexual, cor de pele, crença religiosa. Mesmo assim, a geração jovem, marcada por tantas diferenças, vive uma experiência única.

Em cada tempo e em cada lugar, existem questões históricas, conjunturais e estruturais que indicam as expectativas e as potencialidades dos jovens, bem como os aspectos aos quais eles estão vulneráveis.

No contexto da educação, sabe-se que

amplios contingentes juvenis de famílias pobres deixam a escola e se incorporam prematura e precariamente no mercado de trabalho informal e/ou experimentam desocupação prolongada.(id., ib. , p.9)

Ao sistema educacional caberia a responsabilidade de redefinir seu modelo, uma vez que os saberes demandados pelo séc. XXI requerem uma nova perspectiva de currículo, numa dimensão interdisciplinar em que estariam presentes conhecimentos, competências e valores como a cooperação e a solidariedade.

O jovem atual que tem sua vida afetada pela violência e pela discriminação, é sujeito de direito. Entretanto, as políticas públicas de proteção a ele e à sua vida têm sido insuficientes ou inoperantes.

A juventude brasileira é fruto da sociedade e, em tempos de globalização e rápidas mudanças tecnológicas, deve ter condições, oportunidades e responsabilidades específicas para reinventar a educação.(id.,ib.,p.10)

Junte-se a estas questões a forma com que o jovem que frequenta a escola é tratado. Muitas vezes, a sua história nem sempre é uma história de sucesso, porque

⁹Constituição da República Federativa do Brasil, 1988

ele passou pela escola e não aprendeu os saberes necessários e importantes para a sua emancipação.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando.(...) ...que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo... (FREIRE,2001, p.140).

Portanto, a escola que reflete sobre si mesma, sobre sua prática terá um professor com vontade política para as mudanças necessárias, com um compromisso ético de respeito à diversidade cultural e social do aluno e uma competência técnica para indicar e selecionar conhecimentos necessários à construção da autonomia dos alunos e à busca de suas expectativas, conhecimentos que levem à mudança, à transformação, a uma vida melhor.

Assim, uma escola cujos professores exercitam a reflexão sobre os processos escolares e pedagógicos, apresenta maiores possibilidades de que mudanças aconteçam,

Essa escola que reflete sobre sua prática terá portanto, um aluno autônomo e livre para fazer escolhas e opções; um aluno que age, que cria, que inventa; e um aluno que se compromete, que se responsabiliza pelas suas ações e pelas suas escolhas. Enfim,

um aluno que desde o início de sua experiência criadora, assumindo-se como sujeito, também da produção do saber, se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996,p.24)

1.4 Auto-estima e preconceito na juventude

O trabalho da educação é importante, na medida em que abre a possibilidade de discussões, análises, reflexões para que valores sejam interpretados e não apenas para serem observados e vistos nas novelas veiculadas pela televisão. Importante, também por que:

educar é estabelecer limites, portanto, há que se pensar no fazer dia-a-dia, todos os dias, dentro de determinados princípios, destacando-se os valores éticos; Os jovens têm necessidades e precisam ser atendidos, não para suprir lacunas, mas para complementar espaços e tempos necessários sim à formação (nesta relação há que se pensar nas questões do imaginário, do simbólico, que estão inseridos nessas buscas); E a educação – acima de tudo – tem um compromisso com a construção da subjetividade que se entrelaça à construção da cidadania e por certo há que compartilhar o que se tem com o que se pretende alcançar. (GRINSPUN, 2005,p.8).

É também no dia a dia da sala de aula, que as relações acontecem que se constroem as identidades e as subjetividades do jovem. É nessa relação construída com os colegas e com os professores que emergem os preconceitos de diversas naturezas.

Para eliminar ou minimizar o surgimento desse problema, espera-se do professor atitudes positivas que valorizem os saberes e os fazeres dos alunos a fim de que possam construir uma auto-estima capaz de levá-los a superar os aspectos negativos da convivência.

Um dos papéis do professor é perceber que o aluno traz para a escola amplas possibilidades, mas tem consciência de suas limitações.

Compete a ele, professor, levar em consideração as conquistas objetivas de seus alunos, bem como desenvolver nestes a consciência de que são capazes. As bases do desenvolvimento da auto-estima são a confiança e o respeito que levam os alunos a agirem de maneira livre e independente. Uma atitude respeitosa é construída de forma simples com um olhar direto e sincero, uma palavra carinhosa, um gesto afetivo... “A auto-estima é uma consequência, um produto de atitudes geradas internamente. Assim incentivar a auto-estima na escola, é criar um clima que apóie e reforce as atividades que a fortalecem.” (BRANDEN, 2000,p.94)

Assim, a auto-estima é considerada essencial à natureza humana e necessita de uma adaptação sadia no ambiente que nos rodeia: família, escola e grupos sociais. Portanto, pode-se questionar até que ponto este ambiente é um ambiente de respeito e de valorização do outro, de confiança nas idéias e nas crenças. Esse ambiente afetivo deveria ser criado inicialmente na família onde se inicia o desenvolvimento de potencialidades e de criação de uma imagem positiva na criança.

Já no ambiente escolar, tais potencialidades seriam ampliadas para uma convivência, no qual os jovens assumiriam a responsabilidade sobre suas próprias vidas. Em síntese

a auto-estima é a vivência de que somos adequados para a vida e suas exigências. Ela é confiança em nossa capacidade de pensar; confiança em nossa habilidade de dar conta dos desafios básicos da vida; e confiança em nosso direito de vencer e sermos felizes; a sensação de que temos valor e de merecemos e podemos afirmar nossas necessidades e aquilo que queremos, alcançar nossas metas e colher os frutos de novos esforços.(id.,ib., p22)

A literatura brasileira tem contribuído para o avanço dos questionamentos sobre as condições de vida, de relacionamentos e de construção de identidades e imagens de sujeitos. A nordestina Macabéa, criada por Lispector (1998, p.27-40), personifica o quanto o preconceito ajuda na construção de uma imagem, “sem sal”, “café fino”, “invisível”, “sem consciência de si”, “pura como os idiotas”, “com parafuso dispensável”, isto é, uma criatura que “queria apenas viver” e se aceitava assim já que “todo mundo é um pouco triste e um pouco só”.

Percebe-se na narrativa que Macabéa é o sujeito puro, singular, único, como tantos outros sujeitos que perpassam os caminhos da educação e da cultura brasileira. E não é dado a este sujeito o direito a ter um ambiente acolhedor para que desenvolva a sua auto-estima, assim como Macabéa que não tinha nem “consciência de si”.

O diálogo entre Olímpio e Macabéa deixa clara a consciência que ela tem de si e de como a sua identidade foi constituída.

Olímpio – Você é idiota mesmo?

Macabéa – Eu não sei bem o que sou, me acho um pouco...de quê?... Quer dizer, não sei bem o que sou...

Macabéa – Não sei o que está dentro do meu nome, só sei que nunca fui importante.

E em outro diálogo:

Olímpio – Oh mulher, não tem cara?

Macabéa – Tenho sim. É porque sou achatada de... nariz, sou alagoana.
(LISPECTOR, 1998, p. 56 e 65)

A identidade que Macabéa construiu desde a infância a define como um ser qualquer, sem importância. Morta ou viva não vai fazer a menor diferença.

A importância do texto está na tensão que ele cria de percepção da nulidade do sujeito e da alegria diante da vida e da morte; no alerta que faz àqueles que lidam com pessoas na construção de identidades e de subjetividades e na preocupação que se deve ter quando se assume a responsabilidade da formação de crianças e jovens para uma vida digna, verdadeira e justa.

A escola enquanto instituição social onde se constroem teias de relações é o local privilegiado, fora da família, de se desejarem e de se empreenderem ações para que as crianças e os jovens aprendam a fazer escolhas adequadas às suas opções de vida, numa sociedade contraditória: ser íntegro numa comunidade nem sempre responsável e íntegra.

Este capítulo procurou elucidar algumas questões afetas à juventude como: a importância da educação para os valores; a formação da identidade/subjetividade do

jovem; o desenvolvimento da auto-estima no jovem como forma de minimizar os preconceitos e a constituição de sua cidadania.

2 - ENSINO SUPERIOR

2.1 – A UEMG e a FaE/CBH – o curso de pedagogia

2.1.1 Da criação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

A Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, foi criada pelo art.81 do ato das disposições constitucionais transitórias da Constituição Mineira de 1989. O parágrafo primeiro do art. 82, do mesmo ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior, localizadas no interior, criadas mediante atos do Governo do Estado ou com sua colaboração, a por optarem por ser absorvidas pelo Estado, como unidades da UEMG.

A criação de uma universidade pública, estadual, com estrutura multicampi, inseriu-se na perspectiva de uma política de desenvolvimento do Estado, incluindo a modernização das regiões mineiras pela via da produção e difusão do conhecimento.

Com base neste propósito, havia que se delinear uma trajetória para a edificação de uma universidade moderna, direcionada à formação de docentes, mas, sobretudo, pilar de sustentação na construção da cidadania, implicando em influências no desenvolvimento regional e nacional.

A Universidade do Estado de Minas Gerais, então, não deveria se constituir apenas em mais uma universidade estadual, e sim em uma Universidade do Estado, uma teia do ensino superior, da pós-graduação, calcada na Pesquisa, estendendo-se por todas as regiões do Estado.

Dessa forma, a UEMG tem a pretensão de cobrir com a malha do ensino superior, com a pesquisa e a extensão, o território dessa Minas plural, contribuindo efetivamente para o seu desenvolvimento.

Nestes 20 anos de existência, a UEMG vem corajosamente lutando para se firmar no cenário estadual e nacional, não envidando esforços em cumprir a nobre

missão de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do Estado, e, no entanto, a contrapartida governamental tem sido acanhada até o presente momento. Espera-se do atual governo a ampliação dos financiamentos e a garantia de novas possibilidades para a UEMG.

Sabe-se que a sociedade brasileira e o governo do Estado se organizam em procedimentos que revelam uma conscientização cada vez maior da importância histórica da educação que conta, como aliada, a tecnologia.

2.1.2. De sua política inclusiva

As políticas vigentes têm amparado a Política Educacional do Governo, apresentando programas que viabilizam o acesso ao Ensino Superior.

Tanto o governo federal quanto os governos estaduais vêm dando ênfase às ações afirmativas para a juventude, para corrigir erros históricos de exclusão social. Dentre outras ações, destaca-se em nível federal, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), com o objetivo de oportunizar a entrada de alunos carentes nas universidades e, em Minas Gerais, com a aprovação da Lei nº 15259, de 27/07/2004 (anexo 1), que instituiu o sistema de reserva de vagas para os alunos afro-descendentes e egressos de escolas públicas que comprovem carência sócio-econômica, bem como para alunos com necessidades educativas especiais, e alunos indígenas. A partir de 2005, tanto a UEMG, quanto a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES têm reservado vagas no vestibular para atender tal demanda. Ressalte-se que as ações federais e estaduais são de natureza “inclusiva”, com o intuito de buscar equalização social, para que se diminuam as desigualdades sociais.

Considera-se que a

educação inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagens de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. (UNESCO-1998)

Portanto, para garantir a inclusão social, alguns estados brasileiros, inclusive o de Minas Gerais, assumiram o compromisso de legislar e oportunizar a entrada no ensino superior da parcela da população brasileira historicamente marginalizada.

Ao instituir, no Estado, o sistema de reservas de vagas de 20% para alunos afro-descendentes, de 5% para alunos com necessidades educativas especiais e indígenas e de 20% para alunos oriundos de escolas públicas, abriu-se a possibilidade de que estes tenham acesso ao ensino superior.

O quadro a seguir mostra a evolução da matrícula de alunos cotistas no curso de pedagogia, a partir de 2005, quando começou a funcionar esse sistema na Universidade. Percebe-se, numa análise rápida, a diminuição de alunos afro-descendentes, e um aumento significativo de alunos oriundos de escolas publicas. No ano de 2007, triplicou o seu número. Portanto, dos 879 alunos regularmente matriculados, na FaE, 45 % entraram pelas cotas.

QUADRO 1
Evolução da matrícula de alunos cotistas por categoria no
curso de pedagogia FaE/CBH/UEMG - 2005/2007

Ano	2005	2006	2007	Total
Categoria				
Afro-descendente	43	39	12	94
Oriundos de escolas publicas	14	33	45	92
Portador de deficiência e indígena	2	8	2	12
Total de alunos cotistas	59	80	59	198

Fonte: Secretaria acadêmica do curso de pedagogia, setembro de 2007

No primeiro semestre de 2005, na Faculdade de Educação (lôcus da pesquisa) entraram 23 (vinte e três) alunos afro-descendentes, pelo sistema de cotas. Estes alunos participaram de um projeto de prevenção da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) na população negra, em convênio com o Ministério da Saúde¹⁰; e, ao se envolverem com novos estudos e conhecimentos foi-lhes dada a oportunidade de terem acompanhamento didático pedagógico por um professor, de dez horas aulas semanais, para cada grupo de seis a oito alunos, em seu turno de estudo. de dez horas aulas semanais Assim, foram organizados dois grupos, pela manhã, um grupo à tarde e dois grupos à noite. Cada grupo escolheu um tema

¹⁰Programa Brasil Afro-Atitude do Ministério da Saúde

sobre a AIDS e a população negra, conforme as orientações dos cinco professores envolvidos no projeto.

Os temas escolhidos foram:

1. O contexto social de portadores (as) negros (as) do HIV/AIDS
2. A percepção, por mulheres negras, das campanhas institucionais de saúde sexual e reprodutiva.
3. O contexto social de profissionais do sexo negras na prevenção das DST/AIDS.
4. O uso do computador na prevenção das DST/AIDS nos laboratórios de informática das escolas públicas estaduais de ensino médio, de Belo Horizonte.
5. A construção da identidade social e racial do aluno universitário negro (FAE/CBH/UEMG) e a interferência ou não desses fatores na apropriação das informações relacionadas à prevenção das DST/AIDS.

Como esse projeto teve a duração de um ano (2005), outros alunos cotistas que iniciaram o curso de pedagogia no 2º semestre daquele ano foram se incorporando, já que ainda havia recursos para bolsas de R\$ 241,50 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta centavos), que cada aluno recebia, mensalmente. Portanto, 23 (vinte e três) alunos iniciaram o projeto e 32 (trinta e dois) alunos o concluíram.

A Faculdade de Educação, em seu currículo de pedagogia oferece tópicos de estudos de caráter optativo para os alunos com o objetivo de propiciar um melhor aproveitamento do curso e oportunidades de ampliação de conhecimentos, sugerindo temas para o enriquecimento curricular nas áreas de informática, de língua portuguesa, LIBRAS¹¹, Pedagogia nas empresas, dentre outras,... Os tópicos têm carga horária semestral de 40 horas/aula, e o desenvolvimento e aprovação de outros tópicos é regulamentado pelo colegiado do curso de pedagogia:.

- Tópicos de estudos sobre língua portuguesa
- Tópicos de estudos sobre arte e educação
- Tópicos de estudos sobre informática na educação
- Tópicos de estudos sobre educação nos movimentos sociais
- Tópicos de estudos sobre alfabetização de adultos

¹¹

Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS

- Tópicos de estudos sobre alunos com necessidades educacionais especiais - linguagens especiais
- Tópicos de estudos sobre educação nas empresas
- Tópicos de estudos sobre educação e desenvolvimento afetivo sexual
- Tópicos de estudos sobre educação e religião
- Tópicos de estudos sobre cultura e educação
- Tópicos de estudos sobre educação e juventude
- Tópicos de estudos sobre educação para pessoas da terceira idade
- Tópicos de estudos sobre educação e criatividade
- Tópicos de estudos especiais (com oferta aprovada pelo colegiado de curso, a partir de projeto de docente)

Há, igualmente, possibilidade de cursar oficinas pedagógicas a serem desenvolvidas por professores e alunos, visando aliar teoria e prática e integrar as várias turmas da Faculdade, promover inter-relação com as unidades escolares em que se realizam os estágios e pesquisas, bem como ampliar os intercâmbios entre alunos e professores das várias unidades do Campus BH da UEMG. Cabe ao colegiado do curso de pedagogia regulamentar o desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

Assim a área de enriquecimento curricular vem oportunizando aprofundamentos em aspectos significativos na formação dos alunos do curso de pedagogia.

Esses tópicos são oferecidos a cada semestre com aulas aos sábados para turmas de 20 a 40 alunos, que podem pertencer aos vários turnos e a Núcleos Formativos diferenciados.

2.1.3. De sua competência na formação de professores

A UEMG tem em sua tradição o conceito de agência formadora de docentes direcionados para a Educação Básica, cujas necessidades se manifestam no cotidiano das escolas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, passando pelos processos formativos, educativos e de aquisição de conhecimentos, estes, fundamentais à sobrevivência do discente nas suas relações sociais.

O foco desse processo está na formação humana, na medida em que resgata valores, atitudes e habilidades procedimentais que possam dar sentido também à formação para a cidadania.

Neste ponto, há de se considerarem as questões éticas, a solidariedade e a cooperação.

Dessa forma, mantém-se o compromisso com o desenvolvimento social pela inserção do egresso do ensino superior e de pesquisa no mundo do trabalho.

Cabe à UEMG preparar profissionais para criarem, sugerirem e operacionalizarem processos que redundem em resultados positivos no cenário social de grandes avanços tecnológicos, científicos e produtivos além de preparar os cidadãos na superação dos desafios, principalmente aos de combate à violência, à impunidade, à excessiva burocratização, à ausência de referências, à desigualdade e à pouca competência dos profissionais nas relações pessoais e de trabalho.

Os discentes de cursos de licenciatura precisam de uma formação básica que desenvolva seu pensamento crítico em relação à concepção de homem, de sociedade, de escola; não de qualquer homem, mas de um homem tolerante, solidário e aberto às novas possibilidades e às novas experiências, que o processo educativo ajuda a proporcionar.

2.1.4 Da Faculdade de Educação – lócus da pesquisa.

A Faculdade de Educação tem suas origens na Escola de Aperfeiçoamento, criada pelo Decreto nº. 8987, de 22/02/1929, que objetivava preparar e aperfeiçoar técnica e cientificamente os candidatos ao magistério normal, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares.

Constam do relatório técnico do prof^o. Lúcio José dos Santos e publicado em 1929, as informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento que foi norteadas politicamente por ideais liberais, e, teoricamente, pelas idéias e pelo pensamento de Dewey, Kilpatrick, Decroly e outros. A Escola de Aperfeiçoamento contou com a participação de educadores como Theodore Simon, da Universidade de Paris, Jeanne Louise Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas, Leon Walter do

Instituto Jean-Jacques Rosseau, de Genebra, e da organizadora do empreendimento Helena Antipoff, assistente de Edouard Claparède, em Genebra.¹²

Em 28 de janeiro de 1946, quando era interventor federal em Minas Gerais, Nísio Batista de Oliveira, por meio do Decreto-Lei nº1666, transformou a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação (nº. 8987, de 22/02/1929), cuja característica era oferecer a educação desde o jardim de infância até o pós-médio. Assim é que a Escola de Aperfeiçoamento foi anexada ao Instituto de Educação, e transformada em Curso de Administração Escolar - (CAE).

Por 25 anos o CAE, um curso pós-médio, desempenhou com eficiência a função de formar, para atuação em todo o Estado, Orientadores de Ensino e Administradores Escolares, recrutados entre os professores da rede pública estadual, após um estágio nas classes primárias de, pelo menos, dois anos. Assumindo um compromisso com o Estado, esses professores, aprovados em rigoroso exame de seleção, recebiam, além de seu salário, uma bolsa de estudos que lhes permitia cobrir as suas despesas durante os dois anos de duração do curso, findos os quais, retornavam às suas escolas de origem, para desempenho das novas funções, com o objetivo de disseminação dos conhecimentos adquiridos, através do trabalho direto com os colegas professores.

Por força da Lei Federal Nº.5540/68 - da Reforma Universitária, o CAE, se reestruturou e transformou-se em Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) respaldado pelo Decreto Estadual nº. 12.235, de 1/12/1969.

O Curso de Pedagogia então, passou a oferecer as habilitações determinadas pelo Conselho Federal de Educação, em nível de Licenciatura Curta, já sob a égide das teorias tecnicistas, que se instalariam na educação brasileira. A Constituição Estadual de 1989 criou a Universidade do Estado de Minas Gerais incorporando a ela, em 1996 o Curso de Pedagogia do IEMG e criando a Faculdade de Educação - FaE/CBH/UEMG. Hoje, é o único curso oferecido pela FaE, recebendo, anualmente, 240 calouros em seus três turnos de funcionamento.

.A escolha da Faculdade de Educação CBH/UEMG como *locus* desta pesquisa, relaciona-se ao fato do Curso Pedagogia estar recebendo alunos cotistas, desde 2005, e por ser nosso local de trabalho. Este curso de Graduação ainda é o

¹² John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Willian Kilpratck (1871-1975), Theodore Simon (1873-1961), Jeanne Louise Milde (1900- 1997), Edouard Clapared (1873-19440), Helena Antipoff (1892-1974)

único oferecido pela Faculdade, e envolve diversas pessoas em suas atividades acadêmicas e administrativas, conforme quadro especificado, a seguir:

QUADRO 2
Distribuição das pessoas, por categoria, no Curso de Pedagogia FaE/ CBH/UEMG –Dezembro 2007

Categoria	Quantidade
Docentes:	
Especialistas	51
Mestres	64
Doutores	08
Servidores	
Técnicos Administrativos	54
Alunos	879

Fonte: Secretaria Acadêmica e Setor de Apoio Administrativo

Desde 2005, o curso vem atendendo aos objetivos de “inclusão social” de alunos afro-descendentes, de alunos originários de escolas públicas, de alunos com necessidades educativas especiais e de indígenas. A proposta do Estado de Minas Gerais é a de incluir todos os alunos que comprovem carência sócioeconômica. Assim, “todos serão tratados como participantes da produção social, cultural e econômica na sociedade mineira”. (Lei 15259/04)

A partir dessa nova realidade institucional, observa-se que tanto professores quanto alunos não estão preparados para lidar com as diferenças que vão desde as questões sócioeconômicas e culturais, às até as deficiências físicas e motoras.

Não se sabe lidar com o aluno sem visão total ou com baixa visão; com o aluno ‘cadeirante’, com o que possui baixa audição. Esta proposta de uma educação inclusiva traz várias implicações e perspectivas para a faculdade, professores e alunos.

A FaE vem formando profissionais para a educação, desde a década de 1930, quando preparava orientadores de ensino e diretores de grupos escolares. Durante a sua trajetória, passou por diversas reformas do ensino que objetivavam adequar a formação dos profissionais às necessidades da sociedade. Com a Lei Federal nº9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Curso de Pedagogia

continua formando pedagogos gestores e docentes para os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a partir de 15 de maio de 2006, com a publicação da Resolução CP nº. 1/2005, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, ministrado pela FaE/CBH/UEMG, ajustou seu currículo a estas Diretrizes, a fim de cumprir a determinação legal. A partir do primeiro semestre de 2008, o aluno que ingressar no curso, cumpre um currículo e uma carga horária adequados à nova licenciatura.

A Lei Federal trouxe, ainda, em seu bojo, a idéia inovadora da educação inclusiva nas suas diversas modalidades e níveis.

No âmbito da UEMG, a política pública de reserva de vagas (cotas) ainda é recente; neste sentido, essa pesquisa pode contribuir para que o Estado de Minas Gerais, ao continuar mantendo tal política, venha a ter a segurança necessária para que esta pratica seja realmente inclusiva, e cumpra a sua função de equalização social.

É importante que nós, professores, possamos definir uma prática pedagógica baseada no respeito e na aceitação do outro com sua individualidade, garantindo a cada aluno o seu direito pleno à educação.

A adoção de cotas tem sido muito discutida pelos professores e alunos, uma vez que a criação de políticas afirmativas para a inclusão de alunos afro-descendentes, carentes, oriundos de escolas públicas e com necessidades educativas especiais/ e indígenas, traz à tona questões do direito de todos a uma educação de qualidade, da possibilidade do ingresso e permanência na Universidade; de parcela da população historicamente excluída e, sem perder de vista que a inclusão de uns pode gerar a exclusão de outros.

Tem-se percebido, na FaE, contudo, que tanto professores quanto alunos estão mais tolerantes quando o assunto é a diferença.

2.2 A Formação de Professores e a Afetividade

No processo da construção pedagógica da relação sujeito-conhecimento, da relação professor-aluno, alguns pensadores, cada um ao seu tempo e ao longo da

história, perceberam a complexidade no entendimento destas relações, exatamente por envolverem o ser humano.

2. 2.1 Contribuições de Jacotot, Sócrates e Foucault

No início do século XIX, Jean Joseph Jacotot (1770-1840), filósofo francês, publica sua obra “L’enseignement universelle” (1818), na qual expõe sua crença na percepção global das coisas. O método aplicado por ele produziu bons resultados, mas outros mestres o foram modificando.

Jacotot, entretanto, continua, em suas reflexões sobre o Método Universal de Ensino, tendo classificado o professor em duas categorias: o embrutecedor e o emancipador.

O mestre embrutecedor é aquele que ensina, explica os conhecimentos que ele julga necessários para aquele determinado público. Ele acredita na aprendizagem do sujeito. O que ele não sabe, é que muitas vezes tais conhecimentos não têm utilidade na vida prática das pessoas “o embrutecimento não é uma superstição inveterada, mas terror frente à liberdade; a rotina, não é ignorância, mas covardia e orgulho das pessoas que renunciam à sua própria potência, pelo simples prazer de constatar a impotência do vizinho. (RANCIÈRE, 2002)”.

Jacotot considerava que tais posturas dos mestres não davam condições aos sujeitos aprendizes de evoluírem, de buscarem novos conhecimentos, de estabelecerem novas relações. A prática destes mestres cuja referência é a inteligência inferior, normal ou superior do aluno era adaptar os conteúdos transmitidos à capacidade de entendimento daqueles.

Esse procedimento é que vai determinar “o embrutecimento” ou caráter “bancário”. O aluno aprende porque é “inteligente” e o professor ensina porque é “inteligente”.

Para Jacotot, o mestre emancipador lida com a vontade do aluno. Compete a ele, “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desses reconhecimentos”, e emancipar as

inteligências. A reflexão sobre de Jacotot torna-se atual, na medida em que se questiona:

“o ato de receber a palavra do mestre - a palavra do outro - é um testemunho de igualdade ou de desigualdade, ou o sistema busca reduzir a desigualdade ou verificar a igualdade?” (RANCIÈRE, 2002).

“A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que assumem risco de verificá-la, de inventar as formas”.(id.,ib.).

O desafio para ele é fazer do mestre e do aluno homens emancipados e emancipadores, porque:

o problema não é fazer sábios, mas elevar àqueles que se julgam inferiores em inteligência, é fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, da criatura razoável (id.,ib.).

Jacotot, ao estudar os filósofos, questiona por que eles não podem mudar a sociedade, sendo “emancipados”, como dizem? Segundo o autor, Sócrates, ao utilizar-se da ironia e da maiêutica, não levava os seus discípulos à emancipação, porque como ‘parteiro’ do espírito levava-os a ‘parir conhecimento’. Sócrates trazia à luz os conhecimentos dos alunos, esses eram as ‘parturientes’. O método que Sócrates usava com seus discípulos objetivava despertar neles sua ignorância para levá-los à busca da sabedoria, pois só o saber tiraria o outro do lugar onde está. Tinha a filosofia como prática, não se considerava sábio, mas amigo do saber, que se examinava a si próprio e aos outros; dizia-se obediente aos deuses e, portanto sua função era a de persuadir novos e velhos a se ocuparem também das coisas da alma para buscarem virtudes.

Destacava a importância do cuidado que cada um devia ter consigo; porque “o que verdadeiramente importa não é viver, mas viver bem” (id., ib.,48 b).

Para “cuidar do outro, é importante, em primeiro lugar cuidar de si”. E para conhecer o outro, deve-se também se conhecer-se a si mesmo. Ainda, para Sócrates, a ignorância é inerente ao ser humano, mas só o que aceita sua ignorância tem condições de procurar o saber.

Portanto, a educação, para Sócrates, é o processo que se desenvolve entre ignorantes, o mestre e o discípulo, e a condição para aprender é desejar o saber.

Michel Foucault, respeitado filósofo contemporâneo, retoma a premissa socrática do “cuidado de si”, e a referenda como tema essencial e fundamental. Podemos considerar o cuidado de si, a partir de elementos como: uma atitude diante da vida; atenção do olhar (ao que se pensa e ao que se passa no pensamento);

ações que são exercidas de si para consigo. São essas ações que nos levam a nos assumir, a nos modificar, a nos transformar e a nos transfigurar. (FOUCAULT-1982).

Em Foucault (id.), portanto, o cuidado de si envolve o “sujeito” e a “verdade”. Tendo adotado as premissas socráticas, ensinava pesquisando, filosofando e problematizando sempre para formular novas questões. Para ele, a filosofia é um trabalho crítico sobre si mesmo até onde é possível pensar diferentemente, pois o saber nasce da curiosidade. Afirmava ele, que o saber se constrói no dia- a -dia dos indivíduos e nas relações sociais, devendo, portanto, ser respeitado e ampliado.

Historicamente, o cuidado de si foi mudando de significado.

Para Foucault (id.), as relações entre sujeito e verdade começam com as transformações do sujeito, sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes. Daí a importância, da posição do mestre relativo, relativa ao cuidado de si. “O mestre cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo”.

A partir dessas reflexões sobre “o cuidado de si” e “conhece-te a ti mesmo”, iniciadas por Sócrates e referendadas por Foucault, a sociedade contemporânea tenta romper com padrões ou esquemas prontos para a educação.

Assim, a educação emancipadora é pluralista porque respeita a diversidade e a diferença; é humanista, pois o homem é sujeito do processo educativo; é instrumento político para a emancipação, para o combate às desigualdades sociais e para a conscientização das necessidades das transformações.

2.2.2 O ideário de Paulo Freire

Um dos grandes pensadores brasileiros, Paulo Freire, de formação humanista-cristã, no seu livro, “A pedagogia do Oprimido”, relata a criação de um método de alfabetização para adultos, - aqueles, excluídos e marginalizados na sociedade.

Ele criticava duramente o sistema educacional brasileiro, visto como elitista, excludente e que não levava em consideração a realidade daqueles homens e mulheres ávidos pelo conhecimento. A sua grande luta foi pela emancipação dos brasileiros, principalmente os adultos trabalhadores e analfabetos.

Seu método teve grande alcance social porque ensinava a partir dos conhecimentos que os alunos traziam para as salas de aulas, que poderiam ser advindos das escolas, das igrejas, dos canteiros de obras, dos canaviais...

O grande fio condutor de suas reflexões sempre foi a educação, por ser considerada por ele instrumento de emancipação político-social.

Sua nova forma de ensinar, a partir das experiências e vivências daqueles “oprimidos”, levava esses alunos adultos a analisar e conhecer as condições sociais, econômicas e culturais de seu país cheio de contradições.

Com o passar do tempo, cada vez mais analfabetos adultos buscavam a “escola”, sinônimo de realização, sinônimo de politização, de reivindicação. Aprendendo a ler o “mundo”, brigavam por condições melhores de vida, acesso à saúde, moradia, lazer, segurança...

Paulo Freire foi exilado por motivos políticos, mas não abriu mão de seu sonho: de ver um Brasil mais justo, mais humano, mais ético.

O foco principal de sua denúncia referia-se ao processo educativo, chamado por ele de “educação bancária”, por considerar tal processo limitado, raso, superficial, impeditivo da participação do aluno. Na sua visão, era como se os alunos recebessem pequenas doses de conhecimentos depositadas diariamente, como um banco recebe depósitos “soltos, independentes”. Tal processo de ensino não dava condições às crianças, aos jovens e aos adultos de aprenderem a pensar, a relacionar, a ampliar ou ressignificar conteúdos. Ao aluno era dado aprender o que o professor sabia daqueles conteúdos que ele detinha.

Portanto,

na concepção bancária, a educação é o ato de depositar e transferir, de transmitir valores e conhecimentos; mantém e estimula a contradição refletindo a sociedade opressora. O saber é então transmitido. (FREIRE, 1978)

Esse processo de “educação bancária”, como argumentava Freire, não seria resultado da ação de um professor “embrutecedor”, aquele que domina o conteúdo, que sabe a técnica, mas não considera a sua ação como uma ação política, transformadora? Ainda hoje, não estariam nas escolas, centenas desses mestres “embrutecedores”, ingênuos, cuidando cada qual de sua turma, de seu conteúdo, de seu espaço e de seu tempo? Estariam acreditando fazer o melhor pelo aluno; instruí-lo e desenvolvendo sua inteligência”.

Paulo Freire, entretanto, não se cansava de pensar uma educação que realmente emancipasse o homem, que o ajudasse a se transformar num cidadão,

sujeito de direitos e de deveres. A emancipação, pela Educação, daria ao homem condições de modificar a sociedade, de buscar mais dignidade, de participar, de decidir sua vida, pois é pelo trabalho coletivo que o homem tem a dimensão da “polis”, da ética e da cidadania.

Pelo processo da educação emancipadora, o homem tem a sua consciência coletiva despertada e a escola desenvolverá práticas pedagógicas que levem à reflexão e à interação do aluno com outras práticas humanas de caráter social, artístico e cultural.

Portanto o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1978, p.105)

O professor emancipador entende que a relação do aluno e o saber são a relação com o universo, mas é, ao mesmo tempo, relação com as realidades e espaços onde o aluno vive e aprende; entende que o “aluno deve compreender o movimento dialético que perpassa as relações entre o homem, a natureza e a cultura no continuum do tempo” (MEC/SEB/2004”).

Assim, ao cuidar de si, e ao se conhecer a si mesmo, o mestre ou professor é capaz de cuidar de outro sujeito, valorizando e reconhecendo o seu saber, que com certeza o mudará e, em conseqüência, modificará a sociedade, que será então constituída de sujeitos livres, autônomos, responsáveis, felizes e solidários; sujeitos de seu pensar.

2.2.3 A formação de professores hoje

Ao refletir sobre a relação professor-aluno no ensino superior, uma questão que aflora é a vinculada à formação docente e pedagógica deste professor. Tem havido uma grande preocupação com a capacitação de docentes para a educação básica, visto que se almeja um ensino consistente e de qualidade. Grande tem sido o investimento em programas não só de treinamento, em serviço, como também, relacionados à capacitação em programas de graduação em nível superior, caso do curso normal superior para professores da educação infantil e do ensino fundamental.

Entretanto, quando se discute a capacitação dos professores para o ensino superior, surgem duas possibilidades:

1º) programas de pós-graduação lato-sensu, com 360 horas, que oferecem a disciplina didática e metodologia do ensino superior, normalmente com uma carga horária de 60 h/a e

2º) programas de pós-graduação stricto-sensu – mestrado e doutorado, cujo objetivo é formar pesquisadores e docentes para o ensino superior. Entretanto, a ênfase tem sido na formação do pesquisador, uma vez que além do domínio e aprofundamento de área do conhecimento, desenvolvem-se aspectos ligados às habilidades da pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES) em seu Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, de dezembro de 2004, dentro dos seus objetivos gerais, destaca: a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não-acadêmicos. Uma das vertentes de sua expansão vincula-se à capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior.

Mesmo tendo o objetivo de capacitar professores, o que se percebe na prática é uma preocupação com a formação do pesquisador, uma vez que a grande maioria das disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação, não contemplam aquelas historicamente vinculadas ao ensino como didática, metodologia, prática docente, etc.

Existem queixas de alunos da graduação dando conta de que o professor sabe demais, mas não sabe transmitir; que o professor tem grau de doutor, mas não tem didática; que o professor é brilhante pesquisador, mas não sabe dar aulas, além de outras falas. Percebe-se uma maior valorização pela pesquisa em detrimento do ensino, como se tais atividades fossem incompatíveis.

Pesquisadores brasileiros como Pimenta e Anastasiou (2002) e Masetto (2006) trazem contribuições para enriquecer a discussão sobre de quem é a responsabilidade pela formação do professor de ensino superior e onde esta se desenvolverá. Acredita-se que qualquer processo de ensino superior deve passar pelos programas de pós-graduação criados para cumprir, além desta finalidade, a de formar pesquisadores.

Pimenta e Anastasiou (id.) refletindo sobre o quanto esta discussão é atual, identificaram práticas docentes cujos modelos têm marcado a trajetória de

professores universitários no Brasil, exatamente, por não haver programas que definem o perfil do professor para o ensino superior. Para as autoras, o *modelo tradicional* caracteriza aquele professor que se diz pronto; ele considera o ato de ensinar como transmissão de conhecimentos e, com tal prática, os valores, os modos de pensar, os costumes são mantidos; o *modelo técnico-academicista* caracteriza o professor que transmite os conhecimentos científicos produzidos pelas pesquisas, considera o ensino como campo de aplicação de novos conhecimentos que são traduzidos em fazer técnico e o conhecimento teórico é mais importante que o conhecimento prático; tem domínio de técnicas, de recursos e de estratégias para operacionalizar as questões do ensino e da didática; o *modelo hermenêutico ou reflexivo* mostra o professor que considera o ensino como uma atividade complexa, onde cenários imprevisíveis, conflitos de valor, opções éticas e políticas emergem; se caracteriza como um intelectual que desenvolve saberes (de experiências, do campo específico, pedagógico); é criativo, pois lida com situações incertas, conflitantes... é sensível; constrói uma prática dialética, pois dialoga com o real, com os outros, com a experiência, com a teoria e formula conhecimentos sempre provisórios sobre o ensinar, suas finalidades, seus modos, seus resultados que estarão vinculados às questões públicas e sociais.

Portanto, o professor universitário, intelectual que se dedica ao ensino, acredita que

o ensino é um fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificada pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez, são modificados nesse processo (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002 p.189,).

É um fenômeno assumido por um profissional

num dado contexto e momento histórico tomando contorno conforme necessidades apresentadas pela sociedade e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados (id.,ib.)

Para atender às demandas da sociedade, hoje, há que se ter um professor universitário que tanto cuidaria do ensino, como fenômeno complexo, como da aprendizagem como processo de desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade.

A docência com ênfase na aprendizagem dos alunos desenvolve neles relações sociais positivas e o desejo de querer continuar aprendendo, e, no

professor, uma competência pedagógica participativa, flexibilidade e a capacidade de reflexão sobre a sua prática.

Amaral (2002) relata aspectos de seu trabalho como professora de didática do Programa de Pós-graduação-mestrado e doutorado da UFMG, cuja linha de pesquisa ensino superior; didática, formação de professores e avaliação tem recebido alunos mestrandos e doutorandos vinculados às diversas áreas do conhecimento. A base do conhecimento desses alunos é diferente e é a partir dessa diferença que a professora busca a interdisciplinaridade para organizar seu trabalho, pois

o papel da didática é o de percorrer os diferentes campos, auscultando as diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos outros campos (AMARAL, 2002, p. 143).

Interdisciplinaridade tem a ver com uma visão de totalidade,

A metodologia interdisciplinar vai tentar romper com a educação fragmentada e resgatar o ponto de encontro e cooperação entre as disciplinas que formam o arcabouço do conhecimento atual e das influências que umas exercem sobre as outras (PEREIRA, 2000, p.188)

Esta é a concepção que orienta o atual currículo da FaE/CBH/UEMG, quando, para sua operacionalização, muitos momentos coletivos acontecem nas salas de aulas, envolvendo todos os professores e alunos das turmas.

Os conteúdos são planejados e organizados por temas, estudados e comparados às realidades de cada aluno. Usa o trabalho em grupo por facilitar a troca de experiências entre os alunos. De fato, aulas dialogadas contribuem para a riqueza do trabalho didático por possibilitar respostas às seguintes questões: “para que fazer, o que fazer, como tem sido feito e como fazer melhor, e em favor de quem fazer?”

Em síntese, uma atitude interdisciplinar postula

um modo de pensar, capaz unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. (MORIN, 2001,p.97)

Interdisciplinaridade, o caminho que a Amaral (id.) tem procurado incessantemente percorrer, por certo serve de referência aos seus tantos alunos, que, hoje estando como docentes universitários apresentam uma prática pedagógica diferenciada.

Lima (2002) faz uma análise da universidade, hoje, frente aos desafios da informação e da automação do trabalho, e pondera sobre a premência de soluções alternativas para o Ensino Superior. Sua pesquisa envolvendo alunos de cursos de pós-graduação buscou

construir uma prática docente de aula universitária voltada para o ensinar-pesquisando e o pesquisar-ensinando, tendo o problema pedagógico como ponto de partida e de chegada, em processos de estudo individual e grupal, vivenciando interações com o problema identificado com a professora, com os colegas, com textos e materiais audiovisuais diversos. (id., ib., p.153)

O aluno vivencia uma aula que é definida anteriormente e a atividade é registrada e recebe uma avaliação dos colegas e da professora.

A aula implica também a elaboração de texto, produção de material didático e registro de um diário de prática das aulas dos alunos da turma e esse processo de ensinar pesquisando e pesquisar ensinando remete à busca de alguns elementos teóricos que justificam esta metodologia (id., ib., p.154).

Os elementos teóricos buscados em Gadamer são a hermenêutica que definem:

a condição humana, isto é, somos seres interpretativos; a relação do homem com o mundo é fundamental e essencialmente lingüística; e a cidadania vista como prática social num contexto histórico e como uma realidade textual (id., ib., p 155)

Assim, a proposta de metodologia se constituía de:

- contextualização do problema de estudo;
- decodificação e reconstituição da prática pedagógica;
- possibilidade de uma nova construção de sentidos, a partir de leituras técnicas (id., ib., p.156)

A proposta de Lima (id.) para uma aula universitária, a partir de

“

- proposição de um problema de ensino,
- a contextualização social e histórica desse problema,
- a enunciação narrativa da prática pedagógica e
- a produção teórica dos sentidos e significados da referida prática”. (id., ib.,p.158),

por certo tem atingido melhor os alunos, pois a interação entre eles flui melhor; a troca de experiências possibilita a aprendizagem recíproca; aprendem e vivenciam a interdisciplinaridade. E ainda aprendem que a aula requer “movimento” de idéias, que é um ato de criação e que os registros trazem novos significados.

Segundo a autora, o desafio de vivenciar essa metodologia de aula universitária tem trazido à tona novos desafios, novas experiências o que permite ao aluno “se redescobrir historicamente como agente de cidadania diante das demandas de uma sociedade em transição para o novo milênio”. (id., ib., p. 160).

As análises e reflexões das experiências/pesquisas centradas no perfil do professor (PIMENTA E ANASTASIOU 2002); no foco da aprendizagem do aluno e não no ensino do professor (MASETTO, 2006); no pesquisar ensinando e ensinar pesquisando (LIMA, 2002) e na interdisciplinaridade (AMARAL, 2002), levaram-nos a pensar que a formação do professor para o Ensino Superior carece de um referencial que o leve a entender o sujeito jovem/adulto na sua complexidade de ser humano e para mergulhar nessa complexidade é necessário que professores e alunos no ensino superior, estejam abertos a novas experiências e desenvolvam atitudes de busca de um conhecimento inacabado, sempre a ser questionado e enriquecido. Do professor universitário, hoje, numa sociedade complexa, pluralista e diversificada, espera-se uma prática reflexiva, competente e inclusiva em consonância com a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, de 1998, que define como a sua missão educar e formar pessoas.

Acreditamos que nas aulas regulares dos cursos de graduação, o trabalho coletivo dos professores na busca da interdisciplinaridade pode ser o caminho de uma prática pedagógica diferenciada.

A partir do conhecimento adquirido com os estudos e as pesquisas dos teóricos citados fica a sensação de que a preocupação com a formação do professor para o ensino superior vem sendo discutida em algumas instituições e por professores, mas ainda de forma isolada, em pequenos grupos.

Tem-se a impressão de que só agora, recentemente, a partir de 2002, estes professores tiveram a oportunidade de publicarem tais experiências/ pesquisas.

Nós, professores, resistimos ao fazer o registro, as anotações, as impressões que construímos ao longo de nossa trajetória acadêmica. Fica um conhecimento fechado, guardado na memória, somente para nós, ao passo que, se publicado, auxiliaria, e muito, a iluminar as práticas de outros professores que nos sucederem.

O capítulo 2 procurou trazer contribuições sobre a formação do professor desde a antiguidade com Sócrates, até os nossos dias com as contribuições de pesquisadores brasileiros que estão tentando encontrar saídas para a construção de

tão complexa relação. As instituições de ensino superior são locais de encontro e de convivência entre professores e alunos. Portanto são

“grupos que se reúnem e trabalham para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores (MASETTO, 2006 p.14)

As contribuições teóricas desse capítulo traçam também, um panorama da formação de professores para o ensino superior e apontam a interdisciplinaridade como uma prática inovadora e atual.

3 – EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE

3.1 Contribuições de Vygotsky e Wallon

Durante muito tempo, no campo da educação as discussões envolvendo o conhecimento e a afetividade estiveram em campos opostos. Entretanto, a partir dos estudos como os de Vygotsky (1886-1934) e Wallon (1879-1962) uma nova possibilidade se abre para se entender o ser humano na sua dimensão de totalidade. Os dois teóricos apresentam pontos comuns, quando tratam da constituição humana, quais sejam:

- à medida que o indivíduo se desenvolve culturalmente, suas formas de manifestação passam a atuar no universo simbólico;
- a afetividade tem um caráter social;
- a relação entre afetividade e cognição para o desenvolvimento humano é fundamental.

Importante também destacar que as relações afetivas se manifestam nas situações de ensino por envolver a interação entre pessoas, (professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno e outras), e, conseqüentemente, o afeto estará presente na relação professor-aluno. Compete ao professor mediar essa relação com qualidade para que haja uma interação no desenvolvimento de experiências variadas.

Para Wallon¹³, a afetividade é um domínio funcional, orgânico e social, possível de transformação pelas circunstâncias do meio ambiente onde a criança se desenvolve. Suas manifestações vão se distanciando da base orgânica na medida em que se dá o desenvolvimento humano.

Portanto,

¹³ In: LA TAILLE, Yves De, OLIVEIRA, Marta Kool de, DANTAS, Heloisa, Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992

a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis ou fazem apelo a sensações de prazer/desprazer. (MAHONEY–2008)

A afetividade ocupa lugar de destaque, tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto do ponto de vista da construção da pessoa, na concepção *walloniana*.

Para ele, pessoa é um conceito abstrato, genérico que se refere ao que há de comum entre os homens, enquanto indivíduo é o homem particular, concreto. Pessoa é o todo resultante da integração dos domínios funcionais, ato motor, afetividade e conhecimento, que se alternam durante o seu desenvolvimento.

”Assim nos primeiros meses de vida há uma preponderância do ato motor enquanto as funções dos domínios afetividade e conhecimento se alternam ao longo do desenvolvimento, ora visando a formação do eu (preponderância da afetividade), ora visando o conhecimento do mundo exterior (preponderância do conhecimento)” (PRANDINI,2004,p.35).

Ele afirma que a emoção e a razão estão imbricadas ao longo do desenvolvimento humano e que isso acontece por meio de “etapas sucessivas de sociabilidade”. Tais etapas ou estágios se caracterizam por aquisições de elementos importantes e fundamentais que, além de outras, vão permitir a construção do Eu psíquico que é diferente do Outro, a tomada de consciência de que se é um indivíduo no grupo.

Para ele, as condições orgânicas e as condições sociais são fatores determinantes para a criação de novas possibilidades e de novos recursos motores, afetivos e cognitivos que possibilitam a passagem de um estágio para outro. Importa lembrar que as características próprias de cada estágio se desenvolverão conforme a época e a cultura onde a criança está imersa.

Assim, ele propõe cinco estágios, que se sucedem,

“onde cada um é gestado, preparado pelas atividades do estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. (MAHONEY. 2000, p.12.)

Estágio impulsivo emocional – 0 a 12 meses - Caracteriza-se por atividades de exploração do próprio corpo, totalmente dependente do meio externo para a satisfação de suas necessidades. A 1ª fase (0 a 3 meses) denominada de impulsiva e é o início da construção do eu, fase predominantemente afetiva e a 2ª fase (3 a 12 meses), denominada emocional, caracteriza-se pela riqueza de trocas que há entre a criança e os adultos e

como não há instrumentais cognitivos, a emoção é um instrumento de comunicação e de sobrevivência típico da espécie humana com o forte poder de mobilizar o ambiente para atender às necessidades primordiais do bebê, sem o qual ele pereceria (DUARTE E GULASSA 2000 p.25.).

Estágio sensório-motor e projetivo –1 a 3 anos - e se caracteriza pela exploração da criança do ambiente físico desenvolvendo atividades de segurar, agarrar, apontar, sentar, manipular, andar, etc... e já se utilizando de gestos e da linguagem para identificar objetos. É um estágio mais cognitivo.

Estágio do personalismo - 3 a 6 anos - e tem como característica marcante a distinção entre o eu e o outro. A criança descobre que é diferente de outras pessoas, iniciando assim a construção da subjetividade, por meio de atividades de oposição (expulsa o outro), ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro). É um estágio também caracterizado por conflitos.

Estágio Categórico – 6 aos 11 anos - e caracteriza-se pela diferenciação entre o eu e o outro que vai

garantir a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamento, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. (MAHONEY.2000p.13)

À medida que se desenvolve, a criança vai tendo condições de se posicionar frente às situações conflituosas que surgem no seu meio. É um estágio chamado de razão conhecedora.

A crise da puberdade que vai afetar a vida da criança nas dimensões afetiva, motora, cognitiva determina a passagem da infância à adolescência. É a fase que separa a criança do adulto que ela deve ser.

Há uma preocupação com os valores e os aspectos morais, sendo o meio social e cultural, e seu contexto de convivência, fundamentais para a constituição de sua identidade e subjetividade.

A educação será, portanto, de grande importância nesse momento da vida do sujeito jovem porque é pela educação que os processos de socialização e inserção se constituem. Há que se pensar

uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento dos saberes, conhecimentos, competência de valores de solidariedade e cooperação condizente com as exigências do século 21-(NOVAES,2007,p.11)

3.1.1 Etapas do desenvolvimento da afetividade

Afetivamente o sujeito depende de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa. Conhecem-se bem as fases do desenvolvimento da inteligência; entretanto, a evolução das etapas de desenvolvimento da afetividade são pouco familiares; na juventude e na idade adulta, as formas de manifestação de afeto podem ser diferentes das que ocorrem na infância.

Segundo Dantas (1992, pág.91), estas etapas podem ser categorizadas em:

- afetividade emocional ou tônica,
- afetividade simbólica ;
- afetividade categorial.

A afetividade emocional ou tônica está presente nos primeiros meses de vida (0 a 12 meses) e está atrelado ao primeiro estágio de desenvolvimento, o impulsivo emocional. O que caracteriza o estágio é a descoberta das formas de se comunicar pelo corpo. A função tônica é que dá suporte à emoção.

A afetividade simbólica vai ocorrer paralela ao estágio do personalismo caracterizado pelo enriquecimento do eu, pelo desenvolvimento da personalidade e a constituição da pessoa.

É a partir da capacidade simbólica que a criança se desenvolve como pessoa. A criança passa por três fases distintas: a oposição, sedução e imitação.

Neste estágio, “a criança busca independência, mas ao mesmo tempo tem necessidade de assegurar-se do afeto e da proteção dos outros.” (BASTOS e DER. 2000, p.45.).

À medida que a função simbólica evolui, a criança passa a reagir a lembranças, imagens e às representações.

O desenvolvimento humano iniciado na infância tem na juventude o seu ápice, quando o jovem é capaz de transformar toda a afetividade que recebeu, em atitudes. Supõe-se que crianças que foram cercadas de afeto, atendidas em suas necessidades e expectativas, que tiveram um ambiente tranqüilo, seus conflitos resolvidos, vão se tornar adultos maduros, adultos autênticos.

A afetividade categorial - 6 a 11 anos

é a que abre espaços para novas definições do eu... e o interesse teórico do jovem estará longe de ser impessoal e abstrato:ele será pelo contrário, um caso pessoal, passional mesmo, onde a grande questão é descobrir de que lado está.” (DANTAS 1992 p. 96).

Portanto, é a partir do sistema simbólico que a criança estabelece a relação com o mundo, um mundo que ela imagina, pensa e percebe. O mundo se torna, então, um horizonte de possibilidades de descobertas.

Conforme os estudos *wallonianos* à medida que o jovem se desenvolve, a consciência de si se delinea mais claramente e com nitidez, mesmo sendo esta uma fase de transformações.

Suas escolhas e decisões são definidas a partir dos valores que ele assume. Sendo assim, ele passa a ter uma identidade mais clara, tendo consciência de suas possibilidades e de seus limites.

Estar centrado em “si” e “estar centrado no outro” indica o amadurecimento do adulto, que livre, pode voltar – se para “fora de si” e assim acolher o outro solidariamente e continuar a se desenvolver com ele - (MAHONEY. 2004.p.23).

Portanto

é a afetividade que dá direção às ações , que orienta as escolhas , baseada nos desejos da pessoa , nos significados e sentidos atribuídos às suas experiências anteriores, suas necessidades não apenas fisiológicas ,mas principalmente sócio-afetivas (PRANDINI. 2004. p.42)

É que na teoria *walloniana*, as pessoas devem ser vistas no seu grupo o qual desencadeia reações individuais e vice-versa, pois suas reações e atitudes variam conforme o grupo e conforme o papel desempenhado.

“Na adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultantes da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio anterior: alternam-se no jovem, o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura” (DÉR_e FERRARI- 2000, p.61)

É próprio do jovem opor-se, não ao adulto, mas ao que ele representa: leis, controles, costumes. É importante desenvolver “no jovem a responsabilidade em relação a tarefas sociais que ele terá que desempenhar”, (WALLON apud DER e FERRARI,2000, p.64), pois as influências que a criança recebe vão interferir na formação de sua personalidade.

No período da juventude, é importante que os pais estejam atentos às exigências afetivas dos filhos, que crescem e que demandam novas posturas relativas ao respeito mútuo, à justiça e à igualdade de direitos.

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural (DANTAS, 1991, p.91).

Na concepção *walloniana*

“educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, mantendo a todo momento a integração dos conjuntos (motor, afetivo, cognitivo) e levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno. (MAHONEY, 2000, p.17/18.),

Seja ele criança, jovem ou adulto¹⁴.

3.2 Outras contribuições

Estudos mais recentes, no campo da neurologia, como os de Damásio (1996/2000) Goleman (1991) e Gardner (1995) tentam superar a dicotomia razão, emoção, cognição e afetividade, afirmando existir uma forte interação entre emoção e razão. Não há como separar o cognitivo do afetivo, porque o ser humano é um ser global, inteiro, holístico.

Historicamente, os processos educativos escolares, desenvolvem a cognição, vinculada à racionalidade a partir de práticas curriculares que abordem o conhecimento de forma fragmentada, que trabalham os conteúdos dissociados da realidade concreta dos alunos e de suas necessidades, adotando metodologias .transmissivistas.

Percebe-se, ainda hoje, nas escolas uma preocupação maior em desenvolver a inteligência, muito além do desenvolvimento da afetividade. O trabalho de Damásio (1996) no campo da neurologia traz a contribuição sobre o entendimento das emoções, uma vez que em suas pesquisas com pacientes lesionados ou com

¹⁴Grifo meu

comprometimento cerebral há uma comprovação de atitudes que não são racionais. Com outro trabalho, publicado no Brasil, em 2000, sua contribuição é para o entendimento da consciência, que

em seu nível mais simples e mais elementar ela nos permite reconhecer um impulso irresistível para permanecer vivo e cultivar o interesse por outras pessoas e a aperfeiçoar a arte de viver (DAMASIO, 2000, p. 20.).

. Ambos os trabalhos contribuem com um entendimento sobre as emoções e os sentimentos. Para ele, "sentimento é a experiência mental privada de emoções e emoções designam o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis". (DAMASIO, 2000, p. 64.). Portanto, as emoções e os sentimentos nos ajudam a nos preparar para um futuro incerto.

Goleman (1995) usa os estudos do campo da neurologia, com o mapeamento das funções cerebrais, para "entender o que significa e como levar a inteligência à emoção".

Com seus estudos ele pretende que as escolas incorporem em seus currículos práticas inovadoras e atividades que desenvolvam habilidades de ouvir, resolver conflitos e cooperar.

Gardner, (1994) lança no Brasil, *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas* onde mostra a pluralidade do intelecto, resultado de suas pesquisas, quando foram identificadas além da inteligência lógico-matemática, a linguística, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, e as inteligências pessoais, às quais chama de intrapessoal. definida como a capacidade de se compreender a si mesmo, e interpessoal, definida como a capacidade de compreender as pessoas. No nosso entendimento, as questões vinculadas a afetividade estariam no campo da inteligência interpessoal.

Ao longo de seus estudos, o autor incorporou mais duas inteligências ao seu espectro de inteligências: a naturalística e a existencial.

Morin (2003), Damásio (1996/2000) e Goleman (1991) afirmam que a "hominização" conservou e desenvolveu no adulto humano a intensidade da efetividade, que o indivíduo constrói a sua subjetividade ao longo de sua vida, e que esta se constitui de suas experiências individuais e coletivas, sociais e culturais, afetivas e racionais. Morin nos fala muito da questão do sujeito que existe no homem o que torna claro que a afetividade está subjacente a este homem na sua hominização.

Somos “*seres sapiens e demens*, portanto, insuficientes, não apenas na razão, mas também dotados de “*desrazão*” como afirma Morin (2003, p.7) Daí a necessidade de desenvolver no jovem uma cultura que o ajude a viver e ao mesmo tempo, favoreça nele a evolução de um pensamento aliado à liberdade.,

o que implica nunca cessar de fazer dialogar em nós mesmos sabedoria e loucura, ousadia e prudência, economia e gasto, temperança e consumação, o desprendimento e o apego. Isto é, a busca do equilíbrio. (id., ib., p.11).

Enfim, o sujeito se constitui por inteiro.

Morin (1999) define a função da escola como lugar de saber e vida, que deve contextualizar para reunir idéias e integrar ações, lugar importante para informações necessárias à fomentação de reflexões e entendimentos.

Reflete ainda que a educação deva ser mais inclusiva e atual, histórica (de nosso tempo) para ajudar os educandos a serem melhores, possibilitando- -lhes, pelo conhecimento, compreender a si mesmos e aos outros, tornando-os não apenas formados e informados, mais sábios e quem sabe... mais felizes?

Ainda nos diz que

“a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”(MORIN, 1999)”.

Espera-se que ao pesquisar sobre a construção da afetividade na relação professor - aluno jovem seja possível contribuir para o entendimento de sua importância no desenvolvimento humano, tão marcado pela racionalidade.

4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

4 - 1 - Tipologia da Pesquisa

A investigação realizada teve uma abordagem qualitativa, visto que a realidade é múltipla, diversificada, complexa e flexível. A pesquisa qualitativa se caracteriza pela visão holística, abordagem indutiva e adaptada para a análise minuciosa da complexidade. Sua ênfase recai sobre a compreensão das intenções e dos significados dos atos humanos (ALVES-MAZZOTTI et al 1999,p.148).

A pesquisa qualitativa na educação vem se fortalecendo no Brasil e apresenta características como a visão de totalidade do fenômeno a ser estudado, bem como possibilita a sua análise de maneira minuciosa. Ainda

busca descobrir e descrever como as noções se instalam, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos (VEIGA et alii, 2002, p.164).

Utilizamos o estudo de caso por ser uma estratégia que mostra a realidade de maneira completa e profunda, “focalizando - a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes”. (ANDRÉ, 1995, p.52).

O estudo de caso possibilita que o enfoque da pesquisa considere o processo tão importante quanto o resultado. Daí, a escolha para o uso dessa estratégia que

é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre esse fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p.32).

O estudo de caso é, também, uma estratégia que busca examinar fatos e acontecimentos contemporâneos que apresentam muitas variáveis, como é o problema dessa pesquisa analisada na FaE/CBH/UEMG. Essa técnica ainda evidencia dados e conduz a coleta e a análise dos mesmos a partir de proposições teóricas, é mais indicada quando as questões de pesquisa envolvem o “como” e o “por que”.

Como técnica de coleta de dados, utilizamos o questionário, por ser um instrumento capaz de “atingir numero maior de pessoas, gerar menos gasto e impedir o pesquisador de influenciar nas respostas” (GIL,1987, p.124). Foram respondidos por professores e alunos, envolvidos na pesquisa e sujeitos dessa investigação, com a finalidade de caracterizá-los. As questões foram fechadas para melhor mapear as situações expressas

Utilizamos também entrevistas semi-estruturadas com a finalidade de se ampliarem os dados, envolvendo professores e alunos. As entrevistas são instrumentos de pesquisa adequado quando se quer tratar de temas mais complexos ou para aprofundá-los. Nossa opção se dá no sentido de que ela permite ampliar as questões focalizadas nos questionários, além de permitir a inserção de outras perguntas.

4 - 2. Desenvolvimento da pesquisa

Após a escolha do estudo de caso, como estratégia metodológica para a pesquisa, foi definido que a aplicação dos questionários (com professores e alunos) e a realização das entrevistas semi-estruturadas (com os mesmos), ocorressem nos meses de novembro e dezembro de 2007, antes do início do recesso do final de ano.

A coleta de dados, portanto, ocorreu nesse período de 2007, compreendendo as respostas aos questionários e a realização das entrevistas semi-estruturadas. Antes da entrega dos questionários conversamos com os professores e com os alunos sobre o seu preenchimento; para as entrevistas eles foram convidados por escrito (Apêndice 2), e aqueles que aquiesceram ao convite assinaram autorização para o uso das informações (Apêndice1). A entrevista foi realizada seguindo um roteiro semi-estruturado (Apêndices 3 e 4), em ambiente tranquilo, com gravação em vídeo, tendo a duração de 60 minutos cada uma. Os professores se sentiram à vontade podendo falar livremente de sua trajetória docente na FaE, como lidam com a diversidade e como se fizeram docentes no ensino superior.

Além dos 19 professores também se envolveram na pesquisa 135 alunos cotistas e não cotistas dos Núcleos Formativos I e VI que receberam os

questionários em suas turmas, mas nem todos os alunos os responderam, alegando falta de interesse em participar da pesquisa ou falta de tempo por estarem envolvidos em outras atividades. Àqueles que responderam foi feito convite para participarem de entrevista semi-estruturada, com roteiro, em ambiente devidamente preparado, com horário definido e combinado, e com registro em vídeo, com a duração de 60 minutos cada. Os alunos entrevistados autorizaram o uso das informações, como os professores.

4 2.1. Lócus da Pesquisa

Os dados obtidos são da situação de entrada e de saída de alunos da FaE/CBH/UEMG, e também de como é constituída a sua relação com os professores.

4.2.2. Alunos

Escolhemos os alunos regularmente matriculados nos Núcleos Formativos I e VI, nos três turnos.

Foram distribuídos 232 questionários e foram devolvidos 132, equivalendo a 56,8% do total.

Os questionários foram aplicados durante o mês de dezembro de 2007, com todos os alunos matriculados no Núcleo Formativo I, por estarem iniciando o curso de pedagogia e para todos os alunos do Núcleo Formativo VI, por serem os primeiros alunos a entrarem pelo sistema de cotas no primeiro semestre de 2005. Como o programa das cotas começou no 1º semestre de 2005, os primeiros alunos cotistas estavam na data da pesquisa, no 6º semestre do curso.

4.2.3 Professores

São também sujeitos da pesquisa os professores que trabalharam nos três turnos de funcionamento do Curso, nas turmas I e VI (Núcleos Formativos I e VI).

Para esses foram distribuídos 37 questionários e devolvidos 15, isto é 40,5%. Buscamos conhecer o que pensam estes professores: suas condições de formação, os mecanismos usados para a inclusão, as facilidades e as dificuldades para o cumprimento da legislação e a garantia do direito do aluno.

A análise dos dados possibilitou verificar como são construídas as relações entre professores e alunos e se há uma preocupação de manutenção /resgate/formação de subjetividades vinculadas aos valores universalmente aceitos, como respeito ao outro, solidariedade, justiça e paz.

4.2.4 Instrumentos

A opção pelos questionários deve-se ao fato de serem instrumentos para se atingir um número maior de pessoas. Foram entregues 232 questionários para alunos nos três turnos de funcionamento do curso, três turmas do 1º período e quatro turmas do 6º período, e para os 37 professores destas turmas.

Retornaram 132 questionários de alunos e 15 de professores. Após o recebimento destes, a realização de um grupo focal com professores e alunos foi planejado com objetivo de se buscar mais informações, contudo realizamos no lugar desse grupo focal as entrevistas semi-estruturadas.

Foram sorteados dez professores, que receberam o convite, com o local e o horário estabelecido. Entretanto, apenas uma professora compareceu, no horário; e após algum tempo outra professora, também chegou para participar.

Após duas horas de espera, ficou estabelecido realizar uma entrevista semi-estruturada e individual com os professores, que foram chegando e devido ao adiantado da hora não dava mais para a concretização do grupo focal.

Foram realizadas quatro entrevistas com professores e três com alunas, que foram gravados em vídeo.

A realização dos grupos focais, como foi planejada traria uma maior contribuição ao estudo.

A realização das entrevistas semi-estruturadas com os professores e com os alunos ocorreu no horário que estava previsto para os grupos focais (de professores e alunos).

Portanto, as entrevistas semi-estruturadas foram organizadas em substituição aos grupos focais, devido a impossibilidade de sua realização, em função, principalmente da falta de um horário que se adequasse aos participantes, tanto professores, quanto alunos.

As entrevistas possibilitaram uma ampliação e um enriquecimento das informações buscadas, uma vez que, o que se pretendia era entender um pouco mais da construção da relação entre professores e alunos, além da busca de conceitos sobre a inclusão e a afetividade presentes nessas relações.

Assim, os instrumentos escolhidos: os questionários e as entrevistas semi-estruturadas trazem informações necessárias à pesquisa e se completam.

Os questionários foram entregues aos alunos em suas salas de aula pelos representantes de cada turma, quando foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a importância de sua participação no processo. Entretanto, alguns alunos não quiseram responder.

O quadro a seguir, mostra a relação entre o número de alunos que receberam os questionários e o número de respondentes, por turma.

QUADRO 3

Nº de alunos que receberam e que responderam os questionários - FaE/CBH/UEMG

Turmas	Nº de alunos	
	Receberam	Devolveram
I A	35	21
I C	35	22
I E	35	20
VI A	38	15
VI C	26	16
VI E	31	16
VI F	32	22
Total	232	132

4.3 Análise dos dados

A partir da pesquisa realizada no período de setembro a dezembro de 2007, com a aplicação de questionários, a realização das entrevistas semi-estruturadas e obtenção de dados na secretaria acadêmica e no setor de apoio administrativo da FaE, pode-se definir algumas categorias para análise destes dados.

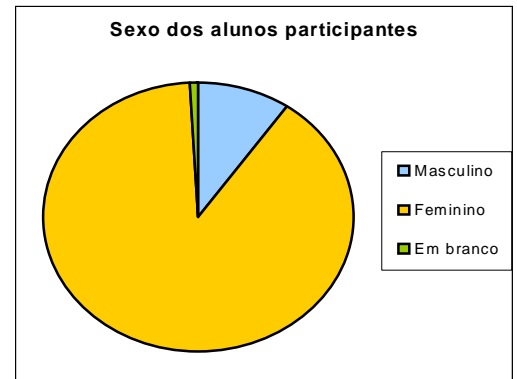
Importante, em primeiro lugar, caracterizar os alunos e os professores do curso de pedagogia da Fae participantes da pesquisa.

4.3.1 Alunos

As tabelas seguintes apresentam um breve perfil daqueles que aquiesceram a nossa solicitação.

Tabela 1 - Sexo dos alunos participantes

	F	%
Masculino	13	9,85%
Feminino	118	89,39%
Em branco	1	0,76%
TOTAL	132	



A tabela 1 confirma a tendência histórica do Curso de Pedagogia ser um curso freqüentado por alunas. Assim é que dos 132 alunos participantes que responderam ao questionário 89,3% são do sexo feminino.

Tabela 2 - Faixa etária dos alunos participantes

	F	%
Abaixo de 20 anos	13	9,85%
20 a 25 anos	34	25,76%
26 a 30 anos	36	27,27%
31 a 35 anos	15	11,36%
Acima de 36 anos	26	19,70%
Em branco	8	6,06%
TOTAL	132	



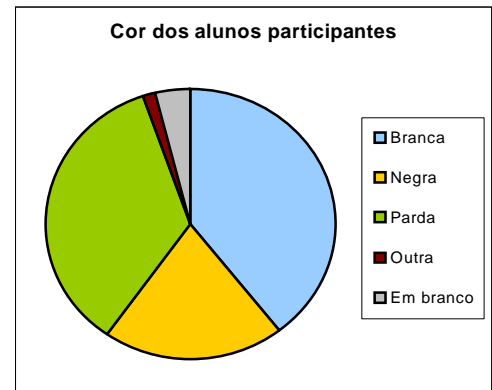
Já a tabela 2 que apresenta a idade dos alunos, há uma concentração na faixa dos 19 aos 30 anos, caracterizando-os como jovens perfazendo 62,8% do total de alunos respondente. Percebe-se também uma porcentagem considerável de alunos acima de 31 anos, adultos, o que vem corroborar com a fala da aluna 2:

“Tenho colega que ficaram muito tempo fora da escola; só retornaram à escola com a possibilidade das cotas, com a possibilidade da inserção no mundo acadêmico” (entrevista, aluna 2)

Daí um número considerável de alunos com idade acima dos 31 anos.

Tabela 3 - Cor dos alunos participantes

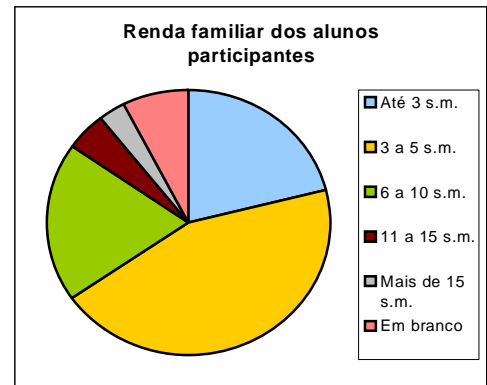
	F	%
Branca	52	39,39%
Negra	27	20,45%
Parda	46	34,85%
Outra	2	1,52%
Em branco	5	3,79%
TOTAL	132	



Quanto à cor dos alunos, há uma distribuição equilibrada entre brancos e pardos e bem menos os de cor negra. Este dado mostra uma retração de alunos afro-descendentes que estão se beneficiando da política das cotas.

Tabela 4 - Renda familiar dos alunos participantes

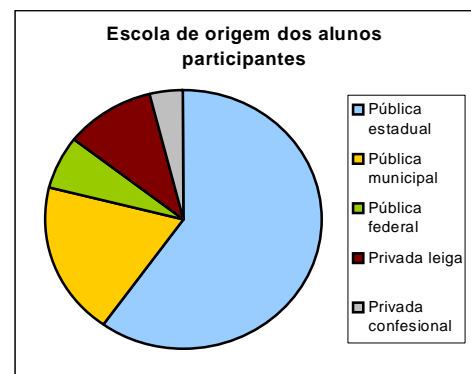
	F	%
Até 3 salários mínimos	28	21,21%
3 a 5 salários mínimos	58	43,94%
6 a 10 salários mínimos	26	19,70%
11 a 15 salários mínimos	6	4,55%
Mais de 15 salários mínimos	4	3,03%
Em branco	10	7,58%
TOTAL	132	



A tabela 4 apresenta a renda familiar dos alunos e percebe-se uma concentração na faixa de 3 a 5 salários mínimos, isto é, de 43%.

Tabela 5 - Escola de origem dos alunos participantes

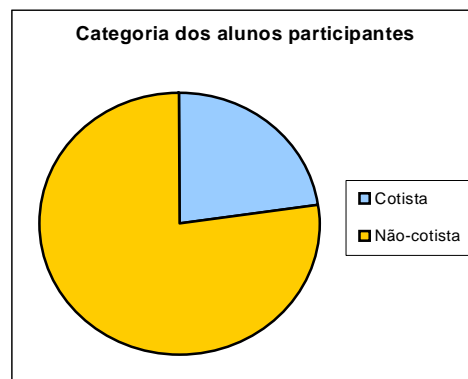
	F	%
Pública estadual	79	59,85%
Pública municipal	25	18,94%
Pública federal	9	6,82%
Privada leiga	14	10,61%
Privada confessional	5	3,79%
TOTAL	132	



Na tabela 5, observa-se que quase a totalidade dos outros alunos do Curso de Pedagogia, tem sua origem na Escola Pública, isto é, 85%.

Tabela 6 - Categoria dos alunos participantes

	F	%
Cotista	30	22,73%
Não-cotista	102	77,27%
TOTAL	132	

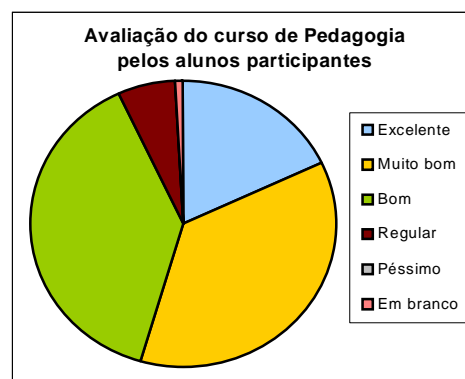


Ainda na expectativa de se tentar levantar o perfil do aluno do Curso de Pedagogia, os dados da tabela 6, confirmam que 22,7% são alunos que entraram pela política das cotas. Este dado corrobora o que vem acontecendo nos últimos exames vestibulares.

Há uma tendência da diminuição destes alunos, principalmente os afro-descendentes e tem crescido a busca da alternativa dos oriundos da escola pública.

Tabela 7 - Avaliação do curso de Pedagogia pelos alunos participantes

	F	%
Excelente	24	18,18%
Muito bom	48	36,36%
Bom	51	38,64%
Regular	8	6,06%
Péssimo	0	0,00%
Em branco	1	0,76%
TOTAL	132	



A tabela 7 fecha este perfil com um dado positivo: o de que 54% dos alunos do Curso de Pedagogia, o avaliam como muito bom a excelente, e 38,6% o consideram bom.

Portanto a amostra utilizada para a pesquisa (132 alunos) nos dá as características do discente que frequenta o Curso de Pedagogia: São jovens,

oriundos de Escolas Públicas, brancos, pardos e negros, com uma renda variando de 3 a 5 salários mínimos, que gostam do curso que fazem e em sua maioria, mulheres.

4.3.2. Professores

Importante também caracterizar o professor que trabalha no Curso de Pedagogia da FaE. Esse perfil será delineado a partir das tabelas apresentadas a seguir:

Tabela 8 Sexo - professores participantes		
Categoria	Frequência	%
Masculino	08	56
Feminino	07	54
TOTAL	15	

Pela tabela 8, percebe-se que diferentemente dos alunos, há um equilíbrio entre professores (56%) e professoras (54%).

Tabela 9 Idade - professores participantes	
Categoria	Frequência
Até 40 anos	3
De 41 a 50 anos	6
De 51 a 60 anos	3
Acima de 60 anos	3
TOTAL	15

A tabela 9 mostra a distribuição dos professores por faixa etária, nota-se uma concentração na faixa de 41 a 50 anos, dando-nos a idéia de que já construíram uma experiência docente; dado estimado (obtido nas entrevistas), quando se analisa o tempo de serviço na docência que varia de 1 a 20 anos.

Tabela 10 Cor - professores participantes	
Categoria	Frequência
Branca	8
Negra	1
Parda	6

A tabela 10 retrata que 8 dos professores que responderam o questionário se consideram brancos, apenas 1 professor se diz afro - descendente, e, segundo ele com muito orgulho (dado obtido nas entrevistas).

Categoria	Freqüência
Especialização	8
Mestrado Incompleto	4
Mestrado	3
Doutorado	0
TOTAL	15

Outro dado informado diz respeito à qualificação dos professores. Dentre os respondentes sete, ou já concluíram o Mestrado ou estão com ele em andamento.

Categoria	Freqüência
Sim	12
Não	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Não identifica	4
Fica sabendo	2
Pela cor/deficiência	6
Não respondeu	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Sim	11
Não	4
TOTAL	15

Sim	Promove a inclusão Social	7
	Só para alunos de escolas públicas	1
Não	Todos devem ter as mesmas oportunidades	1
	Reforça o preconceito	1
	A saída é melhorar o Ensino Fundamental	1
Não justificou a resposta		3
TOTAL		15

Com relação às cotas, 12 dos professores afirmaram ter em suas turmas, alunos cotistas. Entretanto, somente 6 deles os identificaram e 8 afirmaram serem favoráveis a esta política de inclusão adotada pelo Estado, como medida de correção de injustiças sociais.

Definidas as características destes alunos e destes professores importa conhecer a percepção do aluno sobre o professor: que imagens ele vê e de como define o profissional que o orienta...

4.3.3 Entrevistas com alunos

Numa análise rápida, percebe-se que o aluno do Curso de Pedagogia é um jovem como tantos outros, em Belo Horizonte, em Minas e no Brasil, que lutam por fazer um curso superior. Desenvolvem uma tripla jornada trabalham, estudam e muitos, já com famílias construídas, com filhos e muitas responsabilidades; e, segundo eles, pouco tempo para se dedicarem aos estudos.

A aluna 2, (30 anos, afro descendente, cotista, casada, com três filhos, e com outro curso superior) percebe o professor

“com dificuldades para lidar com o aluno que estava fora da escola por muito tempo e que usou a política de cotas para a sua inserção no ensino superior; aluno com dificuldade de locomoção, de visão, de audição.”

Além das questões, aparecem os “preconceitos racistas que são mais graves. Os professores não se sentem à vontade para falar da cultura negra”.

Ainda na fala da aluna 2,

“já existe uma minoria dentre os professores que já se preocupam com novos textos, novas leituras, novas discussões mesmo a Instituição UEMG, não lhes oferecendo condições de trabalho.”

A aluna 3, (23 anos, solteira afro-descendente, cotista) declara que

“o professor é resultado de uma sociedade elitista e excludente e muito resistente às mudanças; mesmo assim, sua turma, no início do curso participou de ampla discussão sobre as cotas e a diversidade cultural”.

Ela afirma que suas expectativas iniciais foram se modificando, se frustrando, mas que conseguiu reverter tal situação, pois percebe que existem professores que são mais próximos e que não é difícil se identificar com tais professores, pois “se comprometem com o aluno e são afetivos”.

O aluno, a partir de sua convivência, passa a conhecer o professor, seus limites, seus valores, suas crenças e com ele aprende quão complexa é a construção da identidade do profissional docente.

Ainda na fala da aluna 3

” os professores querem passar conteúdo e pronto. Não fazem reflexão. Estamos num curso de educação e eles têm de fazer reflexão, sim, tem de ser discutido, sim. Então a meu ver o bom professor é esse que chega e critica a turma; é esse que se aproxima da turma, que ele se vê como estar ali. Ele busca, ele faz pesquisa, ele traz novidades, ele faz esses alunos ficarem até de madrugada, às vezes pesquisando porque é bom.”

A expectativa da aluna é que os professores avancem, saiam de uma prática tradicional. De aula expositiva (ele fala, o aluno ouve e copia) para uma prática do diálogo, da troca entre os conhecimentos do professor e do aluno, porquanto

“ o conhecimento do professor é composto da sensibilidade, da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 125.)

A aluna 3 define:

“ o bom aluno aquele que não tem curso de magistério e ao cursar pedagogia ele se torna até mais crítico por isso. Eu não quero fazer um curso universitário de pedagogia apenas para garantir o meu trabalho aqui como antes. Nós temos muitas vontades, muitos desejos, muitos questionamentos e queremos fazer reflexões. “O bom professor respeita isso.”

E que já há um grupo de professores preocupados com a sua formação contínua referendada na reflexão sobre e na ação pedagógica cotidiana.

A percepção da aluna 1, (23 anos solteira, branca oriunda da escola pública, cotista)

“é que existem professores inovadores que se tornam sempre alunos, não se acomodam estão sempre aprendendo, refletem estas questões com os alunos, pesquisam, e os alunos o vêem como espelho, pois amanhã, tais alunos serão professores.”

Concordam com a percepção da aluna 1 Pimenta e Anastasiou quando afirmam que

“a interdisciplinaridade propicia condições para que os trabalhos em sala de aula sejam mais ricos, pois os professores se utilizam de recursos variados: realização de entrevistas, análise de textos, audiência de filmes e de palestras, produção de textos.

Portanto, a aula como momento de espaço privilegiado de encontro e de ações não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”(PIMENTA e ANASTASIOU.2002. p.207).

Já citado anteriormente, Freire (2001), afirma que o professor se faz na prática do dia a dia.

Feitas as observações sobre a imagem do professor construída pelo aluno, ao longo da duração do Curso de Pedagogia (quatro anos), interessa saber como o professor se manifesta acerca do aluno cotista e que mecanismos ele usa para incluí-lo.

4.3.4 Entrevistas com Professores

Os 4 (quatro) professores que participaram das entrevistas, tem idade de 34 a 62 anos, 1 (um) do sexo masculino, 3 (três) do sexo feminino, 3 (três) têm mestrado e um apenas pós-graduação *latu senso*; e têm de 3 a 20 anos de tempo no Curso de Pedagogia.

A professora 1 relata que “identifica o aluno pelas dificuldades de pensar, de expor (falam pouco) e dos preconceitos (deles mesmo)”.

Diferentemente desta outro professor só identifica o aluno com necessidade educativa especial (cego, surdo, mudo ou aquele que tem dificuldade de locomoção) e diz ser contra o sistema de cotas quando se trata de etnias.

Para ele melhor seria se fossem critérios sócio-econômicos, pois brancos também seriam contemplados, mas ao mesmo tempo reconhece que o nível de satisfação dos alunos afro-descendentes é alto quando se refere à entrada no curso superior.

A professora 2 concorda com a 1, quando fala das dificuldades dos alunos (leitura, interpretação de textos, escrita) e ela acredita à falta de tempo para os estudos, (seu turno de aulas é a noite) já que seus alunos trabalham todo o dia.

Ela destaca o orgulho que eles sentem de estarem no curso de pedagogia ao mesmo tempo em que se sente uma boa professora, devido à sua experiência no ensino fundamental.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002 p. 185)

o professor deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas salas de aula e meio ecológico complexo.”

Assim, a experiência que ele acumula deve servir de referência porque a sua profissão emerge em dado contexto e momento histórico e atende aos anseios da sociedade, mas é importante também desenvolver competências e habilidades.

O professor 3 começa sua entrevista questionando a formação de professores para o ensino superior:

“Não há uma escola que forma professores para o ensino superior.” Não aprendi no Mestrado, a ser professor, antes, me decepcionei, pois como aluno dei mais aulas que os professores. Eles me elogiavam até na organização do quadro.’

E continua

“ a minha trajetória está sendo construída dentro da deficiência do aluno e dentro da especificidade do ensino superior. Deste modo, estou me fazendo, neste conflito que é bom entre aprender a ensinar e aprender com o aluno, em qualquer nível.”

Este professor que se faz no dia a dia de sua ação cotidiana tem a chance da busca de seu aperfeiçoamento contínuo, pois usa a reflexão como ponto de partida para análise de sua própria prática pedagógica.

O seu ponto de vista sobre os alunos cotistas e sua inclusão, é a de que ele identifica só os deficientes visuais, o que para ele necessitaria uma política radical da própria universidade, que não está preparada para atendê-los.

Quanto aos alunos do curso de pedagogia, o professor pensa que as dificuldades que eles apresentam são resultados de uma vida escolar nem sempre bem sucedida.

“Tem dificuldade na leitura aquele que tem pouca leitura e tem dificuldade na escrita aquele que não a exercita porque não lê. Há que se investir na Educação Básica.É este o caminho para se minimizar as dificuldades ligadas a leitura e a escrita.”

A professora 4, inicia a entrevista dizendo do seu orgulho em ser afro-descendente e de ter sido aluna do Curso de Pedagogia da FaE, numa época em que não “havia cotas.”

Ingressou no Curso de Pedagogia, como aluna em 1998 e como professora em 2002, convidada para trabalhar com a disciplina Estudos sobre Tecnologia e Informática na Educação, recentemente incorporada ao Currículo.

Como os outros professores, no início de carreira, sentiu insegurança, mas ao mesmo tempo, não foi um bicho de sete cabeças lidar com computadores, leituras de software, vídeos...

Relata que de forma lúdica, criativa, foi construindo uma metodologia mediada para sua prática e afirma que

“não há necessidade de o professor universitário ser um teórico extremamente academicista, como a gente encontra. Às vezes mestres, doutores, com todo know hall , não conseguem tratar o conhecimento com o aluno de forma construtiva, de forma interessante, de forma significativa.”

Novamente, a questão da formação e da construção da relação com o aluno surge como uma necessidade de investimento para que o ensino ocorra de forma prazerosa e afetiva.

Para a professora, no ensino superior, o professor deve ser um mediador entre teoria e a prática.

Com relação aos alunos do curso de pedagogia, a professora os trata indistintamente não sabendo quem são os cotistas e quem não são.

“Para mim não identifico. É indiferente ser cotista ou não cotista porque participam da aula, falam da aula... todos se sentem incluídos na turma.”

A questão da inclusão dos alunos no Curso de Pedagogia passa pela forma como a professora os trata. Percebe-se uma relação de respeito às suas diferenças e a maneira afetuosa como ela se refere a eles.

“A cada semestre mudo o plano, de acordo com a turma e a minha experiência anterior.”

Ela tem consciência de que cada turma é uma única, com seus anseios, expectativas, limitações.

Sobre os alunos cotistas a professora vê a inserção deles como altamente positiva, uma vez que a possibilidade de freqüentarem um curso superior vai possibilitar a eles uma significativa mudança de vida.

Esta professora, mesmo reconhecendo as condições de trabalho precárias afirma que

“os alunos estão tão envolvidos nesta temática vinculada aos trabalhos de extensão e de pesquisa.”

Portanto existem professores sensíveis às cotas, apesar de muitos desconhecerem.

Importante esclarecer que a afetividade na relação professor-aluno no ensino superior é um tema abrangente, atual e instigante. Foram muitas as informações e dados obtidos pelos questionários que professores e alunos responderam, bem como os contidos nas entrevistas semi-estruturadas. O curto tempo do mestrado levou-nos a selecionar os dados para análise, não possibilitando alcançar todas as preciosas informações obtidas, planejamos então, futuramente, aprofundar e ampliar essas análises apresentadas e divulga-las em artigos e comunicações orais, dando seqüência a esse estudo.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensibilidade, a cordialidade, o cuidado levados a todo os níveis, para com a natureza, nas relações sociais e na vida cotidiana, podem fundar, junto com a razão, uma utopia que podemos tocar com as mãos porque imediatamente praticável. Estes são os fundamentos do nascente paradigma civilizatório que nos dá vida e esperança.(BOFF, 2009)

Este estudo teve como objetivos analisar os elementos relacionados à afetividade presente na relação professor aluno no Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, caracterizar os alunos e os professores desse mesmo Curso e, analisar as concepções e práticas de “inclusão” presentes no discurso destes professores, que se deparam cotidianamente com inúmeros desafios de naturezas diferentes.

Instituições de Ensino Superior, ao reformularem seus currículos deveriam buscar objetivos comuns que levassem os jovens universitários a reflexões sobre a ética, para que assumissem com mais propriedade, os destinos do país. Na construção de sua trajetória é dado ao jovem o direito de arriscar, de comum acordo com os professores, de desenvolver saberes ancorados no bom senso, na humildade, na alegria, na curiosidade, na competência, na generosidade, na disponibilidade..., tendo como referência a esperança de um mundo melhor..., mais digno...

As informações obtidas a partir dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, sugerem que a afetividade presente nas falas de alguns alunos e de alguns professores é elemento facilitador da inclusão e da aprendizagem do aluno, uma vez que há uma proximidade entre eles.

A pesquisa também revelou a existência de preconceitos quanto à etnia e às limitações físicas de alunos por parte, tanto de professores, quanto de alunos. Uma causa provável da existência destes preconceitos é a postura do professor de não buscar as informações acerca do aluno, tornando-o invisível na sua particularidade,

porquanto é fundamental que o professor estabeleça com o alunado, relações de qualidade.

Outro ponto que o estudo esclareceu diz respeito à política pública de inclusão admitida, desde 2005, pela UEMG. Não basta reservar 45% das vagas para ingresso de afro-descendentes, oriundos de escolas públicas que comprovem carências sócio-econômicas, alunos com necessidades educativas especiais e indígenas. Necessário se faz garantir a sua acessibilidade física (rampas, elevadores, e principalmente a acessibilidade intelectual, para possibilitar a aprendizagem, tais como: programas em Braille, livros, intérpretes...) no caso dos alunos deficientes, mais a oportunidade de participação em projetos de extensão e de iniciação científica, como bolsistas, porque as bolsas oportunizam uma melhor imersão do aluno nas atividades de pesquisa e extensão. Além da preocupação com todos os alunos, a UEMG, deveria oportunizar aos professores a participação em programas de capacitação docente, em serviço, na própria FaE/CBH/UEMG, e intercâmbios, uma vez que há uma lacuna na formação de professores, perceptível em suas falas. A entrada de alunos cotistas exige do professor um alargamento de sua visão de mundo e de conhecimento. Alguns já perceberam que sua prática deverá se adequar a esta nova realidade. O professor precisa refletir e discutir sobre as questões inerentes ao seu fazer pedagógico - construção do conhecimento, relação professor-aluno, avaliação e sua prática docente - uma vez que alguns professores do ensino superior da FaE, têm certo grau de dificuldade para dialogar com o aluno.

Com relação ao sistema de cotas, os alunos percebem como uma possibilidade de acesso ao ensino superior e de melhoria das condições de vida.

“O ensino superior é para a gente se desenvolver intelectualmente e eu me sinto vitoriosa porque não estou à margem, pois tive força de vontade, de buscar, de ir a luta”.

Acreditam que o sistema de reservas de vagas deve ser temporal (dure certo tempo) e que o governo melhore as condições de educação da população investindo no ensino fundamental.

“Eu sou sempre a favor das cotas, que não devem ser permanentes, até que a educação básica se qualifique para que todos tenham condições igualitárias de competir no vestibular ou não ter vestibular.”

O aluno sugere que tendo garantido o seu acesso, se garanta a sua permanência, a partir da criação de projetos de extensão e de pesquisa, pois acreditamos que os programas de iniciação científica ajudem o aluno a permanecer aqui com qualidade, pois ele vai pesquisar, vai interagir. Isso é fundamental.

Esse aluno percebe, ainda, que a afetividade está presente na relação com alguns professores e que tais professores lhe são mais próximos, o que facilita a sua aprendizagem.

“pois são fantásticos, têm uma vida com muita experiência e passam pra gente. São afetivos e comprometidos” (entrevista com aluno)

5.1 Perspectivas do estudo e confiabilidade

Acreditamos que o grau de confiabilidade do estudo de caso apresentado é satisfatório, não sendo, porém generalizável, visto que a amostragem de professores nos pareceu pequena em relação ao universo de professores: total da instituição - 123 X total de professores pesquisados - 19.

Em relação aos alunos, julgamos relevantes os números apresentados e os resultados.

Sobre os estudos futuros, entendemos que essa pesquisa se mostra relevante e merece uma ampliação na própria Faculdade de Educação e mesmo ampliando para outras faculdades da UEMG, e outras universidades no Estado de Minas Gerais.

A relação professor-aluno com vistas à inclusão nos parece pouco pesquisada para sua importância no sucesso escolar dos alunos, incluindo cotistas.

5.2 Pontos de destaque:

Sugestões dos alunos:

1- criação de projetos de extensão e de pesquisa para que o aluno se envolva nas questões que vão além do ensino, ampliando assim sua qualificação profissional.

2 - preparação do professor do ensino superior para o ensino , não só para a pesquisa, e qualificação específica para a prática da inclusão na sala de aula .

3 - produção de material didático compatível com os equipamentos de adequação, é necessário aprimoramento do sistema de cotas na UEMG. Sugere-se que se cumpra o que prevê o Decreto:garantia do ingresso e permanência com qualidade.

4 – para o aprimoramento do sistema de cotas na UEMG, fundamental que se garanta a permanência do aluno, por meio das bolsas de estudo a que ele tem direito, pois com essa ele pode participar de eventos acadêmicos no estado e fora dele, comprar equipamentos necessários a sua formação e outros.

Para finalizar sugerimos a realização de pesquisa com egressos do sistema de cotas para aferir a validade do mesmo e corrigir seu fluxo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania, 2004.
- ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P. *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUIAR, José Márcio. (Org) Coletânea MAI de Legislação Federal do Ensino (1931-1983). Belo Horizonte: Lancer, 1984
- ALMEIDA, M. J.; TRACY, K. *Noites nômade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ALMEIDA, T. L.; RODRIGUES, C.L. L. ; ALMEIDA, C. I. R. de; Por um Impacto Real no Ensino Superior: Dimensões Ortogonais dos Currículos e a Dimensão da Afetividade – Fundação Universidade do Rio Grande do Sul – COBENG - 2001
- AMARAL, Ana Lucia, *Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares*. In: VEIGA Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed.Campinas: Papirus, 2006.cap.2,p.139-150.
- ANDRÉ, Marli. *Avanços no conhecimento estratégico de escola*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus,1995 p.52
- BASTOS, A. B. B. I. & DER, L.C. S. ;*Estágio do Personalismo*, p.45., In: MAHONEY , A.A e Almeida,.R.(org).(et al) HENRI Wallon- Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000
- BOFF, L.*É urgente rever os fundamentos*, In: Jornal - O TEMPO – Belo Horizonte, p.18, 27 de fevereiro de 2009.
- BRANDEN, N. *Auto-estima e os seus seis pilares*. Trad. Vera Caputo. Ed. Saraiva, São Paulo, 6ª edição, 2000, p.94
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Conselhos Escolares, NAVARRO, Ignês Pinto (Elaboração).MEC/SEB/2004
- _____, Resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, 15 de maio de 2006,

- _____ . *Constituição da República Federativa do Brasil*. 8. ed. Saraiva. 2005
- _____ . Lei nº. 9394 de 20.12.96- Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União. Ano CXXXIV, nº248, 23.23.12.96, pp.27833.
- _____, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação (CFE) *Reforma Universitária*. In: Documenta (90 e 91), set, 1968. Brasília: CFE, 1968.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paulo. *Educação e Cidadania*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade – A era da informação : economia, sociedade e cultura*; v:2,3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- COELHO, Maria Inês M. ; Comunicação Oral - FaE/CBH/UEMG 19/10/2007
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação Educacional Brasileira O Que Você Precisa Saber Sobre... 2.ª ed*. Editora:DPEA.2002
- DAMASIO, A.R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*, trad.: Dora Vicente e Georgina Segurado, São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- _____ *O mistério da Consciência:do corpo e das emoções ao conhecimento de si*-Tradução Lana Motta.Revisao técnica –Luiz Henrique Martins Castro-São Paulo –Cia das Letras-2000.
- DANTAS, H.; A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon, In LA TAILLE, Yves De, OLIVEIRA, Marta Kool de, DANTAS, Heloisa, Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992
- DÁVILA LEÓN, O. *Adolescência e juventude: das noções às abordagens*. Revista Ação Educativa. São Paulo. p.9-18, 2005.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Jòvenes em Brasil, Dificuldades de finales del siglo y promessas de um mundo diferente. *Revista de Estudos sobre Juventude*, México, nº 6, p.160-203, jul./dez. 2002.
- DUARTE, M. P. & GULASSA, M. L. C. R. ; *Estágio Impulsivo Emocional*. In: MAHONEY , A.A e Almeida, R.(org).(et al) HENRI Wallon- Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000

- DURKHEIM, E. *Ética e Sociologia da moral*. Trad. Paulo Castanheira São Paulo. Landy, 2003, p.24
- FERREIRA, Amauri C. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis. Editora Vozes. 32ª ed. 1987.
- _____, Michel. *A hermenêutica do Sujeito*. São Paulo. Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 18ª edição, 1996. p.24
- _____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1978.
- GARDENER, Howard, *Inteligências Múltiplas a teoria na pratica* -Trd.Maria Adriana Vronese-Porto Alegre- Artes Lúdicas-1995.
- GIL, Antonio Carlos *Métodos de pesquisa Social*. São Paulo. Atlas;1987
- GOERGEN, P. *Educação e Valores no mundo contemporâneo*. Revista Educação e Sociedade, Campinas. Vol. 26. nº93, p.982-1011. Especial – Out. 2005.
- GOLEMAN ,Daniel- *Inteligência Emocional*, Trad.Marcos Santarrita, Rio de Janeiro, Objetiva-1995.
- GUIDDENS, Antony; *As consequencias da modernidade*; Tradução Raul Filker. São Paulo. Editora UNESP, 1991
- GRINSPUM, Miriam; MANESSCHY, Patrícia; SILVA, José Pereira da. (Orgs). *Juventude: Caminhos e Desafios*. Rio de Janeiro: José Pereira da Silva, 2005.Coletânea.v. 2.146.p.
- _____, Mirian P. S. F. *Projeto de Pesquisa: Interfaces e valores da juventude no contexto tecnológico: a informática na rede virtual, seus usos, práticas e produções*. UERJ: Mimeo, 2006, 52p.
- _____, Mirian P. S. F.; CASTANHEIRA, M.; COSTA, P.M.D. (organs.) et alii - *Em Pauta: juventude – percursos entrecruzados*, Publit. Soluções editoriais: Rio de janeiro, 2008.
- GROPPPO, Luis Antonio; *Juventude: ensaios sobre sociologia e historia das juventudes modernas*, Rio de Janeiro, Diffel.2000, p.7

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 6ª ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2001
- II Conferencia Nacional por Uma Educação do Campo- Declaração -2004- p.15..
- KOHAN, Walter. Anotações das aulas da disciplina Estudos Filosóficos da Educação. Rio de Janeiro. UERJ. Out/dez/ 2006.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Linguagem e Tecnologia: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Cultura Linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.
- LA TAILLE, Yves De, OLIVEIRA, Marta Kool de, DANTAS, Heloisa, Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992
- LIMA, Maria de Lourdes R. de; A aula universitária uma vivencia de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA Ilma Passos; Castanho, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rocco, Rio de Janeiro, 1998. p.27, p.40
- MAHONEY , A.A e Almeida, R.(org).(et al) HENRI Wallon- Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000
- _____, Abigail A. ALMEIDA, Laurinda R.de. Afetividade e processo ensino- aprendizagem :contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, v.20, p.1-17, 2005. Disponível em: <http://suelo.brs-psi.org.br/suelo.php?ped>>.A:em 29 out.2008.
- _____, Abigail A. ALMEIDA, Laurinda R.de.(orgs.); A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon- São Paulo - Edições Loyola-2004.
- MENIN, M.S. de Stefano. *Valores na escola - Revista Educação e Pesquisa* - São Paulo, V.28.N.p.9 -100, jan/jun.2002
- MINAS GERAIS - Universidade do Estado de Minas Gerais- Regimento Geral –aprovado pelo Conselho Universitário em 04-04-06-Resolução 101/2006.
- _____ art.81 do ato das disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989, da criação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG -.

- _____, Decreto nº. 8987, de 22/02/1929, criação da Escola de Aperfeiçoamento
- _____, Decreto-Lei nº1666, de 28 de janeiro de 1946, transformação da Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação, quando era interventor federal Nísio Batista de Oliveira,
- _____ Constituição Estadual de 1989, cria a Universidade do Estado de Minas Gerais
- _____, Decreto Estadual nº12.235, de 1/12/1969. transforma o CAE em Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) de acordo com a Lei Federal Nº.5540/68 - da Reforma Universitária.
- _____, Lei nº 15259, de 27/07/2004 (anexo 1), institui o sistema de reserva de vagas para os alunos afro-descendentes e egressos de escolas públicas que comprovem carência sócio-econômica, bem como alunos com necessidades educativas especiais e indígenas
- MEC.Ministério da Educação –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs- Plano Nacional de Pós-Graduação – (PNPG)2005.20010-Brasília-Dezembro de 2004.
- MONTSERRAT, Moreno (et al) Falemos de sentimentos:a afetividade como tema transversal- coordenação Ulisses F.Araujo; Tradução Maria Cristina de Oliveira-São Paulo-Moderna-1999.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria* - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil- 2003.
- _____, Edgar; *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, trad: Eloá Jacobina – Rio de Janeiro, Bertand Brasil - 2001
- _____, Edgar. Folha de São Paulo, <http://www.editorasulina.com.br/indexmeio2.asp>
- NOVAES, R. *Juventude e Sociedade: Jogos de espelhos*. Revista Ciência e Vida. Sociologia especial – Juventude Brasileira. Ano 1 nº. 2, 2007
- NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Org.) *Juventude e Sociologia: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- OLIVEIRA, Inês B. Anotações das aulas da disciplina Educação, Cidadania e Exclusão. UERJ, abril a julho de 2007.

- _____, Inês B.; SGARB, Paulo. (Orgs.) *Redes Culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DPEA, 2002. (p.55, 44, 48.)
- PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. *Sociologia Problemas e Práticas*, set. 2005, no.49, p.53-70. ISSN 0873-6529
- PEREIRA, E.M.de A. – *Pós Modernidade:desafios à Universidade*. In SANTOS FILHO, Jose Camilo dos. & MORAES, Silvia E. (orgs.) *Escola e Universidade na pós modernidade – Campinas - S.P.-Mercado das Letras - São Paulo-Fapesp-2000*.
- PIAGET, J. - *O Juízo Moral na Criança*, Summus Editorial, 4ª ed. São Paulo, trad. Elzon Lenardon, 1994
- PIAGET, J. *Os procedimentos de educação moral* In Macedo L. (org) *Cinco estudos de educação moral – São Paulo – Casa do Psicólogo – 1996*.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L.G.C. ; *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 2002
- _____, S.G.(org.) *Saberes pedagógicos e atividades docente/textos de Edsion Nascimento Campos... (et al)*. 5ª ed.-São Paulo- Cortez-2007.
- PINO,A. *Afetividade e vida de relação*. (mimeo) Campinas - Faculdade de Educação . UNICAMP – s/d
- PLATÃO,Apologia de Sócrates Critton.Versão do Grego.Nota de Manuel Oliveira Pulkério.Brasília.UNB, 1997.
- Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, de dezembro de 2004, CAPES
- PRANDINI, R. C. A. R.; *A Constituição da Pessoa: Integração Funcional*, 2004, p.25 a 46, In: MAHONEY , A.A e Almeida,.R.(org).(et al) HENRI Wallon- *Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000*
- RANCIÈRI, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.
- SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS FILHO, Jose Camilo dos. & MORAES, Silvia E. (orgs.) *Escola e Universidade na pós modernidade – Campinas - S.P.-Mercado das Letras - São Paulo-Fapesp-2000*.

- UNESCO Conferencia Mundial sobre a Educação Superior, *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI*, Paris 5 a 9 de outubro de 1998, Visão e Ação
- VALENTE, Maria Odete. *A Educação para os valores* - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Digitalizado-s/d-
- VASQUEZ, Adolfo S. *Ética*. Trad. João Dell’Anna. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 3ª edição, 1978. p.118, p.121
- VEIGA Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed.Campinas: Papirus, 2006.cap.2,p.139-150.
- VEIGA Ilma Passos;RESENDE, L.M.G; FONSECA, M.; Aula Universitária e Inovação, In: VEIGA Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed.Campinas: Papirus, 2006.cap.2,p.139-150.
- VEIGA NETO,A.-1996.Disciplinaridade x Interdisciplinaridade uma tensão produtiva.Trabalho apresentado no VIII ENDIPE-Florianopolis-1996.
- VIGOTSKI, L.S. – *Psicologia da Arte*, Ed. Martins Fontes, trad. Paulo Bezerra,São Paulo, 1999
- YIN.Robert K. –Estudo de Caso - planejamento e métodos - Tradução Daniel Grassi-2ª ed.-Porto Alegre Bookman-2001., p.32,

APENDICES**Apêndice 1*****Universidade do Estado do Rio de Janeiro*****Mestrado em Educação****• Autorização**

Nome completo

____, Endereço _____, Identidade/CPF _____

autorizo a professora Maria Odília Figueiredo de Simoni, utilizar em sua pesquisa de Mestrado “A Relação Professor-Aluno no Ensino Superior” as minhas contribuições desde que não identificadas.

Belo Horizonte, _____ de fevereiro de 2008.

Apêndice 2



Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2008.

Caro (a) aluno (a)

Para dar continuidade à minha pesquisa sobre a Relação Professor-Aluno no Ensino Superior, convido-o (a) para participar de um grupo focal, sobre a temática a ser realizado no próximo dia , 2ª feira, no horário de 15 hs às 17 hs, na sala 127, da Faculdade de Educação.

Espero-o (a) ansiosa, já que sua contribuição em muito enriquecerá o meu estudo.

Meus agradecimentos,

Maria Odília Figueiredo De Simoni.

Apêndice 3

Entrevista com alunas

Roteiro para entrevista com alunos

- *Você se sente incluído por todos os professores? Sim, não, esclareça....*
- *Como você se sente por ser cotista?
Identifique as atitudes/comportamento dos professores
Percebe mecanismos de inclusão/rejeição/exclusão na prática dos professores?*
- *Como foi ou tem sido sua inserção no curso de pedagogia?*
- *Em sua opinião o que dificulta e/ou facilita a sua relação com os professores?*
- *Você é contra ou favorável ao sistema de cotas adotado pela UEMG?*
- *Como você percebe que suas expectativas quanto ao curso foram atingidas?
Por quê?*
- *Você acredita que a afetividade na relação professor/aluno facilita a inclusão do aluno? Explique.*
- *Outras observações*

Apêndice 4

Entrevista com professores e professoras

Roteiro para entrevista com professores e professoras

- *Você tem alunos cotistas?*
- *Você os identifica? Sim, Não, Por quê?*
- *Como você analisa a inserção desses alunos no curso?*
- *Em sua concepção o que dificulta e/ou facilita a sua relação com os alunos cotistas?*
- *Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas adotado pela UEMG? Você é contra ou favorável? Por quê?*
- *Quais os procedimentos que a UEMG deveria ou deverá tomar para auxiliar os alunos cotistas, no que diz respeito à situação financeira e de escolarização?*
- *Como você se fez professor universitário? Teve uma formação docente? Onde?*

Apêndice 5

Tabulação de questionário de professores

Tabela 1 Sexo - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Masculino	08
Feminino	07
TOTAL	15

Tabela 2 Idade - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Até 40 anos	3
De 41 a 50 anos	6
De 51 a 60 anos	3
Acima de 60 anos	3
TOTAL	15

Tabela 3 Cor - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Branca	8
Negra	1
Parda	6
TOTAL	15

Tabela 4 Estado Civil - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Solteiro	3
Casado	7
Divorciado	3
Viúvo	2
TOTAL	15

Tabela 5 A Filhos - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Possui	11
Não possui	4
TOTAL	15

Tabela 5 B Filhos dos professores participantes	
Categoria nº de filhos	Frequência
1	6
2	4
3	1
TOTAL	11

Tabela 6 Religião praticada - professores participantes	
Categoria	Frequência
Católica	5
Batista	1
Espiritismo	2
Candomblé	1
Não pratica	6
TOTAL	15

Tabela 4 Curso Graduação - professores participantes	
Categoria	Frequência
Filosofia	2
Educação Física	2
Letras	2
História	1
Biologia	1
Pedagogia	4
Psicologia	2
TOTAL	15

Tabela 8 Pós Graduação - professores participantes	
Categoria	Frequência
Especialização	8
Mestrado Incompleto	4
Mestrado	3
Doutorado	0
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Só FaE/CBH/UEMG	10
FaE/CBH/UEMG e Instituições Particulares	5
TOTAL	15


Categoria	Freqüência
Sim	12
Não	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Não identifica	4
Fica sabendo	2
Pela cor/deficiência	6
Não respondeu	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Sim	11
Não	4
TOTAL	15

Sim	Promove a inclusão Social	7
	Só para alunos de escolas públicas	1
Não	Todos devem ter as mesmas oportunidades	1
	Reforça o preconceito	1
	A saída é melhorar o Ensino Fundamental	1
Não justificou a resposta		3
TOTAL		15

ANEXO 1

Norma:  **LEI 15259 2004** **Data:** 27/07/2004 **Origem:** LEGISLATIVO MG

- Ementa:** INSTITUI SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG - E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES - PARA OS GRUPOS DE CANDIDATOS QUE MENCIONA.
- Fonte:** PUBLICAÇÃO - MINAS GERAIS DIÁRIO DO EXECUTIVO - 28/07/2004 PÁG. 1 COL. 2
REJEIÇÃO DE VETO - MINAS GERAIS DIÁRIO DO LEGISLATIVO - 20/10/2004 PÁG. 66 COL. 1
- Veto:** REJEITADO O VETO AOS INCISOS I E II DO ART. 3º.
- Indexação:** DISPOSITIVOS, CRIAÇÃO, CRITÉRIOS, SELEÇÃO, SISTEMA, COTA, OBJETIVO, RESERVA, PERCENTAGEM, VAGA, INGRESSO, CURSO DE GRADUAÇÃO, CURSO TÉCNICO, (UEMG), (UNIMONTES), DESTINAÇÃO, NEGRO, EGRESSO, ESCOLA PÚBLICA, PESSOA DEFICIENTE, ÍNDIO.
- Catálogo:** ENSINO SUPERIOR.
DIREITOS HUMANOS.

Texto:

Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para os grupos de candidatos que menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º - A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e a Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - reservarão, em cada curso de graduação e curso técnico de nível médio por elas mantido, percentual de vagas para os seguintes grupos de candidatos:

- I - afro-descendentes, desde que carentes;
 - II - egressos da escola pública, desde que carentes;
 - III - portadores de deficiência e indígenas.
- Parágrafo único - (Vetado).

Art. 2º - Para os efeitos desta lei, considera-se:

- I - carente o candidato assim definido pelas instituições a que se refere o "caput" do art. 1º, conforme critérios baseados em indicadores socioeconômicos oficiais;
- II - afro-descendente ou indígena o candidato que assim se declarar, observadas outras condições estabelecidas pela instituição de ensino;
- III - egresso da escola pública o candidato que tenha cursado o ensino médio integralmente na rede pública;
- IV - portador de deficiência o candidato assim caracterizado nos termos da Lei nº 13.465, de 12 de janeiro de 2000.

Art. 3º - O percentual de vagas a serem reservadas pela

UEMG e pela UNIMONTES será de, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento), distribuídas da seguinte forma:

I - 20% (vinte por cento) para os candidatos a que se refere o inciso I do art. 1º;

(Inciso vetado pelo Governador e mantido pela Assembléia Legislativa em 20/10/2004).

II - 20% (vinte por cento) para os candidatos a que se refere o inciso II do art. 1º;

(Inciso vetado pelo Governador e mantido pela Assembléia Legislativa em 20/10/2004).

III - 5% (cinco por cento) para candidatos a que se refere o inciso III do art. 1º.

Parágrafo único - (Vetado).

Art. 4º - O edital do processo seletivo especificará as condições para inscrição dos candidatos nos grupos de que tratam os incisos do art. 1º e o número de vagas reservadas a cada grupo, de acordo com os percentuais definidos nesta lei.

§ 1º - Quando a aplicação dos percentuais resultar em número fracionário, arredondar-se-á a fração igual ou superior a 0,5 (cinco décimos) para o número inteiro subsequente e a fração inferior a 0,5 (cinco décimos) para o número inteiro anterior, assegurando-se, no mínimo, uma vaga para cada grupo de candidatos a que se refere o art. 1º desta lei.

§ 2º - Em caso de empate entre os concorrentes à última vaga reservada para qualquer dos grupos de candidatos previstos nos incisos do art. 1º desta lei, será dada preferência ao candidato mais carente.

Art. 5º - Para fazer jus a vaga reservada nos termos desta lei, o candidato deverá:

I - atender os requisitos legais para admissão nos cursos de graduação e nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pela instituição pública estadual de ensino superior;

II - submeter-se a processo seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo das provas e à pontuação mínima exigida para a aprovação, observadas, no caso de candidato portador de deficiência, as disposições da Lei n.º 14.367, de 19 de julho de 2002;

III - declarar expressamente a sua condição e a categoria em que concorre, vedada a inscrição em mais de uma categoria.

§ 1º - O candidato que não comprovar o atendimento dos requisitos previstos nesta lei poderá:

I - optar pela desistência do concurso vestibular, caso em que lhe será ressarcido o valor pago como taxa de inscrição, se houver, no prazo de cinco dias úteis contados da data do protocolo do pedido;

II - concorrer em igualdade de condições com os candidatos que não se inscreveram em qualquer das categorias previstas nesta lei.

§ 2º - No caso de candidato portador de deficiência, a instituição de ensino avaliará, previamente à realização do processo seletivo, a compatibilidade do curso pretendido com as especificidades da deficiência apresentada pelo candidato.

Art. 6º - Para o preenchimento das vagas reservadas nos termos desta lei, será adotada lista de classificação autônoma.

§ 1º - Os candidatos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei não selecionados no número de vagas

reservadas serão agregados à lista de classificação geral, em igualdade de condições.

§ 2º - Em caso de não haver candidatos aprovados em quantidade suficiente para preencher as vagas reservadas nos termos desta lei, as vagas remanescentes serão acrescidas ao restante das vagas existentes.

Art. 7º - A instituição de ensino que receber aluno portador de deficiência cumprirá os requisitos de acessibilidade previstos na legislação, federal e estadual, em vigor e tomará providências para adequar os serviços didático-pedagógicos e administrativos às necessidades do aluno.

Parágrafo único - Caberá à instituição de que trata o "caput" deste artigo promover a capacitação de recursos humanos e realizar as adaptações necessárias em sua infra-estrutura, de modo a possibilitar a plena integração do aluno portador de deficiência à vida acadêmica.

Art. 8º - A instituição de ensino implantará, quando necessário, mecanismos para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes carentes beneficiados pela reserva de vagas instituída por esta lei, conforme critérios objetivos de avaliação, de forma a garantir o aumento progressivo do percentual de diplomação relativamente ao número de matrículas.

Art. 9º - Será constituída, nos termos definidos em decreto, comissão com a finalidade de acompanhar e avaliar o sistema de reserva de vagas instituído por esta lei.

Parágrafo único - A comissão a que se refere o "caput" será composta de forma paritária por representantes dos grupos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei e representantes do Poder Executivo e das universidades públicas estaduais.

Art. 10 - A Lei Orçamentária Anual conterá dotação específica para o atendimento do disposto no art. 9º desta lei.

Art. 11 - O Poder Executivo procederá à revisão do sistema de reserva de vagas instituído por esta lei, no prazo de dez anos contados da data de sua publicação.

Art. 12 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 27 de julho de 2004.

Aécio Neves - Governador do Estado

Fonte: <http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph->

[brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=/netahtml/njmg.html&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=2&f=L3;1;Lei+adj+15259+adj+2004%5BNORM%5D;all:njmg&s1=11666&SECT8=TODODOC](http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=/netahtml/njmg.html&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=2&f=L3;1;Lei+adj+15259+adj+2004%5BNORM%5D;all:njmg&s1=11666&SECT8=TODODOC)

INTRODUÇÃO

A proposição dessa temática deve-se a inúmeros fatores que foram se constituindo ao longo da nossa experiência profissional¹ nos últimos anos, como professora do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (CP/FaE/CBH/UEMG).² Ali, a partir do ano de 2005, respondendo pela Coordenação Pedagógica do Curso de Pedagogia desenvolvemos as funções de orientar, coordenar e supervisionar as atividades do curso³, tais como: elaborar currículo do curso para aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; fixar diretrizes dos programas das disciplinas; elaborar a programação das atividades letivas; avaliar periodicamente a qualidade e a eficácia do curso e aproveitamento dos alunos; recomendar ao Departamento a designação ou substituição de docentes; decidir as questões referentes à matrícula, reopção, dispensa de disciplina, transferência, obtenção de novo título, assim como as representações e os recursos sobre matéria didática, principalmente. Portanto, a opção por estudar a relação professor-aluno no ensino superior também adveio das observações e inquietações que vislumbramos nesse período.

Uma destas tem sido perceber como esta relação vem se modificando, devido à mudança do perfil do jovem que busca hoje o curso de pedagogia, diferente daquele aluno, geralmente oriundo do magistério no ensino fundamental que buscava a sua formação superior no citado curso, anteriormente.

Outra percepção relaciona-se ao atual perfil dos professores de ensino superior que, em sua grande maioria, têm a qualificação “mestrado/doutorado” em educação, sem, contudo, terem vivenciado experiências docentes na escola básica.. E, talvez, por esta falta de experiência tenham encontrado dificuldades para

¹ Professora da Educação Básica, tendo exercido as funções de Diretora e Supervisora de escolas da Rede Pública do Estado de Minas Gerais e, há 23 anos Professora do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG

² Curso de Pedagogia (CP) da Faculdade de Educação (FaE) do Campus de Belo Horizonte (CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - CP/FaE/CBH/UEMG

³ Conforme o Regimento Geral da UEMG, (P.46)

construir uma relação afetiva e perceber as necessidades e especificidades dos alunos. Observa-se, ainda, que a maioria dos professores efetivos do curso de pedagogia portadores de vivências em salas de aula, à época da criação da Universidade, já se aposentou e, com isso, essa experiência que eles traziam, às vezes maior do que a própria titulação, passou a apresentar lacunas no meio acadêmico da faculdade

No período em que respondemos pela Coordenação Pedagógica do curso tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais os alunos e os professores, uma vez que éramos responsáveis pela coordenação nos três turnos, a partir de uma escala de atendimento.

Nesse processo surgiram algumas situações: por parte de professores, queixas sobre o mau desempenho dos alunos, a falta de empenho nos estudos e a falta de compromisso. Em contrapartida, alunos alegavam a mesma falta de empenho e de compromisso de alguns professores. Da mesma forma, ouvíamos também, relatos de atividades bem sucedidas. Percebemos, então que professores e alunos nos viam como um apoio, alguém capaz de ouvir as suas queixas e de auxiliá-los a buscar alternativas de solução.

Como em qualquer escola, no CP/FaE/CBH/UEMG ingressam bons alunos (escrevem bem, têm uma linguagem fluente, leem bem e interpretam), como também, alunos com história de fracasso, com dificuldades para ler e escrever. Chegamos a propor cursos de enriquecimento curricular de Português para melhorar o desempenho de alunos que apresentavam tais dificuldades. Anualmente são matriculados 240 alunos, nos três turnos de funcionamento do Curso de Pedagogia. Como a produção de uma monografia é exigida, ao final do curso, é dada ao aluno até hoje, desde o 1º semestre, a oportunidade de frequentar curso extra de produção de texto, para melhorar seu desempenho acadêmico.

Tivemos oportunidade de ouvir de professores (após vários encontros com suas turmas), não terem percebido que havia alunos “cegos” na classe, e, mesmo após perceberem, ouviu negativas em aceitarem ser “babás” destes deficientes visuais... revelando um despreparo para lidar com o processo de inclusão.

Um dado importante é que desde o ano de 2005, o Estado de Minas Gerais está adotando na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o sistema de reserva de vagas, que garante a entrada de alunos comprovadamente carentes que sejam afro-

descendentes e oriundos de escolas públicas bem como alunos com necessidades educativas especiais e indígenas. (Anexo 1 - Lei Estadual 15259 / 2004). Esta política pública de inclusão social vem mudando o perfil dos alunos que buscam o curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG. Entretanto não tem sido adotada uma política de qualificação dos professores para o seu atendimento já que a sua formação universitária, na graduação ou na pós-graduação, não lhes garante conhecimentos específicos para lidar com a diversidade seja ela cultural, física ou social. A maioria desses professores, nunca trabalhou com alunos em qualquer nível ou modalidade de ensino que exigiam não um tratamento diferente, mas um conhecimento específico para lidar com as diferenças.

É necessário, portanto, dar condições a esses alunos de fazer um curso superior de qualidade, independente de sua diferença. Acreditamos que a pesquisa sobre a relação professor aluno no curso de pedagogia, em especial sobre os aspectos vinculados à inclusão e afetividade pode oferecer subsídios para que a UEMG aprimore o sistema de cotas e trace uma política de formação continuada de seus professores. E julga importante este estudo, por se tratar de uma temática nova, uma vez constatada na formação desses profissionais do ensino superior uma lacuna, no tocante a estudos teóricos e pesquisas sobre o assunto.

Tais situações reforçam e justificam a escolha da temática no âmbito da formação pessoal e profissional dos professores, bem como para que se estabeleçam metas e propostas de intervenção na instituição, uma vez que os programas de pós-graduação em educação - mestrado e doutorado - não se têm preocupado com as questões relativas ao ensino (mediação didática e metodologias de ensino) na mesma medida em que se preocupam com a pesquisa. Percebe-se claramente uma ênfase maior em se formar o pesquisador, o que, via de regra, acaba definindo a hierarquia e a importância de se fazer pesquisa nas universidades, em detrimento das atividades de ensino e extensão.

Aquele que se dedica principalmente ao ensino tem muito menos apoio para acesso a programas de qualificação de mestrado e doutorado para melhorar a sua prática docente, do que aquele que cumpre o mínimo de aulas obrigatórias pela LDBEN 9394/96, mas se dedica quase que exclusivamente à pesquisa.

No contexto dessa investigação, o foco desse trabalho é com a juventude que frequenta o curso de pedagogia⁴, na Faculdade de Educação, do Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG).

Este curso⁵ foi incorporado à UEMG, quando esta foi criada em 1989. Hoje é o único curso oferecido pela FaE/CBH/UEMG recebendo, anualmente, 240 calouros, em seus três turnos de funcionamento, com entrada de 120 no 1º semestre letivo, e de 120 no 2º semestre letivo. Desde 2005⁶, ele vem atendendo aos objetivos de “inclusão social” de alunos afro-descendentes, de alunos originários de escolas públicas, de alunos com necessidades educativas especiais e de indígenas.

A presente pesquisa ratifica o significado do tema nos dois eixos - juventude e afetividade - como campos específicos que precisam ser mais estudados e desenvolvidos, em termos da educação, mas chama a atenção para o foco da pesquisa que, nesta relação, está no ensino superior. Em geral, a afetividade, importante área no contexto da formação, não é muito trabalhada neste nível de escolaridade. De um modo geral, as questões pertinentes à afetividade, estão na responsabilidade/vivência do aluno, que deve comprometer/resolvê-las, embora os aspectos mais ressaltados nesse contexto, sejam a questão da aquisição do conhecimento, e os fatores relacionados à aprendizagem, isentando dessa forma o docente de investir na relação interpessoal como se esta, no ensino superior, não contasse ou fosse ato de somenos importância.

Problematização e Construção do Objeto de Estudo

A sociedade contemporânea tem sido caracterizada pelo distanciamento entre os seres humanos. “Cada qual cuida de si” é uma afirmativa cada vez mais usada, tanto por professores, quanto por alunos de uma sociedade sobremaneira egoísta, consumista e individualista. O desgaste das relações humanas tem comprometido a família e outros campos sociais, como a educação, por exemplo. E a escola, local privilegiado para se desenvolver a educação, não tem conseguido avanços

4 O curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, foi incorporado à UEMG em 24-05-1995, data de sua criação, pelo decreto nº 36896/05.

5 O curso de Pedagogia funciona nos turnos: Manhã, Tarde, Noite.

6 O Governo de Minas instituiu as cotas para o ingresso na UEMG e na UNIMONTES, a partir da lei 15259 de 27-07-2004.

significativos no enfrentamento de problemas relacionados à convivência humana. Ao falarmos em sociedade contemporânea estamos nos referindo ao momento específico de uma sociedade marcada pelos fatores da globalização, das novas tecnologias, e em especial daquilo que se denomina de uma sociedade nas condições da pós-modernidade.

As significativas e velozes mudanças na sociedade têm levado educadores e outros pesquisadores das ciências sociais e humanas a buscar explicações para o entendimento de posturas inadequadas, agressivas, no âmbito da família e principalmente da escola. O desejo de possuir, de ter, de consumir, tem gerado crise nos fundamentos da vida humana, marcada por contradições e desafios.

A sociedade multicultural fortalecida pela globalização e mobilidade social onde se encontram múltiplos espaços e visões de homem e de vida agrava mais o desnorreamento da educação e da escola que se encontra ante um desafio de difícil solução: o de servir e respeitar a todos (GOERGEN, 2005, p.985)

Nesse trabalho, entende-se por afetividade a base de todo relacionamento produtivo entre as pessoas, a boa convivência e a capacidade de relacionar-se com o outro; interagir com o outro, ter respeito pelas suas idéias; aprender a conviver com semelhantes e diferentes; aceitar o outro com suas possibilidades e limites, estimulando-o a ir além das expectativas, prepará-lo para alçar voos cada vez mais desafiadores. Importante é "... entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...)"(PINO, p.128/131, Mimeog. -s/d).

São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto da realidade (coisas, lugares, situações, etc.) no sentido afetivo.

"Portanto, os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, ou melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele." (PINO, p.128/131, Mimeog. -s/d).

Com base nas questões em tela, pergunta-se: É possível desenvolver a afetividade ao longo da vida e não só na infância? Pode-se desenvolver afetividade paralela à racionalidade? Como incluir "os jovens universitários do curso de pedagogia respeitando a sua individualidade"? Também os valores acompanham os momentos históricos diante desta nova ordem social. Pode-se aceitar que os valores

"são princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática". (GOERGEN, 2005, p.989)

Voltando ao *locus* de estudo desta pesquisa a FaE/UEMG, observa-se que, tradicionalmente, esta instituição vem formando profissionais para a educação, desde a década de 1930, quando preparava orientadores de ensino e diretores de grupos escolares. Durante sua trajetória, passou por diversas reformas do ensino que objetivavam adequar a formação dos profissionais às necessidades da sociedade. Assim é que com a Lei Federal Nº 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o curso de pedagogia continua formando pedagogos gestores e docentes para os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a partir de 15 de maio de 2006, com a publicação da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o curso ministrado pela FaE/CBH/UEMG ajustou seu currículo a estas diretrizes, a fim de cumprir a determinação legal. Assim, a partir do primeiro semestre de 2008 o aluno que ingressou no curso cumprirá um currículo e uma carga horária adequados à nova licenciatura. A lei federal trouxe ainda em seu bojo, a idéia inovadora da educação inclusiva em suas diversas modalidades e níveis. Conforme o novo currículo do curso de pedagogia, o aluno terá a formação em licenciatura plena, voltada para a docência na educação infantil e a docência para a 1ª etapa do ensino fundamental. Entretanto, continuarão a ser oferecidas aos alunos, disciplinas inerentes ao processo de gestão escolar ou abertas a outras áreas que abranjam processos educacionais.

Diante dessa nova situação, o foco desta pesquisa é a relação professor-aluno, sendo este último, o jovem que se inseriu no curso de pedagogia, pelo processo da reserva de vagas. No bojo dessa problemática, despontam algumas questões: quais os elementos constitutivos da relação professor-aluno que garantem a inclusão? A afetividade seria um dos possíveis mecanismos que garantiria o processo de inclusão? Como os docentes se manifestam em seus discursos e práticas em relação aos alunos cotistas? Em que medida a política pública da instituição das cotas na Universidade contribui para corrigir os erros históricos de exclusão social? Como a UEMG está preparando os seus professores para atenderem à especificidade dos alunos, que por força da Lei Estadual nº. 15259, de 27/07/04, estão tendo acesso aos diversos cursos superiores oferecidos no campus de Belo Horizonte, em especial o curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG?

Este estudo pretende analisar se elementos relacionados à afetividade estão (ou não) presentes na relação entre o professor e o aluno jovem universitário, de

modo que garantam (ou não) a sua inclusão. Além disso, propõe-se desvelar outras questões que permeiam o objeto ora investigado, tais como: identificar os elementos constitutivos da relação professor-aluno facilitadores da inclusão quais sejam: respeito à diferença; compromisso com a aprendizagem de todos os alunos; garantia de condições para as aprendizagens. Propõe-se, igualmente, analisar as concepções e práticas de “inclusão” presentes no discurso dos professores; caracterizar os alunos e os professores do curso de pedagogia, considerando a habilitação, o tempo de serviço e outras experiências (para os professores), bem como a idade, o nível sócioeconômico, o tempo de trabalho, a participação em outros grupos, o tipo de diversão (lazer, esportes) e as expectativas quanto ao curso, (para os alunos), procurando, assim identificar os respectivos contextos em que se localizam professores e alunos cotistas nas três categorias: afro-descendentes (20% das vagas), oriundos de escolas públicas (20% das vagas), e com necessidades educacionais especiais e indígenas (5% das vagas).

Observa-se, de outro lado, que, apesar das lacunas teóricas e de pesquisas sobre essa relação no meio acadêmico em geral, as preocupações com a afetividade na relação professor-aluno também se fazem presentes trazidas por alguns pesquisadores brasileiros da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade de São Paulo (USP) que têm organizado grupos de estudos e publicado livros e periódicos sobre a temática.

Estes estudos têm contribuído para o entendimento da afetividade e de sua íntima relação com a aprendizagem. Entretanto, suas pesquisas, via de regra, têm se limitado à infância e às vezes, à adolescência, numa faixa de idade que vai até os 15 anos, por exemplo. Eles se orientam nas teorias psicogenéticas de Piaget, estudioso das relações entre afeto e conhecimento que, segundo ele, são inseparáveis mesmo sendo de naturezas diferentes, de Vygotsky que no mesmo período, aprofundava na Rússia estudos sobre afetividade e cognição e mostrando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral de Wallon com os estudos focados, principalmente, nas emoções, trazendo sua contribuição para o entendimento da afetividade. Todos eles tratam do desenvolvimento da afetividade na infância como componente fundamental para a formação da personalidade.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa elegemos, como suporte, os estudos feitos sobre a afetividade: por Wallon, e Morin (1997); sobre a juventude

desenvolvidos por Carrano & Dayrell (2002), Groppo(2000) e Grinspun (2005); sobre a inclusão: Arroyo (1987) e sobre a formação de professores para o ensino superior as considerações desenvolvidas por Pimenta & Anastasiou (2002), e Masetto (2006).

A revisão bibliográfica oportunizou o contato com os materiais produzidos no campo da afetividade, da inclusão social, da formação do professor universitário e da juventude. Tais estudos forneceram elementos teóricos e metodológicos sobre a temática e, o problema da respectiva pesquisa, o que alargou o nosso universo conceitual. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada a pesquisa de campo – pesquisa empírica, tendo como instrumentos os questionários para os professores e alunos, e as entrevistas semi-estruturadas, também envolvendo professores e alunos. Estes dois grupos de sujeitos contribuíram com a sua percepção sobre os tópicos: cotas⁷, inclusão social dos alunos, concepção de inclusão e a formação docente na FaE/UEMG.

Os achados da pesquisa emergiram da análise dos dados apresentados nos questionários e nas entrevistas, e confrontados com os teóricos estudados. Assim, foi possível verificar a pertinência ou não de nossas observações diante dos fundamentos teóricos e dos dados pesquisados

A organização final dos resultados da pesquisa é constituída de seis partes assim apresentada:

Introdução, contendo os motivos que levaram à realização deste estudo, o objeto e o problema, o contexto da pesquisa, e o levantamento de algumas questões que demandam a busca de respostas ou explicações.

O capítulo 1 apresenta os teóricos com os quais fizemos a interlocução. São também definidas nesta parte, as características da pesquisa a ser realizada.

O capítulo 2 apresenta os fundamentos teóricos que balizaram a pesquisa, os comparando com os resultados obtidos.

O capítulo 3 apresenta a temática afetividade, incluindo conceito, estágios de desenvolvimento e a relação afetiva entre professor e aluno.

O capítulo 4 contém a metodologia usada na pesquisa, caracterizando-a como qualitativa, e a estratégia, utilizando o estudo de caso, buscando as informações dos sujeitos alunos e professores por meio de questionários e de entrevistas semi-

⁷ “cotas” porcentagem de vagas reservada para pessoas: afro-descendentes, com necessidades educativas especiais, indígenas e oriundos de escolas públicas.

estruturadas. Apresenta, ainda, os resultados da pesquisa e sua análise em confronto com o problema da investigação, e com a produção acadêmica.

O capítulo 5 traz à tona uma reflexão sobre os achados da pesquisa, tece algumas considerações acerca do estudo e apresenta as possíveis contribuições, sobretudo no campo da formação de professores para o ensino superior, em relação à afetividade e à inclusão social de alunos cotistas na FaE /CBH/UEMG.

Há ainda tópicos com as referências citadas ao longo do texto, apêndices e anexos relativos à pesquisa.

Ressalte-se, aqui, o intuito norteador da presente pesquisa: oferecer elementos positivos e reflexivos para a manutenção/correção da política de cotas instituída pelo poder público do Estado de Minas Gerais, para que possam ser definidas ações concretas que subsidiem decisões acerca da adequação de espaços, de equipamentos e de formação continuada de professores para lidarem com as diferenças.

1 - EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE

1.1 - Valores e formação da juventude

O significado de juventude vem adquirindo delimitações diferenciadas, a partir de estudos nas áreas social, histórica, antropológica, cultural. Portanto, pensar a juventude hoje, é pensar na construção de uma identidade vista como processo social e interativo, do qual participa a coletividade, e que acontece no âmbito de uma cultura, num determinado momento histórico.

Na conduta humana, isto é, no comportamento cotidiano do homem, o que define “valor” para este homem, e, por conseguinte para o jovem, corresponde

“à sua significação social, humana que permite responder com firmeza à questão básica sobre a objetividade ou subjetividade de valores ou sobre o tipo particular de sua objetividade, “O valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedades adquiridas graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas.” (VASQUEZ, 1978 p.118, p.121)

É o homem como ser social e histórico que em sua vida cotidiana cria valores e bens. Assim, os valores só têm sentido num mundo social, quando vivenciados pelos e para os homens.

Também, como ser social, o jovem constrói na coletividade suas relações com o outro e é nesta construção que estarão presentes valores não morais e morais.

“A juventude é uma condição social com qualidades específicas que se manifesta de diferentes maneiras segundo as características históricas sociais de cada indivíduo e chegou a ser considerada como um valor em si quando entendida como o novo e o atual.” (BRITO apud LEON,2005,p.13)

É no campo das escolhas que estão os valores que são atribuídos às coisas e aos objetos.

Os valores instituídos vão determinar a diversidade presente na juventude, enquanto categoria sócio-cultural. Um jovem mineiro de Belo Horizonte, com certeza, será diferente de um jovem mineiro morador de uma cidade de interior. Seus modos de ser, de viver, de ver o mundo estarão condicionados às suas histórias de vida, de

família, de relacionamentos. No entanto, quando se trata de jovens de uma geração, pode-se

definir e estabelecer aquelas regularidades que estariam configurando um tipo de estilo de vida, de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que os faz diferentes de outros, mas também fortemente similares em si mesmos (LEON,2005,p.15).

Isto é, os jovens são diferentes, vivem um mesmo tempo que lhes propicia condições próximas e interesses comuns, mas com culturas e estilos de vida diferenciados.

Questionam-se, hoje, os valores presentes nas relações humanas e sociais entre os sujeitos. Percebem-se injustiças, violências, agressões, mentiras... Haverá uma instituição responsável por esses ensinamentos/vivências? Como levar o jovem a acreditar no afeto, na verdade, no bem, no amor, na paz, nesta sociedade contemporânea caracterizada como violenta, agressiva, competitiva e individualista?

A escola é uma instituição de caráter social. Estaria sob a sua responsabilidade a escolha de valores pertinentes às relações humanas e sociais.

A questão dos valores vem sendo muito estudada pelos filósofos que nos mostram de acordo com as linhas de estudo e análise que desenvolvem o que são e como entendê-los. Garcia Morente, apud Grinspun (2008, p.14) diz “que os valores não existem objetivamente, eles valem e para a eles ter acesso, eu preciso vivenciá-los, argumentando, discutindo, analisando-os, exemplificando-os”.

Esta questão nos instiga nesse processo de análise. Dessa forma, em termos de afeto poder-se-ia começar a refletir de que forma eles, jovens e professores, percebem esse valor no processo da relação professor-aluno e mesmo na formação /construção da subjetividade desses sujeitos.

Piaget (1977) estudou como se desenvolve a moralidade na criança e descobriu duas tendências consideradas opostas: a heteronomia ou a “moral do dever”, que leva a criança a obedecer às leis, normas dos pais e professores por medo ou temor, isto é, por coerção; e a autonomia ou a “moral do bem”, quando a criança ou o jovem, num exercício de liberdade, cumpre as ordens porque participou de sua construção e percebe que essas normas/referências trazem aspectos positivos para o seu grupo de convivência.

A presença da reciprocidade é que vai determinar que a norma seja a mais ampla possível. A educação para os valores deve ser uma prática constante e exercitada; não se ensina cooperação falando de sua importância na vida social;

criam-se situações reais em que crianças e jovens são colocados frente a frente, com situações que vão exigir troca, tolerância, quando aprendem a cooperar, cooperando... . Nessa perspectiva, caberia refletir se a relatividade dos valores está na assimilação desses valores pelos jovens ou na determinação do alcance de alguns valores pelos professores.

Assim, a formação para a autonomia dar-se-ia em todos os espaços onde as relações humanas e sociais e seus conflitos pudessem se manifestar e onde se pudesse discutir, refletir, analisar o melhor modo de resolvê-los. Entretanto, percebem-se muitas dificuldades para se oferecer essa formação, porque ela se dá, antes de tudo, na própria prática, na vivência do dia a dia de professores e alunos; porquanto é uma prática não de certezas, mas de dúvidas, que sempre podem ser discutidas com respeito mútuo e com dignidade.

As questões éticas e morais são amplas e complexas. Discutir a ética numa sociedade que se diz democrática e pluralista, mas na qual nem todos partilham destas premissas, torna-se cada vez mais difícil por que

“a sociedade multicultural”, fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, em que partilham espaço, múltiplas visões de homem, de vida e de mundo, veio agravar ainda mais este desenvolvimento da educação da escola.”(GOERGEM, 2005,p.985).

Entendemos que a ética visa o bem comum “é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. (VASQUES, 1978, p.12)

A ética é definida pela própria sociedade: é perene, afirma princípios, é mais ampla e supõe uma moral. Por outro lado, a moral é histórica, é temporal, supõe determinados princípios, normas ou regras de comportamento, levando o homem a agir moralmente.

Parece que a escola está na contramão da história: em seu interior, ensina-se a cooperar; do lado de fora, a sociedade ensina a competir.

O campo da ética perpassa pelas relações sociais cotidianas e diz respeito ao que é público, ao bem comum. Entende-se por bem público aquilo que serve a todos indistintamente. Assim, a conduta ética busca objetivos do *bem viver*. Entretanto, o que mostra a sociedade em seus atos e ações contraria esta conduta, porque, por exemplo, em busca do lucro fácil, constroi-se prédios, usando materiais inadequados, produz-se remédios que não curam, cria-se animais geneticamente adulterados, produz-se alimentos com fortes cargas de agrotóxicos. Adiciona-se a isso o uso do espaço público como espaço privado, quando mesas e cadeiras são

colocadas nas calçadas, dificultando a passagem das pessoas, o flagrante desrespeito à lei do silêncio e aos direitos individuais do cidadão.

Essa necessidade de se discutir a ética e seus princípios fundamenta-se na mudança das instituições família e escola. Se, antes, a criança e o jovem recebiam, em casa, os fundamentos da vida coletiva, hoje, estes nem sempre existem por vários fatores, dentre os quais os novos modelos ou núcleos familiares e as novas responsabilidades assumidas diante de condições socioeconômicas. Por outro lado, a escola passou a assumir funções próprias da família. A ética é importante na escola, na família, na medida em que ela norteia os valores que queremos alcançar no contexto da educação. A mídia e outros campos/setores que influenciam os valores da educação, mas a discussão básica em termos da formação do sujeito cabe à escola, e, em especial, à família.

Portanto, trazer à tona, para uma sociedade complexa e imediatista, questões éticas reguladoras da vida social não fará nenhum sentido, a não ser que a ética seja pensada como a busca do bem comum, do uso da liberdade e do conhecimento da lei, da norma para a promoção da autonomia, do direito de escolhas. É função da educação integrar o indivíduo à comunidade: Assim

...a moral e o direito são apenas hábitos coletivos, padrões constantes da ação que se tornam comuns a toda uma sociedade (...) e à medida que o meio em que vivemos se torna cada dia mais complexo e mais flexível, devemos ter a iniciativa e a espontaneidade necessárias para segui-lo em todas as suas variações, para mudar conforme ele muda. (DURKHEIM, 2003, p.24)

Os princípios *durkheimianos* preconizam um modelo de sociedade cuja função é repassar os valores morais fixos e imutáveis de geração para geração, que hoje ainda persistem em muitas escolas; é a educação para a convivência social, sem questionamento.

Sabe-se que valores como justiça social, direitos humanos e bem-estar coletivo, dentre outros, sempre foram discutidos; no entanto, hoje, estes devem ser olhados de forma diferente, pois a sociedade mudou e muda sempre. . Esses valores são muito importantes na medida em que situam ou tentam situar o indivíduo na sociedade em que vive e convive com o outro e que deve ter os mesmos direitos e deveres comuns a todos os indivíduos da sociedade.

O que se pretende é que os jovens tenham consciência de seus limites e também de suas possibilidades para a busca das transformações sociais e individuais, propondo uma nova organização social mais justa, mais igualitária, mais

solidária. É pelo diálogo e pela discussão coletiva que se determina uma norma moral boa ou ruim. Ela só será boa se atender a cada um, em particular e a todos, de um modo geral. Constrói-se assim uma sociedade livre, em que todos se sentem na responsabilidade de tratar uns aos outros de forma mais humana, mais digna.

Para tanto, é necessária uma reflexão sobre o ideal de homem e o homem real, pois é nesse confronto que a prática humana acontece. Na escola, a discussão sobre os conteúdos educacionais e sua transmissão são decididos em função desse homem que se quer formar, e isso vai definir a prática pedagógica do professor, para que assuma sua autonomia pessoal e a responsabilidade social. Geralmente, a questão do conteúdo e da aprendizagem é discutida apenas no âmbito dos professores e da direção da escola. O aluno, de um modo geral, não participa da organização curricular, ele tem uma função mais específica no processo ensino aprendizagem.

As atitudes do professor, levarão os alunos a desenvolverem ou não, os processos da liberdade, da emancipação e da responsabilidade.

É necessário se buscarem os valores, estimular o aluno a assumir o seu processo de construção pessoal, pois cada indivíduo é responsável pela própria vida, porque a formação moral é um processo complexo, difícil, demorado, “de construção sócio-cultural da personalidade ou do sujeito moral”. (GOERGEM, 2005, p.1005).

E o ser humano se torna humano pelo processo de aculturação e se desenvolve pelo processo de aquisição da cultura, portanto é incompleto e busca a liberdade que é “a capacidade de refletir sobre os processos de aprendizagem e a capacidade de dar a esse processo a orientação que se deseja”. (id., ib. , p.1011)

É importante ter a consciência de que o comportamento ético não se reduz a uma decisão em nível individual, mas na busca de objetivos comuns de justiça e de dignidade.

A ética, portanto, é vinculada à essencialidade do sujeito, à construção da autonomia, ocorrendo de dentro para fora, o que determina a busca de uma convivência tolerante à diversidade. É fundamental, também, que se tenha consciência de que o comportamento moral é vinculado aos costumes, aos hábitos e às crenças, sendo, portanto, definido de forma heterônoma, externa, de fora para dentro, pelos grupos sociais.

Este foi o grande legado do ideário *freiriano*⁸ que, desde a década de 1960, já identificava uma “educação bancária” que contrariava os princípios de uma “educação como prática da liberdade”, uma educação como desenvolvimento da consciência para a superação, para o enfrentamento de atitudes antiéticas, discriminatórias e opressoras. Uma educação que respeitasse a diferença, que desenvolvesse uma prática pedagógica ancorada nos princípios da alteridade e da diversidade.

Uma educação que se desenvolvesse em espaços onde ocorressem múltiplas trocas porque

por sermos inconclusos, inacabados, abertos à procura, curiosos, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazamos. (FREIRE, 2001, p.65)

O processo educativo fundamentado na ética se desenvolve tendo como referência o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do aluno. Por este motivo, espera-se que o professor cultive a coerência entre sua fala e sua ação.

Portanto,

somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso o aprender para nós, é uma aventura criadora, muito mais rica do que repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (id., ib. , p.77)

É importante pensar uma educação escolar com uma formação ética na qual se pratica o exercício da cidadania e o aluno seja reconhecido, ouvido como sujeito do processo, pois é a partir da aprendizagem que ele vai se apropriar do mundo. É o sujeito aprendente que tem que agir, porque todo ser humano está em processo de aprender.

o aprender retoma a relação do saber e a construção da identidade, pois quem aprende o faz a partir de suas referências, concepções de vida, expectativas de imagem que tem de si mesmo e daquela que quer construir para os outros. (COELHO, Comunicação Oral - FaE/CBH/UEMG 19/10/2007).

Essa educação requer o conhecimento de que o sujeito é o ser humano inacabado diante de um mundo pré-existente e já estruturado.

⁸ Paulo Freire

1.2 Juventude e Subjetividade

Groppo define a juventude como

uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma classe de idade no sentido de limites etários restritos- 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos et,. Também , não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato aquilo que Mannheim chama de grupo social concreto... Ao ser definida como categoria social a juventude torna-se ao mesmo tempo, uma representação sócio cultural e uma situação social. (2000, p.7)

A construção da cidadania, do sujeito como autonomia, como poder de decidir sobre sua vida está atrelado à formação da identidade, que hoje não está mais na esfera política e nem no espírito da nacionalidade. Daí a dificuldade desta construção já que o que vale é a acumulação do capital: percebe-se, na atualidade, que o capitalismo exerce a autoridade sobre o mundo. A partir das suas formas variadas de cultura, o Brasil vem construindo uma cidadania que exigirá dos brasileiros

o comprometimento com um projeto de sociedade onde o progresso e a felicidade não paguem o preço da exploração e a exclusão da maioria que produz a riqueza social e ainda a busca de uma concepção de história para julgá-lo à luz do projeto social e dos interesses de classe a que serve. (ARROYO, 2007p. 70.)

Este projeto de sociedade pela emancipação humana, política e social da classe operária estará no mesmo campo de lutas onde o sistema capitalista põe ai, nas condições materiais e nas relações de produção, e nas estruturas de poder, os mecanismos de exclusão e alienação (id., ib. , p.73).

Assim, como a cidadania é construída, é conquistada no dia a dia das vivências das práticas sociais, aprende-se a ser cidadão enquanto sujeito em um processo histórico.

A luta pela educação e pela cultura terá sentido se atrelada a um movimento de constituição da identidade do povo comum e será um momento educativo pois “representará uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, em consequência, a expressão e prática de consciência do legítimo e do devido. (id., ib., p.77).

Para mudar os rumos da história é necessário transgredir, reinventar a norma porque a construção da cidadania, sempre foi marcada por lutas, em prol de uma educação de qualidade para todos, e tem se constituído de pequenos e significativos avanços dos movimentos, sociais e populares. Já existem propostas de

escolas que incluem novas concepções da história e dos modos de ensiná-la, o reconhecimento da participação das culturas afro e indígena como constitutivas de nossa identidade cultural brasileira, entre outras formas de tentar superar- pelo reconhecimento da diferença que respeita e reconhece como válidos os valores e práticas culturais e da igualdade, que não permite a discriminação e inferiorização do diferente- as múltiplas formas de exclusão e de denominação com as quais convivemos (OLIVEIRA,2002.p.55).

E é exatamente nesta luta pelos direitos, pelo legítimo, que se dá “o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão; e a educação é parte , fruto e expressão do processo de sua constituição”.(ARROYO. 2007, p.79).

1. 3 Identidade, cidadania e inclusão

O desenvolvimento dessa consciência é importante, principalmente, para o jovem, que terá a oportunidade de construir novas práticas, vivenciar projetos educativos coerentes, atuais e condizentes com a sua história, aqui e agora, já que o seu envolvimento e o seu compromisso político passam pelo aprimoramento das instituições de representação e participação.

Assim educação e cidadania devem andar juntas, pois são processos que buscam desenvolver uma juventude autônoma quando se considera a sua capacidade de escolha de ações individuais ou coletivas e define-se seu grau de responsabilidade nas decisões.

Considera-se que a juventude hoje constrói seus espaços culturais atendida às questões locais, mas sem perder de vista a

ordem global que busca impor a todos os lugares, uma única racionalidade, e os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade”. (SANTOS apud DAYRELL, 2002.p.25)

Portanto, as ações desenvolvidas pelos jovens nos bairros, nas periferias, têm contribuído para o alargamento do processo de construção da democracia participativa no Brasil. Entretanto não tem sido fácil por parte da sociedade o reconhecimento dos jovens, como sujeitos de direitos e atores na inovação política e social na contemporaneidade.

Espera-se que sejam definidas políticas públicas de proteção ao jovem, para que tais dificuldades sejam atenuadas, e para que se possam emergir outras

possibilidades de vida em conjunto, uma vez que “a pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que sejam incorporadas o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem” (DAYRELL, 2002, p. 1). Refletir sobre uma cidadania de novos direitos conquistados é exatamente referendar “este ser jovem nas circunstâncias ou necessidades mutáveis da vida. Será, portanto, uma cidadania inovadoramente participada” (PAIS, 2005, p. 57) e exercida de forma local. O jovem se debela contra a cidade

“...maqueta e reclama uma cidade dos cidadãos, uma cidade humanizada, participada, insubmissa às modelagens de planificações deterministas e às realidades sociais de (miséria, crime ou violência) que as sustentam. A cidadania é, em certa medida um movimento de rejeição da cidade planificada a favor da cidade praticada”. Quando a **pólis** ganha consciência da **urbis** criam-se reais condições para o exercício da cidadania participada. É a **pólis** que a tradição grega associava ao espaço público- um espaço pertencente a todos, cenário de um **logos** ao serviço da liberdade da palavra e do pensamento, espaço que remetia à praça pública-, o **ágora**, onde se defendia o direito à igualdade na diversidade das formas de falar, de pensar, de sentir e de fazer...” (id., ib., p. 59-60)

Somos cidadãos, na medida em que somos capazes de levar em conta a atitude do outro, num reconhecimento que pressupõe inter-subjetividade, trajetividade. É uma cidadania que abraça os “mitos homogeneizadores perante uma realidade heterogênea, de diferentes grupos culturais e sociais.” (id., ib., p.66) Enfim é uma cidadania que tende a olhar os cidadãos como iguais, quando na realidade eles são diferentes. Percebe-se que tanto a igualdade quanto a diferença são definidos como critérios de inclusão social. A política de cotas implementada pelas universidades brasileiras, entre as quais está a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), vem tentando incluir o jovem contemporâneo, aquele cuja identidade tem sido marcada por rupturas e descontinuidades, pela complexidade, pois é resultado do “hibridismo e sincretismo” (HALL.2002). No cotidiano escolar, tais rupturas interferem no resgate de valores universais; portanto, desafiam os professores na orientação da construção das subjetividades também no campo cultural. As sociedades pós-modernas têm sofrido consequências da globalização que afetam diretamente a vida das pessoas; portanto a globalização pode ser definida:

como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se descolar numa direção avessa às relações muito distanciadas que os modelam (GUIDDENS, 1991)

Assim as influências, as informações, em tempo real, acabam por alterar a vida das pessoas, interferindo na constituição de suas identidades por fazerem parte de uma cultura. Hall alerta sobre as alterações quando afirma que

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando a paisagem cultural de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que no passado tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 2001. p.9)

Em conseqüência de tal afirmação e da transformação da sociedade contemporânea, tem-se percebido mudanças no conceito de identidade, visto como “um processo de construção identitária baseada em questões culturais, inter-relacionadas”, (CASTELLS, 2001) isto é, dentro de um contexto cultural, sociológico e histórico.

“O conceito de identidade muda à medida da transformação do sujeito, que se inicia no iluminismo, evolui como sujeito sociológico até alcançar o sujeito pós-moderno”, cuja identidade é transitória, nômade”. (HALL, 2000. p.21).

Este tem sido o desafio dos governos federal e estadual ao instituírem programas para jovens historicamente excluídos da educação. As instituições de ensino superior vêm recebendo estes jovens cujas identidades estão em processo de formação.

São tantas e variadas as identidades a serem construídas e atendidas que vão exigir da instituição escolar uma proposta pedagógica emancipadora, pautada em novo currículo e em uma nova e democratizada prática. Para tanto é necessário que se definam critérios de participação do jovem para que se concretizem os seus direitos civis, sociais, políticos e em especial a educação, porque o jovem se identifica com o grupo no qual está inserido.

Nesse sentido,

ser feliz só é possível no território habitado pela alteridade onde caminhos se cruzam na construção permanente da justiça e da felicidade e que o gesto da solidariedade se liga ao respeito à diferença, em que o ser humano aprenda a perceber que o outro também pertence ao mundo (FERREIRA, 2001, p.40)

já que “a solidariedade é a primeira lei do universo, pois todos os seres humanos existem e vivem uns pelos outros, e fora deste inter-retro-relacionamento ninguém existe”. (BOFF apud FERREIRA. p.40). Entretanto, a construção de identidades verdadeiramente autônomas só será possível

quando as desigualdades deixarem de ser determinadas pela contradição entre capital e trabalho e passem a ser diferenças derivadas de múltiplas possibilidades

de articulação entre parte e totalidade, entre sujeito e objeto, entre indivíduo e coletivo, (KUENZER.2000,p.149),

pois é no coletivo que se realizam as subjetividades; este sujeito se constitui no interior da história, por ser também uma invenção historicamente determinada. Assim, a cidadania a ser construída há que ser coerente com a contemporaneidade, pois somos sujeitos aprendentes e históricos e buscar-se-á a sua universalização a partir da superação dos processos de superação das desigualdades. Há que se considerar, portanto, a diferença, para que menos preconceitos apareçam, para o redirecionamento das práticas e para a elaboração de projetos educativos condizentes com a nova história que está sendo construída.

Entretanto

os valores da modernidade ocidental - a liberdade, a igualdade, a autonomia, a subjetividade, a justiça, a solidariedade - e as antinomias entre eles permanecem, mas estão sujeitos às crescentes sobrecargas simbólicas, ou seja, significam coisas cada vez mais dispares para pessoas ou grupos sociais diferentes, e de tal modo que o excesso de sentido se transforma em paralisia da eficácia, e, portanto, em neutralização (SANTOS, 2006.p.324).

Sendo assim, a construção de uma nova ordem social que neutralize a lógica da exclusão por certo partilhará da

reinvenção solidária do Estado da análise aprofundada da sua crise; e a redescoberta democrática do trabalho concomitantemente com a reinvenção do movimento sindical. (id.,ib, .p.340)

Uma educação inclusiva, por certo vai requerer dos professores que aprendam a conviver com as diferenças, garantam aprendizagens a partir de experiências relacionais e participativas e construam as subjetividades do aluno no coletivo da sala de aula. Assim sua ação educativa buscará atender às necessidades de aprendizagens daqueles sujeitos que estarão vulneráveis à marginalização e à exclusão.

A cidadania vem sendo entendida como um rol de deveres e direitos garantidos ao cidadão, o qual recebe do estado proteção e segurança, a fim de que sejam mantidas sua integridade física e moral. A ampliação desse conceito, incluindo

os processos distintos da superação da territorialidade e da identidade cultural da nação sustentada pelo Estado-Nação, como critérios de inclusão e ampliação das formas de cidadania,

é proposto por Oliveira (2002.p.44).

Há que se considerar, portanto, que a cidadania envolve nossas formas de relacionamento no contexto das sociedades multiculturais, tendo a sua construção e formação garantidas na escola, enquanto espaço público e formal do desenvolvimento de aprendizagens significativas e de convivência humana. É neste espaço que a criança e o jovem estarão construindo a autonomia, com liberdade e participação; espaço onde encontram formas de tratamento da igualdade e da diferença. Necessário se faz compreender a questão da igualdade e da diferença, uma vez que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, e temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2006, p.313).

Ressalta-se que o exercício da cidadania deve-se relacionar com todas as formas de interação social a que estamos sujeitos, e não só em relação ao Estado. (SANTOS, 2000).

Esta interação justifica-se considerando a necessidade de

se ampliar a discussão em torno da cidadania, relacionando-a à possibilidade ou não da existência da democracia como sistema social com relações de 'autoridade partilhada', e o possível papel da escola nesse quadro. (OLIVEIRA, 2002, p.48.)

O desenvolvimento da cidadania, percebido numa dimensão cultural e democrática, passará necessariamente pelos espaços sociais e práticas que são construídas em seu interior. Tais práticas contribuirão para que as relações culturais e também as interpessoais possam ser democratizadas na sociedade.

O ser humano tem sempre a possibilidade do diálogo, do respeito ao outro, porque na busca da compreensão reconhece-se e legitima-se no outro. A existência de valores, crenças, modos de encarar a vida, de estar no mundo, pode aproximar ou afastar as pessoas. Portanto, normas universais de regulação são necessárias, mas devem se concretizar no terreno das realidades, percebidas como leitura do mundo.

Há que se criarem novas formas de relação entre o ambiente escolar e a juventude, lançando um novo olhar sobre o futuro. A massificação das tecnologias virtuais tem introduzido a mobilidade em “todos os planos da experiência” e o desafio da escola e da sociedade será o de “inovar conceitos às novas formas de comunicação visual” (ALMEIDA, 2004, p.33). Portanto, o que vai definir a contemporaneidade.

não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento, nem algo que estaria unicamente no espírito, mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço (Id. Ib)

Observa-se o esforço das escolas brasileiras, em geral, de re-significar sua prática, de adequar “seus espaços”, de redefinir o uso do “tempo”, considerando-se o perfil da juventude que as procura. Entendemos por espaço não o específico da escola/universidade, mas todos os *espaços* onde ela tem uma atuação mais específica.

E é nesse espaço onde a violência e a agressividade tem se manifestado cotidianamente, por certo como características da sociedade contemporânea e atual sendo sujeitos (professores e alunos) parte dessa sociedade violenta e desrespeitosa.

Sabe-se que a dimensão da afetividade não tem sido contemplada durante o tempo de formação (in) formação dos professores e dos alunos. Há preocupação do professor em ser um professor cognitivo, conhecedor do campo teórico e crítico, um professor técnico que aplica seus conhecimentos e um professor político, que tem responsabilidade social com as mudanças. Como são construídas as relações afetivas (professor-aluno), na ação concreta e cotidiana da sala de aula ou em outro ambiente educativo?

Ao professor é dada a incumbência de “conduzir o outro para o bem”. E suas limitações? Terá ele a autonomia necessária para decidir sobre o seu fazer docente? Será ele livre para ensinar o aluno a ser livre? Terá ele condições concretas de vivenciar o respeito, a solidariedade, a justiça e a paz?

Dentre os estudos envolvendo juventude no Brasil, encontram-se os realizados por Grinspun, a partir de 2001, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): Juventude, educação e valores. Esta pesquisa vem contribuir para as discussões que envolvem a temática. Uma delas aborda o significado da juventude. Há uma? Ou várias ‘juventudes’? Já que o termo traz um conceito historicamente construído, de que juventude se quer falar?

Há uma diferença entre os três termos próximos, mas distintos: a adolescência, a puberdade e a juventude. O primeiro (adolescência) tem um caráter mais psicológico analisando-se as etapas do desenvolvimento em que estão inseridas; o segundo tem um sentido mais biológico, orgânico, identificando os pontos principais referentes à fase das transformações no corpo do jovem que deixa de ser criança para assumir uma etapa mais amadurecida; o terceiro tem uma conotação de categoria social, incluindo, portanto aspectos sócio-culturais de uma dimensão que entrelaça as funções sociais da infância com as funções sociais do adulto. (GRINSPUN, 2005)

Desde a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil⁹, vive-se um estado de direito. Assim, estão assegurados os direitos juvenis: educação, saúde, lazer e inserção ao mercado de trabalho... A juventude é uma construção histórica de identidade e de escolha de projetos futuros. É uma fase contraditória, entre a obediência às normas da família e da sociedade e à busca da emancipação, da independência. É um período de preparação para o entrosamento “na vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício pleno de direitos e deveres de cidadania.” (NOVAES,2007,p.7). Observa-se uma participação do governo nas políticas públicas relativas à juventude, mais focada nos aspectos sociais, do que nos aspectos educacionais

Entretanto, a convivência dos jovens, especialmente dos que habitam as periferias das grandes cidades, os menos favorecidos social e economicamente, é marcada por preconceitos das mais variadas naturezas dentre eles: gosto musical e artístico, em geral, orientação sexual, cor de pele, crença religiosa. Mesmo assim, a geração jovem, marcada por tantas diferenças, vive uma experiência única.

Em cada tempo e em cada lugar, existem questões históricas, conjunturais e estruturais que indicam as expectativas e as potencialidades dos jovens, bem como os aspectos aos quais eles estão vulneráveis.

No contexto da educação, sabe-se que

amplios contingentes juvenis de famílias pobres deixam a escola e se incorporam prematura e precariamente no mercado de trabalho informal e/ou experimentam desocupação prolongada.(id., ib. , p.9)

Ao sistema educacional caberia a responsabilidade de redefinir seu modelo, uma vez que os saberes demandados pelo séc. XXI requerem uma nova perspectiva de currículo, numa dimensão interdisciplinar em que estariam presentes conhecimentos, competências e valores como a cooperação e a solidariedade.

O jovem atual que tem sua vida afetada pela violência e pela discriminação, é sujeito de direito. Entretanto, as políticas públicas de proteção a ele e à sua vida têm sido insuficientes ou inoperantes.

A juventude brasileira é fruto da sociedade e, em tempos de globalização e rápidas mudanças tecnológicas, deve ter condições, oportunidades e responsabilidades específicas para reinventar a educação.(id.,ib.,p.10)

Junte-se a estas questões a forma com que o jovem que frequenta a escola é tratado. Muitas vezes, a sua história nem sempre é uma história de sucesso, porque

⁹Constituição da República Federativa do Brasil, 1988

ele passou pela escola e não aprendeu os saberes necessários e importantes para a sua emancipação.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando.(...) ...que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo... (FREIRE,2001, p.140).

Portanto, a escola que reflete sobre si mesma, sobre sua prática terá um professor com vontade política para as mudanças necessárias, com um compromisso ético de respeito à diversidade cultural e social do aluno e uma competência técnica para indicar e selecionar conhecimentos necessários à construção da autonomia dos alunos e à busca de suas expectativas, conhecimentos que levem à mudança, à transformação, a uma vida melhor.

Assim, uma escola cujos professores exercitam a reflexão sobre os processos escolares e pedagógicos, apresenta maiores possibilidades de que mudanças aconteçam,

Essa escola que reflete sobre sua prática terá portanto, um aluno autônomo e livre para fazer escolhas e opções; um aluno que age, que cria, que inventa; e um aluno que se compromete, que se responsabiliza pelas suas ações e pelas suas escolhas. Enfim,

um aluno que desde o início de sua experiência criadora, assumindo-se como sujeito, também da produção do saber, se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996,p.24)

1.4 Auto-estima e preconceito na juventude

O trabalho da educação é importante, na medida em que abre a possibilidade de discussões, análises, reflexões para que valores sejam interpretados e não apenas para serem observados e vistos nas novelas veiculadas pela televisão. Importante, também por que:

educar é estabelecer limites, portanto, há que se pensar no fazer dia-a-dia, todos os dias, dentro de determinados princípios, destacando-se os valores éticos; Os jovens têm necessidades e precisam ser atendidos, não para suprir lacunas, mas para complementar espaços e tempos necessários sim à formação (nesta relação há que se pensar nas questões do imaginário, do simbólico, que estão inseridos nessas buscas); E a educação – acima de tudo – tem um compromisso com a construção da subjetividade que se entrelaça à construção da cidadania e por certo há que compartilhar o que se tem com o que se pretende alcançar. (GRINSPUN, 2005,p.8).

É também no dia a dia da sala de aula, que as relações acontecem que se constroem as identidades e as subjetividades do jovem. É nessa relação construída com os colegas e com os professores que emergem os preconceitos de diversas naturezas.

Para eliminar ou minimizar o surgimento desse problema, espera-se do professor atitudes positivas que valorizem os saberes e os fazeres dos alunos a fim de que possam construir uma auto-estima capaz de levá-los a superar os aspectos negativos da convivência.

Um dos papéis do professor é perceber que o aluno traz para a escola amplas possibilidades, mas tem consciência de suas limitações.

Compete a ele, professor, levar em consideração as conquistas objetivas de seus alunos, bem como desenvolver nestes a consciência de que são capazes. As bases do desenvolvimento da auto-estima são a confiança e o respeito que levam os alunos a agirem de maneira livre e independente. Uma atitude respeitosa é construída de forma simples com um olhar direto e sincero, uma palavra carinhosa, um gesto afetivo... “A auto-estima é uma consequência, um produto de atitudes geradas internamente. Assim incentivar a auto-estima na escola, é criar um clima que apóie e reforce as atividades que a fortalecem.” (BRANDEN, 2000,p.94)

Assim, a auto-estima é considerada essencial à natureza humana e necessita de uma adaptação sadia no ambiente que nos rodeia: família, escola e grupos sociais. Portanto, pode-se questionar até que ponto este ambiente é um ambiente de respeito e de valorização do outro, de confiança nas idéias e nas crenças. Esse ambiente afetivo deveria ser criado inicialmente na família onde se inicia o desenvolvimento de potencialidades e de criação de uma imagem positiva na criança.

Já no ambiente escolar, tais potencialidades seriam ampliadas para uma convivência, no qual os jovens assumiriam a responsabilidade sobre suas próprias vidas. Em síntese

a auto-estima é a vivência de que somos adequados para a vida e suas exigências. Ela é confiança em nossa capacidade de pensar; confiança em nossa habilidade de dar conta dos desafios básicos da vida; e confiança em nosso direito de vencer e sermos felizes; a sensação de que temos valor e de merecemos e podemos afirmar nossas necessidades e aquilo que queremos, alcançar nossas metas e colher os frutos de novos esforços.(id.,ib., p22)

A literatura brasileira tem contribuído para o avanço dos questionamentos sobre as condições de vida, de relacionamentos e de construção de identidades e imagens de sujeitos. A nordestina Macabéa, criada por Lispector (1998, p.27-40), personifica o quanto o preconceito ajuda na construção de uma imagem, “sem sal”, “café fino”, “invisível”, “sem consciência de si”, “pura como os idiotas”, “com parafuso dispensável”, isto é, uma criatura que “queria apenas viver” e se aceitava assim já que “todo mundo é um pouco triste e um pouco só”.

Percebe-se na narrativa que Macabéa é o sujeito puro, singular, único, como tantos outros sujeitos que perpassam os caminhos da educação e da cultura brasileira. E não é dado a este sujeito o direito a ter um ambiente acolhedor para que desenvolva a sua auto-estima, assim como Macabéa que não tinha nem “consciência de si”.

O diálogo entre Olímpio e Macabéa deixa clara a consciência que ela tem de si e de como a sua identidade foi constituída.

Olímpio – Você é idiota mesmo?

Macabéa – Eu não sei bem o que sou, me acho um pouco...de quê?... Quer dizer, não sei bem o que sou...

Macabéa – Não sei o que está dentro do meu nome, só sei que nunca fui importante.

E em outro diálogo:

Olímpio – Oh mulher, não tem cara?

Macabéa – Tenho sim. É porque sou achatada de... nariz, sou alagoana.
(LISPECTOR, 1998, p. 56 e 65)

A identidade que Macabéa construiu desde a infância a define como um ser qualquer, sem importância. Morta ou viva não vai fazer a menor diferença.

A importância do texto está na tensão que ele cria de percepção da nulidade do sujeito e da alegria diante da vida e da morte; no alerta que faz àqueles que lidam com pessoas na construção de identidades e de subjetividades e na preocupação que se deve ter quando se assume a responsabilidade da formação de crianças e jovens para uma vida digna, verdadeira e justa.

A escola enquanto instituição social onde se constroem teias de relações é o local privilegiado, fora da família, de se desejarem e de se empreenderem ações para que as crianças e os jovens aprendam a fazer escolhas adequadas às suas opções de vida, numa sociedade contraditória: ser íntegro numa comunidade nem sempre responsável e íntegra.

Este capítulo procurou elucidar algumas questões afetas à juventude como: a importância da educação para os valores; a formação da identidade/subjetividade do

jovem; o desenvolvimento da auto-estima no jovem como forma de minimizar os preconceitos e a constituição de sua cidadania.

2 - ENSINO SUPERIOR

2.1 – A UEMG e a FaE/CBH – o curso de pedagogia

2.1.1 Da criação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

A Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, foi criada pelo art.81 do ato das disposições constitucionais transitórias da Constituição Mineira de 1989. O parágrafo primeiro do art. 82, do mesmo ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior, localizadas no interior, criadas mediante atos do Governo do Estado ou com sua colaboração, a por optarem por ser absorvidas pelo Estado, como unidades da UEMG.

A criação de uma universidade pública, estadual, com estrutura multicampi, inseriu-se na perspectiva de uma política de desenvolvimento do Estado, incluindo a modernização das regiões mineiras pela via da produção e difusão do conhecimento.

Com base neste propósito, havia que se delinear uma trajetória para a edificação de uma universidade moderna, direcionada à formação de docentes, mas, sobretudo, pilar de sustentação na construção da cidadania, implicando em influências no desenvolvimento regional e nacional.

A Universidade do Estado de Minas Gerais, então, não deveria se constituir apenas em mais uma universidade estadual, e sim em uma Universidade do Estado, uma teia do ensino superior, da pós-graduação, calcada na Pesquisa, estendendo-se por todas as regiões do Estado.

Dessa forma, a UEMG tem a pretensão de cobrir com a malha do ensino superior, com a pesquisa e a extensão, o território dessa Minas plural, contribuindo efetivamente para o seu desenvolvimento.

Nestes 20 anos de existência, a UEMG vem corajosamente lutando para se firmar no cenário estadual e nacional, não envidando esforços em cumprir a nobre

missão de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do Estado, e, no entanto, a contrapartida governamental tem sido acanhada até o presente momento. Espera-se do atual governo a ampliação dos financiamentos e a garantia de novas possibilidades para a UEMG.

Sabe-se que a sociedade brasileira e o governo do Estado se organizam em procedimentos que revelam uma conscientização cada vez maior da importância histórica da educação que conta, como aliada, a tecnologia.

2.1.2. De sua política inclusiva

As políticas vigentes têm amparado a Política Educacional do Governo, apresentando programas que viabilizam o acesso ao Ensino Superior.

Tanto o governo federal quanto os governos estaduais vêm dando ênfase às ações afirmativas para a juventude, para corrigir erros históricos de exclusão social. Dentre outras ações, destaca-se em nível federal, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), com o objetivo de oportunizar a entrada de alunos carentes nas universidades e, em Minas Gerais, com a aprovação da Lei nº 15259, de 27/07/2004 (anexo 1), que instituiu o sistema de reserva de vagas para os alunos afro-descendentes e egressos de escolas públicas que comprovem carência sócio-econômica, bem como para alunos com necessidades educativas especiais, e alunos indígenas. A partir de 2005, tanto a UEMG, quanto a Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES têm reservado vagas no vestibular para atender tal demanda. Ressalte-se que as ações federais e estaduais são de natureza “inclusiva”, com o intuito de buscar equalização social, para que se diminuam as desigualdades sociais.

Considera-se que a

educação inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagens de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. (UNESCO-1998)

Portanto, para garantir a inclusão social, alguns estados brasileiros, inclusive o de Minas Gerais, assumiram o compromisso de legislar e oportunizar a entrada no ensino superior da parcela da população brasileira historicamente marginalizada.

Ao instituir, no Estado, o sistema de reservas de vagas de 20% para alunos afro-descendentes, de 5% para alunos com necessidades educativas especiais e indígenas e de 20% para alunos oriundos de escolas públicas, abriu-se a possibilidade de que estes tenham acesso ao ensino superior.

O quadro a seguir mostra a evolução da matrícula de alunos cotistas no curso de pedagogia, a partir de 2005, quando começou a funcionar esse sistema na Universidade. Percebe-se, numa análise rápida, a diminuição de alunos afro-descendentes, e um aumento significativo de alunos oriundos de escolas públicas. No ano de 2007, triplicou o seu número. Portanto, dos 879 alunos regularmente matriculados, na FaE, 45 % entraram pelas cotas.

QUADRO 1
Evolução da matrícula de alunos cotistas por categoria no
curso de pedagogia FaE/CBH/UEMG - 2005/2007

Ano	2005	2006	2007	Total
Categoria				
Afro-descendente	43	39	12	94
Oriundos de escolas públicas	14	33	45	92
Portador de deficiência e indígena	2	8	2	12
Total de alunos cotistas	59	80	59	198

Fonte: Secretaria acadêmica do curso de pedagogia, setembro de 2007

No primeiro semestre de 2005, na Faculdade de Educação (lôcus da pesquisa) entraram 23 (vinte e três) alunos afro-descendentes, pelo sistema de cotas. Estes alunos participaram de um projeto de prevenção da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) na população negra, em convênio com o Ministério da Saúde¹⁰; e, ao se envolverem com novos estudos e conhecimentos foi-lhes dada a oportunidade de terem acompanhamento didático pedagógico por um professor, de dez horas aulas semanais, para cada grupo de seis a oito alunos, em seu turno de estudo. de dez horas aulas semanais Assim, foram organizados dois grupos, pela manhã, um grupo à tarde e dois grupos à noite. Cada grupo escolheu um tema

¹⁰Programa Brasil Afro-Atitude do Ministério da Saúde

sobre a AIDS e a população negra, conforme as orientações dos cinco professores envolvidos no projeto.

Os temas escolhidos foram:

1. O contexto social de portadores (as) negros (as) do HIV/AIDS
2. A percepção, por mulheres negras, das campanhas institucionais de saúde sexual e reprodutiva.
3. O contexto social de profissionais do sexo negras na prevenção das DST/AIDS.
4. O uso do computador na prevenção das DST/AIDS nos laboratórios de informática das escolas públicas estaduais de ensino médio, de Belo Horizonte.
5. A construção da identidade social e racial do aluno universitário negro (FAE/CBH/UEMG) e a interferência ou não desses fatores na apropriação das informações relacionadas à prevenção das DST/AIDS.

Como esse projeto teve a duração de um ano (2005), outros alunos cotistas que iniciaram o curso de pedagogia no 2º semestre daquele ano foram se incorporando, já que ainda havia recursos para bolsas de R\$ 241,50 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta centavos), que cada aluno recebia, mensalmente. Portanto, 23 (vinte e três) alunos iniciaram o projeto e 32 (trinta e dois) alunos o concluíram.

A Faculdade de Educação, em seu currículo de pedagogia oferece tópicos de estudos de caráter optativo para os alunos com o objetivo de propiciar um melhor aproveitamento do curso e oportunidades de ampliação de conhecimentos, sugerindo temas para o enriquecimento curricular nas áreas de informática, de língua portuguesa, LIBRAS¹¹, Pedagogia nas empresas, dentre outras,... Os tópicos têm carga horária semestral de 40 horas/aula, e o desenvolvimento e aprovação de outros tópicos é regulamentado pelo colegiado do curso de pedagogia:.

- Tópicos de estudos sobre língua portuguesa
- Tópicos de estudos sobre arte e educação
- Tópicos de estudos sobre informática na educação
- Tópicos de estudos sobre educação nos movimentos sociais
- Tópicos de estudos sobre alfabetização de adultos

¹¹

Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS

- Tópicos de estudos sobre alunos com necessidades educacionais especiais - linguagens especiais
- Tópicos de estudos sobre educação nas empresas
- Tópicos de estudos sobre educação e desenvolvimento afetivo sexual
- Tópicos de estudos sobre educação e religião
- Tópicos de estudos sobre cultura e educação
- Tópicos de estudos sobre educação e juventude
- Tópicos de estudos sobre educação para pessoas da terceira idade
- Tópicos de estudos sobre educação e criatividade
- Tópicos de estudos especiais (com oferta aprovada pelo colegiado de curso, a partir de projeto de docente)

Há, igualmente, possibilidade de cursar oficinas pedagógicas a serem desenvolvidas por professores e alunos, visando aliar teoria e prática e integrar as várias turmas da Faculdade, promover inter-relação com as unidades escolares em que se realizam os estágios e pesquisas, bem como ampliar os intercâmbios entre alunos e professores das várias unidades do Campus BH da UEMG. Cabe ao colegiado do curso de pedagogia regulamentar o desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

Assim a área de enriquecimento curricular vem oportunizando aprofundamentos em aspectos significativos na formação dos alunos do curso de pedagogia.

Esses tópicos são oferecidos a cada semestre com aulas aos sábados para turmas de 20 a 40 alunos, que podem pertencer aos vários turnos e a Núcleos Formativos diferenciados.

2.1.3. De sua competência na formação de professores

A UEMG tem em sua tradição o conceito de agência formadora de docentes direcionados para a Educação Básica, cujas necessidades se manifestam no cotidiano das escolas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, passando pelos processos formativos, educativos e de aquisição de conhecimentos, estes, fundamentais à sobrevivência do discente nas suas relações sociais.

O foco desse processo está na formação humana, na medida em que resgata valores, atitudes e habilidades procedimentais que possam dar sentido também à formação para a cidadania.

Neste ponto, há de se considerarem as questões éticas, a solidariedade e a cooperação.

Dessa forma, mantém-se o compromisso com o desenvolvimento social pela inserção do egresso do ensino superior e de pesquisa no mundo do trabalho.

Cabe à UEMG preparar profissionais para criarem, sugerirem e operacionalizarem processos que redundem em resultados positivos no cenário social de grandes avanços tecnológicos, científicos e produtivos além de preparar os cidadãos na superação dos desafios, principalmente aos de combate à violência, à impunidade, à excessiva burocratização, à ausência de referências, à desigualdade e à pouca competência dos profissionais nas relações pessoais e de trabalho.

Os discentes de cursos de licenciatura precisam de uma formação básica que desenvolva seu pensamento crítico em relação à concepção de homem, de sociedade, de escola; não de qualquer homem, mas de um homem tolerante, solidário e aberto às novas possibilidades e às novas experiências, que o processo educativo ajuda a proporcionar.

2.1.4 Da Faculdade de Educação – lócus da pesquisa.

A Faculdade de Educação tem suas origens na Escola de Aperfeiçoamento, criada pelo Decreto nº. 8987, de 22/02/1929, que objetivava preparar e aperfeiçoar técnica e cientificamente os candidatos ao magistério normal, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares.

Constam do relatório técnico do prof^o. Lúcio José dos Santos e publicado em 1929, as informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento que foi norteadada politicamente por ideais liberais, e, teoricamente, pelas idéias e pelo pensamento de Dewey, Kilpatrick, Decroly e outros. A Escola de Aperfeiçoamento contou com a participação de educadores como Theodore Simon, da Universidade de Paris, Jeanne Louise Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas, Leon Walter do

Instituto Jean-Jacques Rosseau, de Genebra, e da organizadora do empreendimento Helena Antipoff, assistente de Edouard Claparède, em Genebra.¹²

Em 28 de janeiro de 1946, quando era interventor federal em Minas Gerais, Nísio Batista de Oliveira, por meio do Decreto-Lei nº1666, transformou a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação (nº. 8987, de 22/02/1929), cuja característica era oferecer a educação desde o jardim de infância até o pós-médio. Assim é que a Escola de Aperfeiçoamento foi anexada ao Instituto de Educação, e transformada em Curso de Administração Escolar - (CAE).

Por 25 anos o CAE, um curso pós-médio, desempenhou com eficiência a função de formar, para atuação em todo o Estado, Orientadores de Ensino e Administradores Escolares, recrutados entre os professores da rede pública estadual, após um estágio nas classes primárias de, pelo menos, dois anos. Assumindo um compromisso com o Estado, esses professores, aprovados em rigoroso exame de seleção, recebiam, além de seu salário, uma bolsa de estudos que lhes permitia cobrir as suas despesas durante os dois anos de duração do curso, findos os quais, retornavam às suas escolas de origem, para desempenho das novas funções, com o objetivo de disseminação dos conhecimentos adquiridos, através do trabalho direto com os colegas professores.

Por força da Lei Federal Nº.5540/68 - da Reforma Universitária, o CAE, se reestruturou e transformou-se em Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) respaldado pelo Decreto Estadual nº. 12.235, de 1/12/1969.

O Curso de Pedagogia então, passou a oferecer as habilitações determinadas pelo Conselho Federal de Educação, em nível de Licenciatura Curta, já sob a égide das teorias tecnicistas, que se instalariam na educação brasileira. A Constituição Estadual de 1989 criou a Universidade do Estado de Minas Gerais incorporando a ela, em 1996 o Curso de Pedagogia do IEMG e criando a Faculdade de Educação - FaE/CBH/UEMG. Hoje, é o único curso oferecido pela FaE, recebendo, anualmente, 240 calouros em seus três turnos de funcionamento.

.A escolha da Faculdade de Educação CBH/UEMG como *locus* desta pesquisa, relaciona-se ao fato do Curso Pedagogia estar recebendo alunos cotistas, desde 2005, e por ser nosso local de trabalho. Este curso de Graduação ainda é o

¹² John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Willian Kilpratick (1871-1975), Theodore Simon (1873-1961), Jeanne Louise Milde (1900- 1997), Edouard Clapared (1873-19440), Helena Antipoff (1892-1974)

único oferecido pela Faculdade, e envolve diversas pessoas em suas atividades acadêmicas e administrativas, conforme quadro especificado, a seguir:

QUADRO 2
Distribuição das pessoas, por categoria, no Curso
de Pedagogia FaE/ CBH/UEMG –Dezembro 2007

Categoria	Quantidade
Docentes:	
Especialistas	51
Mestres	64
Doutores	08
Servidores	
Técnicos Administrativos	54
Alunos	879

Fonte: Secretaria Acadêmica e Setor de Apoio Administrativo

Desde 2005, o curso vem atendendo aos objetivos de “inclusão social” de alunos afro-descendentes, de alunos originários de escolas públicas, de alunos com necessidades educativas especiais e de indígenas. A proposta do Estado de Minas Gerais é a de incluir todos os alunos que comprovem carência sócioeconômica. Assim, “todos serão tratados como participantes da produção social, cultural e econômica na sociedade mineira”. (Lei 15259/04)

A partir dessa nova realidade institucional, observa-se que tanto professores quanto alunos não estão preparados para lidar com as diferenças que vão desde as questões sócioeconômicas e culturais, às até as deficiências físicas e motoras.

Não se sabe lidar com o aluno sem visão total ou com baixa visão; com o aluno ‘cadeirante’, com o que possui baixa audição. Esta proposta de uma educação inclusiva traz várias implicações e perspectivas para a faculdade, professores e alunos.

A FaE vem formando profissionais para a educação, desde a década de 1930, quando preparava orientadores de ensino e diretores de grupos escolares. Durante a sua trajetória, passou por diversas reformas do ensino que objetivavam adequar a formação dos profissionais às necessidades da sociedade. Com a Lei Federal nº9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Curso de Pedagogia

continua formando pedagogos gestores e docentes para os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a partir de 15 de maio de 2006, com a publicação da Resolução CP nº. 1/2005, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, ministrado pela FaE/CBH/UEMG, ajustou seu currículo a estas Diretrizes, a fim de cumprir a determinação legal. A partir do primeiro semestre de 2008, o aluno que ingressar no curso, cumpre um currículo e uma carga horária adequados à nova licenciatura.

A Lei Federal trouxe, ainda, em seu bojo, a idéia inovadora da educação inclusiva nas suas diversas modalidades e níveis.

No âmbito da UEMG, a política pública de reserva de vagas (cotas) ainda é recente; neste sentido, essa pesquisa pode contribuir para que o Estado de Minas Gerais, ao continuar mantendo tal política, venha a ter a segurança necessária para que esta pratica seja realmente inclusiva, e cumpra a sua função de equalização social.

É importante que nós, professores, possamos definir uma prática pedagógica baseada no respeito e na aceitação do outro com sua individualidade, garantindo a cada aluno o seu direito pleno à educação.

A adoção de cotas tem sido muito discutida pelos professores e alunos, uma vez que a criação de políticas afirmativas para a inclusão de alunos afro-descendentes, carentes, oriundos de escolas públicas e com necessidades educativas especiais/ e indígenas, traz à tona questões do direito de todos a uma educação de qualidade, da possibilidade do ingresso e permanência na Universidade; de parcela da população historicamente excluída e, sem perder de vista que a inclusão de uns pode gerar a exclusão de outros.

Tem-se percebido, na FaE, contudo, que tanto professores quanto alunos estão mais tolerantes quando o assunto é a diferença.

2.2 A Formação de Professores e a Afetividade

No processo da construção pedagógica da relação sujeito-conhecimento, da relação professor-aluno, alguns pensadores, cada um ao seu tempo e ao longo da

história, perceberam a complexidade no entendimento destas relações, exatamente por envolverem o ser humano.

2. 2.1 Contribuições de Jacotot, Sócrates e Foucault

No início do século XIX, Jean Joseph Jacotot (1770-1840), filósofo francês, publica sua obra “L’enseignement universelle” (1818), na qual expõe sua crença na percepção global das coisas. O método aplicado por ele produziu bons resultados, mas outros mestres o foram modificando.

Jacotot, entretanto, continua, em suas reflexões sobre o Método Universal de Ensino, tendo classificado o professor em duas categorias: o embrutecedor e o emancipador.

O mestre embrutecedor é aquele que ensina, explica os conhecimentos que ele julga necessários para aquele determinado público. Ele acredita na aprendizagem do sujeito. O que ele não sabe, é que muitas vezes tais conhecimentos não têm utilidade na vida prática das pessoas “o embrutecimento não é uma superstição inveterada, mas terror frente à liberdade; a rotina, não é ignorância, mas covardia e orgulho das pessoas que renunciam à sua própria potência, pelo simples prazer de constatar a impotência do vizinho. (RANCIÈRE, 2002)”.

Jacotot considerava que tais posturas dos mestres não davam condições aos sujeitos aprendizes de evoluírem, de buscarem novos conhecimentos, de estabelecerem novas relações. A prática destes mestres cuja referência é a inteligência inferior, normal ou superior do aluno era adaptar os conteúdos transmitidos à capacidade de entendimento daqueles.

Esse procedimento é que vai determinar “o embrutecimento” ou caráter “bancário”. O aluno aprende porque é “inteligente” e o professor ensina porque é “inteligente”.

Para Jacotot, o mestre emancipador lida com a vontade do aluno. Compete a ele, “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desses reconhecimentos”, e emancipar as

inteligências. A reflexão sobre de Jacotot torna-se atual, na medida em que se questiona:

“o ato de receber a palavra do mestre - a palavra do outro - é um testemunho de igualdade ou de desigualdade, ou o sistema busca reduzir a desigualdade ou verificar a igualdade?” (RANCIÈRE, 2002).

“A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que assumem risco de verificá-la, de inventar as formas”.(id.,ib.).

O desafio para ele é fazer do mestre e do aluno homens emancipados e emancipadores, porque:

o problema não é fazer sábios, mas elevar àqueles que se julgam inferiores em inteligência, é fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, da criatura razoável (id.,ib.).

Jacotot, ao estudar os filósofos, questiona por que eles não podem mudar a sociedade, sendo “emancipados”, como dizem? Segundo o autor, Sócrates, ao utilizar-se da ironia e da maiêutica, não levava os seus discípulos à emancipação, porque como ‘parteiro’ do espírito levava-os a ‘parir conhecimento’. Sócrates trazia à luz os conhecimentos dos alunos, esses eram as ‘parturientes’. O método que Sócrates usava com seus discípulos objetivava despertar neles sua ignorância para levá-los à busca da sabedoria, pois só o saber tiraria o outro do lugar onde está. Tinha a filosofia como prática, não se considerava sábio, mas amigo do saber, que se examinava a si próprio e aos outros; dizia-se obediente aos deuses e, portanto sua função era a de persuadir novos e velhos a se ocuparem também das coisas da alma para buscarem virtudes.

Destacava a importância do cuidado que cada um devia ter consigo; porque “o que verdadeiramente importa não é viver, mas viver bem” (id., ib.,48 b).

Para “cuidar do outro, é importante, em primeiro lugar cuidar de si”. E para conhecer o outro, deve-se também se conhecer-se a si mesmo. Ainda, para Sócrates, a ignorância é inerente ao ser humano, mas só o que aceita sua ignorância tem condições de procurar o saber.

Portanto, a educação, para Sócrates, é o processo que se desenvolve entre ignorantes, o mestre e o discípulo, e a condição para aprender é desejar o saber.

Michel Foucault, respeitado filósofo contemporâneo, retoma a premissa socrática do “cuidado de si”, e a referenda como tema essencial e fundamental. Podemos considerar o cuidado de si, a partir de elementos como: uma atitude diante da vida; atenção do olhar (ao que se pensa e ao que se passa no pensamento);

ações que são exercidas de si para consigo. São essas ações que nos levam a nos assumir, a nos modificar, a nos transformar e a nos transfigurar. (FOUCAULT-1982).

Em Foucault (id.), portanto, o cuidado de si envolve o “sujeito” e a “verdade”. Tendo adotado as premissas socráticas, ensinava pesquisando, filosofando e problematizando sempre para formular novas questões. Para ele, a filosofia é um trabalho crítico sobre si mesmo até onde é possível pensar diferentemente, pois o saber nasce da curiosidade. Afirmava ele, que o saber se constrói no dia- a -dia dos indivíduos e nas relações sociais, devendo, portanto, ser respeitado e ampliado.

Historicamente, o cuidado de si foi mudando de significado.

Para Foucault (id.), as relações entre sujeito e verdade começam com as transformações do sujeito, sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes. Daí a importância, da posição do mestre relativo, relativa ao cuidado de si. “O mestre cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo”.

A partir dessas reflexões sobre “o cuidado de si” e “conhece-te a ti mesmo”, iniciadas por Sócrates e referendadas por Foucault, a sociedade contemporânea tenta romper com padrões ou esquemas prontos para a educação.

Assim, a educação emancipadora é pluralista porque respeita a diversidade e a diferença; é humanista, pois o homem é sujeito do processo educativo; é instrumento político para a emancipação, para o combate às desigualdades sociais e para a conscientização das necessidades das transformações.

2.2.2 O ideário de Paulo Freire

Um dos grandes pensadores brasileiros, Paulo Freire, de formação humanista-cristã, no seu livro, “A pedagogia do Oprimido”, relata a criação de um método de alfabetização para adultos, - aqueles, excluídos e marginalizados na sociedade.

Ele criticava duramente o sistema educacional brasileiro, visto como elitista, excludente e que não levava em consideração a realidade daqueles homens e mulheres ávidos pelo conhecimento. A sua grande luta foi pela emancipação dos brasileiros, principalmente os adultos trabalhadores e analfabetos.

Seu método teve grande alcance social porque ensinava a partir dos conhecimentos que os alunos traziam para as salas de aulas, que poderiam ser advindos das escolas, das igrejas, dos canteiros de obras, dos canaviais...

O grande fio condutor de suas reflexões sempre foi a educação, por ser considerada por ele instrumento de emancipação político-social.

Sua nova forma de ensinar, a partir das experiências e vivências daqueles “oprimidos”, levava esses alunos adultos a analisar e conhecer as condições sociais, econômicas e culturais de seu país cheio de contradições.

Com o passar do tempo, cada vez mais analfabetos adultos buscavam a “escola”, sinônimo de realização, sinônimo de politização, de reivindicação. Aprendendo a ler o “mundo”, brigavam por condições melhores de vida, acesso à saúde, moradia, lazer, segurança...

Paulo Freire foi exilado por motivos políticos, mas não abriu mão de seu sonho: de ver um Brasil mais justo, mais humano, mais ético.

O foco principal de sua denúncia referia-se ao processo educativo, chamado por ele de “educação bancária”, por considerar tal processo limitado, raso, superficial, impeditivo da participação do aluno. Na sua visão, era como se os alunos recebessem pequenas doses de conhecimentos depositadas diariamente, como um banco recebe depósitos “soltos, independentes”. Tal processo de ensino não dava condições às crianças, aos jovens e aos adultos de aprenderem a pensar, a relacionar, a ampliar ou ressignificar conteúdos. Ao aluno era dado aprender o que o professor sabia daqueles conteúdos que ele detinha.

Portanto,

na concepção bancária, a educação é o ato de depositar e transferir, de transmitir valores e conhecimentos; mantém e estimula a contradição refletindo a sociedade opressora. O saber é então transmitido. (FREIRE, 1978)

Esse processo de “educação bancária”, como argumentava Freire, não seria resultado da ação de um professor “embrutecedor”, aquele que domina o conteúdo, que sabe a técnica, mas não considera a sua ação como uma ação política, transformadora? Ainda hoje, não estariam nas escolas, centenas desses mestres “embrutecedores”, ingênuos, cuidando cada qual de sua turma, de seu conteúdo, de seu espaço e de seu tempo? Estariam acreditando fazer o melhor pelo aluno; instruí-lo e desenvolvendo sua inteligência”.

Paulo Freire, entretanto, não se cansava de pensar uma educação que realmente emancipasse o homem, que o ajudasse a se transformar num cidadão,

sujeito de direitos e de deveres. A emancipação, pela Educação, daria ao homem condições de modificar a sociedade, de buscar mais dignidade, de participar, de decidir sua vida, pois é pelo trabalho coletivo que o homem tem a dimensão da “polis”, da ética e da cidadania.

Pelo processo da educação emancipadora, o homem tem a sua consciência coletiva despertada e a escola desenvolverá práticas pedagógicas que levem à reflexão e à interação do aluno com outras práticas humanas de caráter social, artístico e cultural.

Portanto o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1978, p.105)

O professor emancipador entende que a relação do aluno e o saber são a relação com o universo, mas é, ao mesmo tempo, relação com as realidades e espaços onde o aluno vive e aprende; entende que o “aluno deve compreender o movimento dialético que perpassa as relações entre o homem, a natureza e a cultura no continuum do tempo” (MEC/SEB/2004”).

Assim, ao cuidar de si, e ao se conhecer a si mesmo, o mestre ou professor é capaz de cuidar de outro sujeito, valorizando e reconhecendo o seu saber, que com certeza o mudará e, em conseqüência, modificará a sociedade, que será então constituída de sujeitos livres, autônomos, responsáveis, felizes e solidários; sujeitos de seu pensar.

2.2.3 A formação de professores hoje

Ao refletir sobre a relação professor-aluno no ensino superior, uma questão que aflora é a vinculada à formação docente e pedagógica deste professor. Tem havido uma grande preocupação com a capacitação de docentes para a educação básica, visto que se almeja um ensino consistente e de qualidade. Grande tem sido o investimento em programas não só de treinamento, em serviço, como também, relacionados à capacitação em programas de graduação em nível superior, caso do curso normal superior para professores da educação infantil e do ensino fundamental.

Entretanto, quando se discute a capacitação dos professores para o ensino superior, surgem duas possibilidades:

1º) programas de pós-graduação lato-sensu, com 360 horas, que oferecem a disciplina didática e metodologia do ensino superior, normalmente com uma carga horária de 60 h/a e

2º) programas de pós-graduação stricto-sensu – mestrado e doutorado, cujo objetivo é formar pesquisadores e docentes para o ensino superior. Entretanto, a ênfase tem sido na formação do pesquisador, uma vez que além do domínio e aprofundamento de área do conhecimento, desenvolvem-se aspectos ligados às habilidades da pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES) em seu Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, de dezembro de 2004, dentro dos seus objetivos gerais, destaca: a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não-acadêmicos. Uma das vertentes de sua expansão vincula-se à capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior.

Mesmo tendo o objetivo de capacitar professores, o que se percebe na prática é uma preocupação com a formação do pesquisador, uma vez que a grande maioria das disciplinas oferecidas pelos programas de pós-graduação, não contemplam aquelas historicamente vinculadas ao ensino como didática, metodologia, prática docente, etc.

Existem queixas de alunos da graduação dando conta de que o professor sabe demais, mas não sabe transmitir; que o professor tem grau de doutor, mas não tem didática; que o professor é brilhante pesquisador, mas não sabe dar aulas, além de outras falas. Percebe-se uma maior valorização pela pesquisa em detrimento do ensino, como se tais atividades fossem incompatíveis.

Pesquisadores brasileiros como Pimenta e Anastasiou (2002) e Masetto (2006) trazem contribuições para enriquecer a discussão sobre de quem é a responsabilidade pela formação do professor de ensino superior e onde esta se desenvolverá. Acredita-se que qualquer processo de ensino superior deve passar pelos programas de pós-graduação criados para cumprir, além desta finalidade, a de formar pesquisadores.

Pimenta e Anastasiou (id.) refletindo sobre o quanto esta discussão é atual, identificaram práticas docentes cujos modelos têm marcado a trajetória de

professores universitários no Brasil, exatamente, por não haver programas que definem o perfil do professor para o ensino superior. Para as autoras, o *modelo tradicional* caracteriza aquele professor que se diz pronto; ele considera o ato de ensinar como transmissão de conhecimentos e, com tal prática, os valores, os modos de pensar, os costumes são mantidos; o *modelo técnico-academicista* caracteriza o professor que transmite os conhecimentos científicos produzidos pelas pesquisas, considera o ensino como campo de aplicação de novos conhecimentos que são traduzidos em fazer técnico e o conhecimento teórico é mais importante que o conhecimento prático; tem domínio de técnicas, de recursos e de estratégias para operacionalizar as questões do ensino e da didática; o *modelo hermenêutico ou reflexivo* mostra o professor que considera o ensino como uma atividade complexa, onde cenários imprevisíveis, conflitos de valor, opções éticas e políticas emergem; se caracteriza como um intelectual que desenvolve saberes (de experiências, do campo específico, pedagógico); é criativo, pois lida com situações incertas, conflitantes... é sensível; constrói uma prática dialética, pois dialoga com o real, com os outros, com a experiência, com a teoria e formula conhecimentos sempre provisórios sobre o ensinar, suas finalidades, seus modos, seus resultados que estarão vinculados às questões públicas e sociais.

Portanto, o professor universitário, intelectual que se dedica ao ensino, acredita que

o ensino é um fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificada pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez, são modificados nesse processo (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002 p.189,).

É um fenômeno assumido por um profissional

num dado contexto e momento histórico tomando contorno conforme necessidades apresentadas pela sociedade e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados (id.,ib.)

Para atender às demandas da sociedade, hoje, há que se ter um professor universitário que tanto cuidaria do ensino, como fenômeno complexo, como da aprendizagem como processo de desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade.

A docência com ênfase na aprendizagem dos alunos desenvolve neles relações sociais positivas e o desejo de querer continuar aprendendo, e, no

professor, uma competência pedagógica participativa, flexibilidade e a capacidade de reflexão sobre a sua prática.

Amaral (2002) relata aspectos de seu trabalho como professora de didática do Programa de Pós-graduação-mestrado e doutorado da UFMG, cuja linha de pesquisa ensino superior; didática, formação de professores e avaliação tem recebido alunos mestrandos e doutorandos vinculados às diversas áreas do conhecimento. A base do conhecimento desses alunos é diferente e é a partir dessa diferença que a professora busca a interdisciplinaridade para organizar seu trabalho, pois

o papel da didática é o de percorrer os diferentes campos, auscultando as diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos outros campos (AMARAL, 2002, p. 143).

Interdisciplinaridade tem a ver com uma visão de totalidade,

A metodologia interdisciplinar vai tentar romper com a educação fragmentada e resgatar o ponto de encontro e cooperação entre as disciplinas que formam o arcabouço do conhecimento atual e das influências que umas exercem sobre as outras (PEREIRA, 2000, p.188)

Esta é a concepção que orienta o atual currículo da FaE/CBH/UEMG, quando, para sua operacionalização, muitos momentos coletivos acontecem nas salas de aulas, envolvendo todos os professores e alunos das turmas.

Os conteúdos são planejados e organizados por temas, estudados e comparados às realidades de cada aluno. Usa o trabalho em grupo por facilitar a troca de experiências entre os alunos. De fato, aulas dialogadas contribuem para a riqueza do trabalho didático por possibilitar respostas às seguintes questões: “para que fazer, o que fazer, como tem sido feito e como fazer melhor, e em favor de quem fazer?”

Em síntese, uma atitude interdisciplinar postula

um modo de pensar, capaz unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. (MORIN, 2001,p.97)

Interdisciplinaridade, o caminho que a Amaral (id.) tem procurado incessantemente percorrer, por certo serve de referência aos seus tantos alunos, que, hoje estando como docentes universitários apresentam uma prática pedagógica diferenciada.

Lima (2002) faz uma análise da universidade, hoje, frente aos desafios da informação e da automação do trabalho, e pondera sobre a premência de soluções alternativas para o Ensino Superior. Sua pesquisa envolvendo alunos de cursos de pós-graduação buscou

construir uma prática docente de aula universitária voltada para o ensinar-pesquisando e o pesquisar-ensinando, tendo o problema pedagógico como ponto de partida e de chegada, em processos de estudo individual e grupal, vivenciando interações com o problema identificado com a professora, com os colegas, com textos e materiais audiovisuais diversos. (id., ib., p.153)

O aluno vivencia uma aula que é definida anteriormente e a atividade é registrada e recebe uma avaliação dos colegas e da professora.

A aula implica também a elaboração de texto, produção de material didático e registro de um diário de prática das aulas dos alunos da turma e esse processo de ensinar pesquisando e pesquisar ensinando remete à busca de alguns elementos teóricos que justificam esta metodologia (id., ib., p.154).

Os elementos teóricos buscados em Gadamer são a hermenêutica que definem:

a condição humana, isto é, somos seres interpretativos; a relação do homem com o mundo é fundamental e essencialmente lingüística; e a cidadania vista como prática social num contexto histórico e como uma realidade textual (id., ib., p 155)

Assim, a proposta de metodologia se constituía de:

- contextualização do problema de estudo;
- decodificação e reconstituição da prática pedagógica;
- possibilidade de uma nova construção de sentidos, a partir de leituras técnicas (id., ib., p.156)

A proposta de Lima (id.) para uma aula universitária, a partir de

“

- proposição de um problema de ensino,
- a contextualização social e histórica desse problema,
- a enunciação narrativa da prática pedagógica e
- a produção teórica dos sentidos e significados da referida prática”. (id., ib.,p.158),

por certo tem atingido melhor os alunos, pois a interação entre eles flui melhor; a troca de experiências possibilita a aprendizagem recíproca; aprendem e vivenciam a interdisciplinaridade. E ainda aprendem que a aula requer “movimento” de idéias, que é um ato de criação e que os registros trazem novos significados.

Segundo a autora, o desafio de vivenciar essa metodologia de aula universitária tem trazido à tona novos desafios, novas experiências o que permite ao aluno “se redescobrir historicamente como agente de cidadania diante das demandas de uma sociedade em transição para o novo milênio”. (id., ib., p. 160).

As análises e reflexões das experiências/pesquisas centradas no perfil do professor (PIMENTA E ANASTASIOU 2002); no foco da aprendizagem do aluno e não no ensino do professor (MASETTO, 2006); no pesquisar ensinando e ensinar pesquisando (LIMA, 2002) e na interdisciplinaridade (AMARAL, 2002), levaram-nos a pensar que a formação do professor para o Ensino Superior carece de um referencial que o leve a entender o sujeito jovem/adulto na sua complexidade de ser humano e para mergulhar nessa complexidade é necessário que professores e alunos no ensino superior, estejam abertos a novas experiências e desenvolvam atitudes de busca de um conhecimento inacabado, sempre a ser questionado e enriquecido. Do professor universitário, hoje, numa sociedade complexa, pluralista e diversificada, espera-se uma prática reflexiva, competente e inclusiva em consonância com a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, de 1998, que define como a sua missão educar e formar pessoas.

Acreditamos que nas aulas regulares dos cursos de graduação, o trabalho coletivo dos professores na busca da interdisciplinaridade pode ser o caminho de uma prática pedagógica diferenciada.

A partir do conhecimento adquirido com os estudos e as pesquisas dos teóricos citados fica a sensação de que a preocupação com a formação do professor para o ensino superior vem sendo discutida em algumas instituições e por professores, mas ainda de forma isolada, em pequenos grupos.

Tem-se a impressão de que só agora, recentemente, a partir de 2002, estes professores tiveram a oportunidade de publicarem tais experiências/ pesquisas.

Nós, professores, resistimos ao fazer o registro, as anotações, as impressões que construímos ao longo de nossa trajetória acadêmica. Fica um conhecimento fechado, guardado na memória, somente para nós, ao passo que, se publicado, auxiliaria, e muito, a iluminar as práticas de outros professores que nos sucederem.

O capítulo 2 procurou trazer contribuições sobre a formação do professor desde a antiguidade com Sócrates, até os nossos dias com as contribuições de pesquisadores brasileiros que estão tentando encontrar saídas para a construção de

tão complexa relação. As instituições de ensino superior são locais de encontro e de convivência entre professores e alunos. Portanto são

“grupos que se reúnem e trabalham para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores (MASETTO, 2006 p.14)

As contribuições teóricas desse capítulo traçam também, um panorama da formação de professores para o ensino superior e apontam a interdisciplinaridade como uma prática inovadora e atual.

3 – EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE

3.1 Contribuições de Vygotsky e Wallon

Durante muito tempo, no campo da educação as discussões envolvendo o conhecimento e a afetividade estiveram em campos opostos. Entretanto, a partir dos estudos como os de Vygotsky (1886-1934) e Wallon (1879-1962) uma nova possibilidade se abre para se entender o ser humano na sua dimensão de totalidade. Os dois teóricos apresentam pontos comuns, quando tratam da constituição humana, quais sejam:

- à medida que o indivíduo se desenvolve culturalmente, suas formas de manifestação passam a atuar no universo simbólico;
- a afetividade tem um caráter social;
- a relação entre afetividade e cognição para o desenvolvimento humano é fundamental.

Importante também destacar que as relações afetivas se manifestam nas situações de ensino por envolver a interação entre pessoas, (professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno e outras), e, conseqüentemente, o afeto estará presente na relação professor-aluno. Compete ao professor mediar essa relação com qualidade para que haja uma interação no desenvolvimento de experiências variadas.

Para Wallon¹³, a afetividade é um domínio funcional, orgânico e social, possível de transformação pelas circunstâncias do meio ambiente onde a criança se desenvolve. Suas manifestações vão se distanciando da base orgânica na medida em que se dá o desenvolvimento humano.

Portanto,

¹³ In: LA TAILLE, Yves De, OLIVEIRA, Marta Kool de, DANTAS, Heloisa, Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992

a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis ou fazem apelo a sensações de prazer/desprazer. (MAHONEY–2008)

A afetividade ocupa lugar de destaque, tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto do ponto de vista da construção da pessoa, na concepção *walloniana*.

Para ele, pessoa é um conceito abstrato, genérico que se refere ao que há de comum entre os homens, enquanto indivíduo é o homem particular, concreto. Pessoa é o todo resultante da integração dos domínios funcionais, ato motor, afetividade e conhecimento, que se alternam durante o seu desenvolvimento.

”Assim nos primeiros meses de vida há uma preponderância do ato motor enquanto as funções dos domínios afetividade e conhecimento se alternam ao longo do desenvolvimento, ora visando a formação do eu (preponderância da afetividade), ora visando o conhecimento do mundo exterior (preponderância do conhecimento)” (PRANDINI,2004,p.35).

Ele afirma que a emoção e a razão estão imbricadas ao longo do desenvolvimento humano e que isso acontece por meio de “etapas sucessivas de sociabilidade”. Tais etapas ou estágios se caracterizam por aquisições de elementos importantes e fundamentais que, além de outras, vão permitir a construção do Eu psíquico que é diferente do Outro, a tomada de consciência de que se é um indivíduo no grupo.

Para ele, as condições orgânicas e as condições sociais são fatores determinantes para a criação de novas possibilidades e de novos recursos motores, afetivos e cognitivos que possibilitam a passagem de um estágio para outro. Importa lembrar que as características próprias de cada estágio se desenvolverão conforme a época e a cultura onde a criança está imersa.

Assim, ele propõe cinco estágios, que se sucedem,

“onde cada um é gestado, preparado pelas atividades do estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. (MAHONEY. 2000, p.12.)

Estágio impulsivo emocional – 0 a 12 meses - Caracteriza-se por atividades de exploração do próprio corpo, totalmente dependente do meio externo para a satisfação de suas necessidades. A 1ª fase (0 a 3 meses) denominada de impulsiva e é o início da construção do eu, fase predominantemente afetiva e a 2ª fase (3 a 12 meses), denominada emocional, caracteriza-se pela riqueza de trocas que há entre a criança e os adultos e

como não há instrumentais cognitivos, a emoção é um instrumento de comunicação e de sobrevivência típico da espécie humana com o forte poder de mobilizar o ambiente para atender às necessidades primordiais do bebê, sem o qual ele pereceria (DUARTE E GULASSA 2000 p.25.).

Estágio sensório-motor e projetivo –1 a 3 anos - e se caracteriza pela exploração da criança do ambiente físico desenvolvendo atividades de segurar, agarrar, apontar, sentar, manipular, andar, etc... e já se utilizando de gestos e da linguagem para identificar objetos. É um estágio mais cognitivo.

Estágio do personalismo - 3 a 6 anos - e tem como característica marcante a distinção entre o eu e o outro. A criança descobre que é diferente de outras pessoas, iniciando assim a construção da subjetividade, por meio de atividades de oposição (expulsa o outro), ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro). É um estágio também caracterizado por conflitos.

Estágio Categórico – 6 aos 11 anos - e caracteriza-se pela diferenciação entre o eu e o outro que vai

garantir a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamento, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categórico. (MAHONEY.2000p.13)

À medida que se desenvolve, a criança vai tendo condições de se posicionar frente às situações conflituosas que surgem no seu meio. É um estágio chamado de razão conhecedora.

A crise da puberdade que vai afetar a vida da criança nas dimensões afetiva, motora, cognitiva determina a passagem da infância à adolescência. É a fase que separa a criança do adulto que ela deve ser.

Há uma preocupação com os valores e os aspectos morais, sendo o meio social e cultural, e seu contexto de convivência, fundamentais para a constituição de sua identidade e subjetividade.

A educação será, portanto, de grande importância nesse momento da vida do sujeito jovem porque é pela educação que os processos de socialização e inserção se constituem. Há que se pensar

uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento dos saberes, conhecimentos, competência de valores de solidariedade e cooperação condizente com as exigências do século 21-(NOVAES,2007,p.11)

3.1.1 Etapas do desenvolvimento da afetividade

Afetivamente o sujeito depende de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa. Conhecem-se bem as fases do desenvolvimento da inteligência; entretanto, a evolução das etapas de desenvolvimento da afetividade são pouco familiares; na juventude e na idade adulta, as formas de manifestação de afeto podem ser diferentes das que ocorrem na infância.

Segundo Dantas (1992, pág.91), estas etapas podem ser categorizadas em:

- afetividade emocional ou tônica,
- afetividade simbólica ;
- afetividade categorial.

A afetividade emocional ou tônica está presente nos primeiros meses de vida (0 a 12 meses) e está atrelado ao primeiro estágio de desenvolvimento, o impulsivo emocional. O que caracteriza o estágio é a descoberta das formas de se comunicar pelo corpo. A função tônica é que dá suporte à emoção.

A afetividade simbólica vai ocorrer paralela ao estágio do personalismo caracterizado pelo enriquecimento do eu, pelo desenvolvimento da personalidade e a constituição da pessoa.

É a partir da capacidade simbólica que a criança se desenvolve como pessoa. A criança passa por três fases distintas: a oposição, sedução e imitação.

Neste estágio, “a criança busca independência, mas ao mesmo tempo tem necessidade de assegurar-se do afeto e da proteção dos outros.” (BASTOS e DER. 2000, p.45.).

À medida que a função simbólica evolui, a criança passa a reagir a lembranças, imagens e às representações.

O desenvolvimento humano iniciado na infância tem na juventude o seu ápice, quando o jovem é capaz de transformar toda a afetividade que recebeu, em atitudes. Supõe-se que crianças que foram cercadas de afeto, atendidas em suas necessidades e expectativas, que tiveram um ambiente tranqüilo, seus conflitos resolvidos, vão se tornar adultos maduros, adultos autênticos.

A afetividade categorial - 6 a 11 anos

é a que abre espaços para novas definições do eu... e o interesse teórico do jovem estará longe de ser impessoal e abstrato:ele será pelo contrário, um caso pessoal, passional mesmo, onde a grande questão é descobrir de que lado está.” (DANTAS 1992 p. 96).

Portanto, é a partir do sistema simbólico que a criança estabelece a relação com o mundo, um mundo que ela imagina, pensa e percebe. O mundo se torna, então, um horizonte de possibilidades de descobertas.

Conforme os estudos *wallonianos* à medida que o jovem se desenvolve, a consciência de si se delinea mais claramente e com nitidez, mesmo sendo esta uma fase de transformações.

Suas escolhas e decisões são definidas a partir dos valores que ele assume. Sendo assim, ele passa a ter uma identidade mais clara, tendo consciência de suas possibilidades e de seus limites.

Estar centrado em “si” e “estar centrado no outro” indica o amadurecimento do adulto, que livre, pode voltar – se para “fora de si” e assim acolher o outro solidariamente e continuar a se desenvolver com ele - (MAHONEY. 2004.p.23).

Portanto

é a afetividade que dá direção às ações , que orienta as escolhas , baseada nos desejos da pessoa , nos significados e sentidos atribuídos às suas experiências anteriores, suas necessidades não apenas fisiológicas ,mas principalmente sócio-afetivas (PRANDINI. 2004. p.42)

É que na teoria *walloniana*, as pessoas devem ser vistas no seu grupo o qual desencadeia reações individuais e vice-versa, pois suas reações e atitudes variam conforme o grupo e conforme o papel desempenhado.

“Na adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultantes da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio anterior: alternam-se no jovem, o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura” (DÉR_e FERRARI- 2000, p.61)

É próprio do jovem opor-se, não ao adulto, mas ao que ele representa: leis, controles, costumes. É importante desenvolver “no jovem a responsabilidade em relação a tarefas sociais que ele terá que desempenhar”, (WALLON apud DER e FERRARI,2000, p.64), pois as influências que a criança recebe vão interferir na formação de sua personalidade.

No período da juventude, é importante que os pais estejam atentos às exigências afetivas dos filhos, que crescem e que demandam novas posturas relativas ao respeito mútuo, à justiça e à igualdade de direitos.

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural (DANTAS, 1991, p.91).

Na concepção *walloniana*

“educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento, mantendo a todo momento a integração dos conjuntos (motor, afetivo, cognitivo) e levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as condições de existência do aluno. (MAHONEY, 2000, p.17/18.),

Seja ele criança, jovem ou adulto¹⁴.

3.2 Outras contribuições

Estudos mais recentes, no campo da neurologia, como os de Damásio (1996/2000) Goleman (1991) e Gardner (1995) tentam superar a dicotomia razão, emoção, cognição e afetividade, afirmando existir uma forte interação entre emoção e razão. Não há como separar o cognitivo do afetivo, porque o ser humano é um ser global, inteiro, holístico.

Historicamente, os processos educativos escolares, desenvolvem a cognição, vinculada à racionalidade a partir de práticas curriculares que abordem o conhecimento de forma fragmentada, que trabalham os conteúdos dissociados da realidade concreta dos alunos e de suas necessidades, adotando metodologias .transmissivistas.

Percebe-se, ainda hoje, nas escolas uma preocupação maior em desenvolver a inteligência, muito além do desenvolvimento da afetividade. O trabalho de Damásio (1996) no campo da neurologia traz a contribuição sobre o entendimento das emoções, uma vez que em suas pesquisas com pacientes lesionados ou com

¹⁴Grifo meu

comprometimento cerebral há uma comprovação de atitudes que não são racionais. Com outro trabalho, publicado no Brasil, em 2000, sua contribuição é para o entendimento da consciência, que

em seu nível mais simples e mais elementar ela nos permite reconhecer um impulso irresistível para permanecer vivo e cultivar o interesse por outras pessoas e a aperfeiçoar a arte de viver (DAMASIO, 2000, p. 20.).

. Ambos os trabalhos contribuem com um entendimento sobre as emoções e os sentimentos. Para ele, "sentimento é a experiência mental privada de emoções e emoções designam o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis". (DAMASIO, 2000, p. 64.). Portanto, as emoções e os sentimentos nos ajudam a nos preparar para um futuro incerto.

Goleman (1995) usa os estudos do campo da neurologia, com o mapeamento das funções cerebrais, para "entender o que significa e como levar a inteligência à emoção".

Com seus estudos ele pretende que as escolas incorporem em seus currículos práticas inovadoras e atividades que desenvolvam habilidades de ouvir, resolver conflitos e cooperar.

Gardner, (1994) lança no Brasil, *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas* onde mostra a pluralidade do intelecto, resultado de suas pesquisas, quando foram identificadas além da inteligência lógico-matemática, a linguística, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, e as inteligências pessoais, às quais chama de intrapessoal, definida como a capacidade de se compreender a si mesmo, e interpessoal, definida como a capacidade de compreender as pessoas. No nosso entendimento, as questões vinculadas a afetividade estariam no campo da inteligência interpessoal.

Ao longo de seus estudos, o autor incorporou mais duas inteligências ao seu espectro de inteligências: a naturalística e a existencial.

Morin (2003), Damásio (1996/2000) e Goleman (1991) afirmam que a "hominização" conservou e desenvolveu no adulto humano a intensidade da efetividade, que o indivíduo constrói a sua subjetividade ao longo de sua vida, e que esta se constitui de suas experiências individuais e coletivas, sociais e culturais, afetivas e racionais. Morin nos fala muito da questão do sujeito que existe no homem o que torna claro que a afetividade está subjacente a este homem na sua hominização.

Somos “*seres sapiens e demens*, portanto, insuficientes, não apenas na razão, mas também dotados de “*desrazão*” como afirma Morin (2003, p.7) Daí a necessidade de desenvolver no jovem uma cultura que o ajude a viver e ao mesmo tempo, favoreça nele a evolução de um pensamento aliado à liberdade.,

o que implica nunca cessar de fazer dialogar em nós mesmos sabedoria e loucura, ousadia e prudência, economia e gasto, temperança e consumação, o desprendimento e o apego. Isto é, a busca do equilíbrio. (id., ib., p.11).

Enfim, o sujeito se constitui por inteiro.

Morin (1999) define a função da escola como lugar de saber e vida, que deve contextualizar para reunir idéias e integrar ações, lugar importante para informações necessárias à fomentação de reflexões e entendimentos.

Reflete ainda que a educação deva ser mais inclusiva e atual, histórica (de nosso tempo) para ajudar os educandos a serem melhores, possibilitando- -lhes, pelo conhecimento, compreender a si mesmos e aos outros, tornando-os não apenas formados e informados, mais sábios e quem sabe... mais felizes?

Ainda nos diz que

“a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”(MORIN, 1999)”.

Espera-se que ao pesquisar sobre a construção da afetividade na relação professor - aluno jovem seja possível contribuir para o entendimento de sua importância no desenvolvimento humano, tão marcado pela racionalidade.

4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

4 - 1 - Tipologia da Pesquisa

A investigação realizada teve uma abordagem qualitativa, visto que a realidade é múltipla, diversificada, complexa e flexível. A pesquisa qualitativa se caracteriza pela visão holística, abordagem indutiva e adaptada para a análise minuciosa da complexidade. Sua ênfase recai sobre a compreensão das intenções e dos significados dos atos humanos (ALVES-MAZZOTTI et al 1999,p.148).

A pesquisa qualitativa na educação vem se fortalecendo no Brasil e apresenta características como a visão de totalidade do fenômeno a ser estudado, bem como possibilita a sua análise de maneira minuciosa. Ainda

busca descobrir e descrever como as noções se instalam, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos (VEIGA et alii, 2002, p.164).

Utilizamos o estudo de caso por ser uma estratégia que mostra a realidade de maneira completa e profunda, “focalizando - a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes”. (ANDRÉ, 1995, p.52).

O estudo de caso possibilita que o enfoque da pesquisa considere o processo tão importante quanto o resultado. Daí, a escolha para o uso dessa estratégia que

é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre esse fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p.32).

O estudo de caso é, também, uma estratégia que busca examinar fatos e acontecimentos contemporâneos que apresentam muitas variáveis, como é o problema dessa pesquisa analisada na FaE/CBH/UEMG. Essa técnica ainda evidencia dados e conduz a coleta e a análise dos mesmos a partir de proposições teóricas, é mais indicada quando as questões de pesquisa envolvem o “como” e o “por que”.

Como técnica de coleta de dados, utilizamos o questionário, por ser um instrumento capaz de “atingir numero maior de pessoas, gerar menos gasto e impedir o pesquisador de influenciar nas respostas” (GIL,1987, p.124). Foram respondidos por professores e alunos, envolvidos na pesquisa e sujeitos dessa investigação, com a finalidade de caracterizá-los. As questões foram fechadas para melhor mapear as situações expressas

Utilizamos também entrevistas semi-estruturadas com a finalidade de se ampliarem os dados, envolvendo professores e alunos. As entrevistas são instrumentos de pesquisa adequado quando se quer tratar de temas mais complexos ou para aprofundá-los. Nossa opção se dá no sentido de que ela permite ampliar as questões focalizadas nos questionários, além de permitir a inserção de outras perguntas.

4 - 2. Desenvolvimento da pesquisa

Após a escolha do estudo de caso, como estratégia metodológica para a pesquisa, foi definido que a aplicação dos questionários (com professores e alunos) e a realização das entrevistas semi-estruturadas (com os mesmos), ocorressem nos meses de novembro e dezembro de 2007, antes do início do recesso do final de ano.

A coleta de dados, portanto, ocorreu nesse período de 2007, compreendendo as respostas aos questionários e a realização das entrevistas semi-estruturadas. Antes da entrega dos questionários conversamos com os professores e com os alunos sobre o seu preenchimento; para as entrevistas eles foram convidados por escrito (Apêndice 2), e aqueles que aquiesceram ao convite assinaram autorização para o uso das informações (Apêndice1). A entrevista foi realizada seguindo um roteiro semi-estruturado (Apêndices 3 e 4), em ambiente tranquilo, com gravação em vídeo, tendo a duração de 60 minutos cada uma. Os professores se sentiram à vontade podendo falar livremente de sua trajetória docente na FaE, como lidam com a diversidade e como se fizeram docentes no ensino superior.

Além dos 19 professores também se envolveram na pesquisa 135 alunos cotistas e não cotistas dos Núcleos Formativos I e VI que receberam os

questionários em suas turmas, mas nem todos os alunos os responderam, alegando falta de interesse em participar da pesquisa ou falta de tempo por estarem envolvidos em outras atividades. Àqueles que responderam foi feito convite para participarem de entrevista semi-estruturada, com roteiro, em ambiente devidamente preparado, com horário definido e combinado, e com registro em vídeo, com a duração de 60 minutos cada. Os alunos entrevistados autorizaram o uso das informações, como os professores.

4.2.1. Lócus da Pesquisa

Os dados obtidos são da situação de entrada e de saída de alunos da FaE/CBH/UEMG, e também de como é constituída a sua relação com os professores.

4.2.2. Alunos

Escolhemos os alunos regularmente matriculados nos Núcleos Formativos I e VI, nos três turnos.

Foram distribuídos 232 questionários e foram devolvidos 132, equivalendo a 56,8% do total.

Os questionários foram aplicados durante o mês de dezembro de 2007, com todos os alunos matriculados no Núcleo Formativo I, por estarem iniciando o curso de pedagogia e para todos os alunos do Núcleo Formativo VI, por serem os primeiros alunos a entrarem pelo sistema de cotas no primeiro semestre de 2005. Como o programa das cotas começou no 1º semestre de 2005, os primeiros alunos cotistas estavam na data da pesquisa, no 6º semestre do curso.

4.2.3 Professores

São também sujeitos da pesquisa os professores que trabalharam nos três turnos de funcionamento do Curso, nas turmas I e VI (Núcleos Formativos I e VI).

Para esses foram distribuídos 37 questionários e devolvidos 15, isto é 40,5%. Buscamos conhecer o que pensam estes professores: suas condições de formação, os mecanismos usados para a inclusão, as facilidades e as dificuldades para o cumprimento da legislação e a garantia do direito do aluno.

A análise dos dados possibilitou verificar como são construídas as relações entre professores e alunos e se há uma preocupação de manutenção /resgate/formação de subjetividades vinculadas aos valores universalmente aceitos, como respeito ao outro, solidariedade, justiça e paz.

4.2.4 Instrumentos

A opção pelos questionários deve-se ao fato de serem instrumentos para se atingir um número maior de pessoas. Foram entregues 232 questionários para alunos nos três turnos de funcionamento do curso, três turmas do 1º período e quatro turmas do 6º período, e para os 37 professores destas turmas.

Retornaram 132 questionários de alunos e 15 de professores. Após o recebimento destes, a realização de um grupo focal com professores e alunos foi planejado com objetivo de se buscar mais informações, contudo realizamos no lugar desse grupo focal as entrevistas semi-estruturadas.

Foram sorteados dez professores, que receberam o convite, com o local e o horário estabelecido. Entretanto, apenas uma professora compareceu, no horário; e após algum tempo outra professora, também chegou para participar.

Após duas horas de espera, ficou estabelecido realizar uma entrevista semi-estruturada e individual com os professores, que foram chegando e devido ao adiantado da hora não dava mais para a concretização do grupo focal.

Foram realizadas quatro entrevistas com professores e três com alunas, que foram gravados em vídeo.

A realização dos grupos focais, como foi planejada traria uma maior contribuição ao estudo.

A realização das entrevistas semi-estruturadas com os professores e com os alunos ocorreu no horário que estava previsto para os grupos focais (de professores e alunos).

Portanto, as entrevistas semi-estruturadas foram organizadas em substituição aos grupos focais, devido a impossibilidade de sua realização, em função, principalmente da falta de um horário que se adequasse aos participantes, tanto professores, quanto alunos.

As entrevistas possibilitaram uma ampliação e um enriquecimento das informações buscadas, uma vez que, o que se pretendia era entender um pouco mais da construção da relação entre professores e alunos, além da busca de conceitos sobre a inclusão e a afetividade presentes nessas relações.

Assim, os instrumentos escolhidos: os questionários e as entrevistas semi-estruturadas trazem informações necessárias à pesquisa e se completam.

Os questionários foram entregues aos alunos em suas salas de aula pelos representantes de cada turma, quando foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a importância de sua participação no processo. Entretanto, alguns alunos não quiseram responder.

O quadro a seguir, mostra a relação entre o número de alunos que receberam os questionários e o número de respondentes, por turma.

QUADRO 3

Nº de alunos que receberam e que responderam os questionários - FaE/CBH/UEMG

Turmas	Nº de alunos	
	Receberam	Devolveram
I A	35	21
I C	35	22
I E	35	20
VI A	38	15
VI C	26	16
VI E	31	16
VI F	32	22
Total	232	132

4.3 Análise dos dados

A partir da pesquisa realizada no período de setembro a dezembro de 2007, com a aplicação de questionários, a realização das entrevistas semi-estruturadas e obtenção de dados na secretaria acadêmica e no setor de apoio administrativo da FaE, pode-se definir algumas categorias para análise destes dados.

Importante, em primeiro lugar, caracterizar os alunos e os professores do curso de pedagogia da Fae participantes da pesquisa.

4.3.1 Alunos

As tabelas seguintes apresentam um breve perfil daqueles que aquiesceram a nossa solicitação.

Tabela 1 - Sexo dos alunos participantes

	F	%
Masculino	13	9,85%
Feminino	118	89,39%
Em branco	1	0,76%
TOTAL	132	



A tabela 1 confirma a tendência histórica do Curso de Pedagogia ser um curso freqüentado por alunas. Assim é que dos 132 alunos participantes que responderam ao questionário 89,3% são do sexo feminino.

Tabela 2 - Faixa etária dos alunos participantes

	F	%
Abaixo de 20 anos	13	9,85%
20 a 25 anos	34	25,76%
26 a 30 anos	36	27,27%
31 a 35 anos	15	11,36%
Acima de 36 anos	26	19,70%
Em branco	8	6,06%
TOTAL	132	



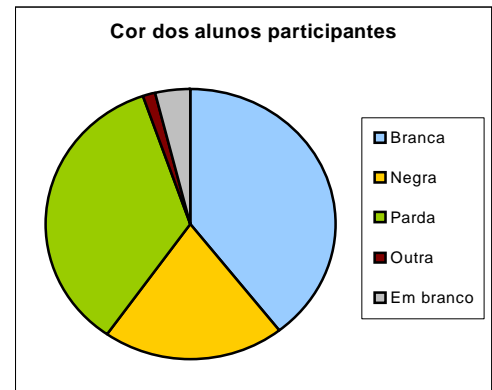
Já a tabela 2 que apresenta a idade dos alunos, há uma concentração na faixa dos 19 aos 30 anos, caracterizando-os como jovens perfazendo 62,8% do total de alunos respondente. Percebe-se também uma porcentagem considerável de alunos acima de 31 anos, adultos, o que vem corroborar com a fala da aluna 2:

“Tenho colega que ficaram muito tempo fora da escola; só retornaram à escola com a possibilidade das cotas, com a possibilidade da inserção no mundo acadêmico” (entrevista, aluna 2)

Daí um número considerável de alunos com idade acima dos 31 anos.

Tabela 3 - Cor dos alunos participantes

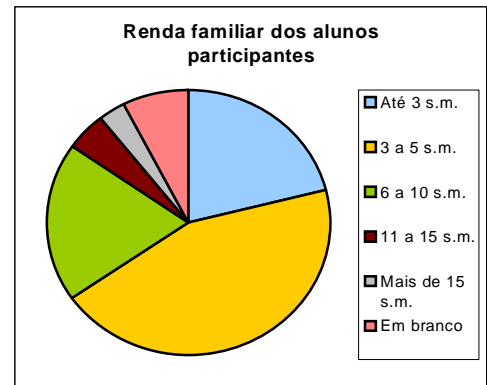
	F	%
Branca	52	39,39%
Negra	27	20,45%
Parda	46	34,85%
Outra	2	1,52%
Em branco	5	3,79%
TOTAL	132	



Quanto à cor dos alunos, há uma distribuição equilibrada entre brancos e pardos e bem menos os de cor negra. Este dado mostra uma retração de alunos afro-descendentes que estão se beneficiando da política das cotas.

Tabela 4 - Renda familiar dos alunos participantes

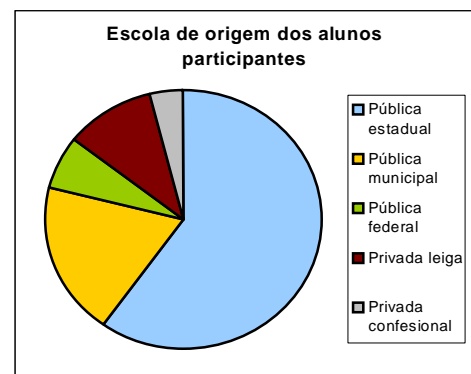
	F	%
Até 3 salários mínimos	28	21,21%
3 a 5 salários mínimos	58	43,94%
6 a 10 salários mínimos	26	19,70%
11 a 15 salários mínimos	6	4,55%
Mais de 15 salários mínimos	4	3,03%
Em branco	10	7,58%
TOTAL	132	



A tabela 4 apresenta a renda familiar dos alunos e percebe-se uma concentração na faixa de 3 a 5 salários mínimos, isto é, de 43%.

Tabela 5 - Escola de origem dos alunos participantes

	F	%
Pública estadual	79	59,85%
Pública municipal	25	18,94%
Pública federal	9	6,82%
Privada leiga	14	10,61%
Privada confessional	5	3,79%
TOTAL	132	



Na tabela 5, observa-se que quase a totalidade dos outros alunos do Curso de Pedagogia, tem sua origem na Escola Pública, isto é, 85%.

Tabela 6 - Categoria dos alunos participantes

	F	%
Cotista	30	22,73%
Não-cotista	102	77,27%
TOTAL	132	

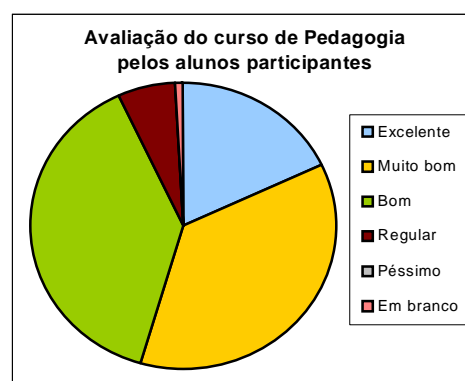


Ainda na expectativa de se tentar levantar o perfil do aluno do Curso de Pedagogia, os dados da tabela 6, confirmam que 22,7% são alunos que entraram pela política das cotas. Este dado corrobora o que vem acontecendo nos últimos exames vestibulares.

Há uma tendência da diminuição destes alunos, principalmente os afro-descendentes e tem crescido a busca da alternativa dos oriundos da escola pública.

Tabela 7 - Avaliação do curso de Pedagogia pelos alunos participantes

	F	%
Excelente	24	18,18%
Muito bom	48	36,36%
Bom	51	38,64%
Regular	8	6,06%
Péssimo	0	0,00%
Em branco	1	0,76%
TOTAL	132	



A tabela 7 fecha este perfil com um dado positivo: o de que 54% dos alunos do Curso de Pedagogia, o avaliam como muito bom a excelente, e 38,6% o consideram bom.

Portanto a amostra utilizada para a pesquisa (132 alunos) nos dá as características do discente que frequenta o Curso de Pedagogia: São jovens,

oriundos de Escolas Públicas, brancos, pardos e negros, com uma renda variando de 3 a 5 salários mínimos, que gostam do curso que fazem e em sua maioria, mulheres.

4.3.2. Professores

Importante também caracterizar o professor que trabalha no Curso de Pedagogia da FaE. Esse perfil será delineado a partir das tabelas apresentadas a seguir:

Categoria	Frequência	%
Masculino	08	56
Feminino	07	54
TOTAL	15	

Pela tabela 8, percebe-se que diferentemente dos alunos, há um equilíbrio entre professores (56%) e professoras (54%).

Categoria	Frequência
Até 40 anos	3
De 41 a 50 anos	6
De 51 a 60 anos	3
Acima de 60 anos	3
TOTAL	15

A tabela 9 mostra a distribuição dos professores por faixa etária, nota-se uma concentração na faixa de 41 a 50 anos, dando-nos a idéia de que já construíram uma experiência docente; dado estimado (obtido nas entrevistas), quando se analisa o tempo de serviço na docência que varia de 1 a 20 anos.

Categoria	Frequência
Branca	8
Negra	1
Parda	6

A tabela 10 retrata que 8 dos professores que responderam o questionário se consideram brancos, apenas 1 professor se diz afro - descendente, e, segundo ele com muito orgulho (dado obtido nas entrevistas).

Categoria	Freqüência
Especialização	8
Mestrado Incompleto	4
Mestrado	3
Doutorado	0
TOTAL	15

Outro dado informado diz respeito à qualificação dos professores. Dentre os respondentes sete, ou já concluíram o Mestrado ou estão com ele em andamento.

Categoria	Freqüência
Sim	12
Não	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Não identifica	4
Fica sabendo	2
Pela cor/deficiência	6
Não respondeu	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Sim	11
Não	4
TOTAL	15

Sim	Promove a inclusão Social	7
	Só para alunos de escolas públicas	1
Não	Todos devem ter as mesmas oportunidades	1
	Reforça o preconceito	1
	A saída é melhorar o Ensino Fundamental	1
Não justificou a resposta		3
TOTAL		15

Com relação às cotas, 12 dos professores afirmaram ter em suas turmas, alunos cotistas. Entretanto, somente 6 deles os identificaram e 8 afirmaram serem favoráveis a esta política de inclusão adotada pelo Estado, como medida de correção de injustiças sociais.

Definidas as características destes alunos e destes professores importa conhecer a percepção do aluno sobre o professor: que imagens ele vê e de como define o profissional que o orienta...

4.3.3 Entrevistas com alunos

Numa análise rápida, percebe-se que o aluno do Curso de Pedagogia é um jovem como tantos outros, em Belo Horizonte, em Minas e no Brasil, que lutam por fazer um curso superior. Desenvolvem uma tripla jornada trabalham, estudam e muitos, já com famílias construídas, com filhos e muitas responsabilidades; e, segundo eles, pouco tempo para se dedicarem aos estudos.

A aluna 2, (30 anos, afro descendente, cotista, casada, com três filhos, e com outro curso superior) percebe o professor

“com dificuldades para lidar com o aluno que estava fora da escola por muito tempo e que usou a política de cotas para a sua inserção no ensino superior; aluno com dificuldade de locomoção, de visão, de audição.”

Além das questões, aparecem os “preconceitos racistas que são mais graves. Os professores não se sentem à vontade para falar da cultura negra”.

Ainda na fala da aluna 2,

“já existe uma minoria dentre os professores que já se preocupam com novos textos, novas leituras, novas discussões mesmo a Instituição UEMG, não lhes oferecendo condições de trabalho.”

A aluna 3, (23 anos, solteira afro-descendente, cotista) declara que

“o professor é resultado de uma sociedade elitista e excludente e muito resistente às mudanças; mesmo assim, sua turma, no início do curso participou de ampla discussão sobre as cotas e a diversidade cultural”.

Ela afirma que suas expectativas iniciais foram se modificando, se frustrando, mas que conseguiu reverter tal situação, pois percebe que existem professores que são mais próximos e que não é difícil se identificar com tais professores, pois “se comprometem com o aluno e são afetivos”.

O aluno, a partir de sua convivência, passa a conhecer o professor, seus limites, seus valores, suas crenças e com ele aprende quão complexa é a construção da identidade do profissional docente.

Ainda na fala da aluna 3

” os professores querem passar conteúdo e pronto. Não fazem reflexão. Estamos num curso de educação e eles têm de fazer reflexão, sim, tem de ser discutido, sim. Então a meu ver o bom professor é esse que chega e critica a turma; é esse que se aproxima da turma, que ele se vê como estar ali. Ele busca, ele faz pesquisa, ele traz novidades, ele faz esses alunos ficarem até de madrugada, às vezes pesquisando porque é bom.”

A expectativa da aluna é que os professores avancem, saiam de uma prática tradicional. De aula expositiva (ele fala, o aluno ouve e copia) para uma prática do diálogo, da troca entre os conhecimentos do professor e do aluno, porquanto

“ o conhecimento do professor é composto da sensibilidade, da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 125.)

A aluna 3 define:

“ o bom aluno aquele que não tem curso de magistério e ao cursar pedagogia ele se torna até mais crítico por isso. Eu não quero fazer um curso universitário de pedagogia apenas para garantir o meu trabalho aqui como antes. Nós temos muitas vontades, muitos desejos, muitos questionamentos e queremos fazer reflexões. “O bom professor respeita isso.”

E que já há um grupo de professores preocupados com a sua formação contínua referendada na reflexão sobre e na ação pedagógica cotidiana.

A percepção da aluna 1, (23 anos solteira, branca oriunda da escola pública, cotista)

“é que existem professores inovadores que se tornam sempre alunos, não se acomodam estão sempre aprendendo, refletem estas questões com os alunos, pesquisam, e os alunos o vêem como espelho, pois amanhã, tais alunos serão professores.”

Concordam com a percepção da aluna 1 Pimenta e Anastasiou quando afirmam que

“a interdisciplinaridade propicia condições para que os trabalhos em sala de aula sejam mais ricos, pois os professores se utilizam de recursos variados: realização de entrevistas, análise de textos, audiência de filmes e de palestras, produção de textos.

Portanto, a aula como momento de espaço privilegiado de encontro e de ações não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”(PIMENTA e ANASTASIOU.2002. p.207).

Já citado anteriormente, Freire (2001), afirma que o professor se faz na prática do dia a dia.

Feitas as observações sobre a imagem do professor construída pelo aluno, ao longo da duração do Curso de Pedagogia (quatro anos), interessa saber como o professor se manifesta acerca do aluno cotista e que mecanismos ele usa para incluí-lo.

4.3.4 Entrevistas com Professores

Os 4 (quatro) professores que participaram das entrevistas, tem idade de 34 a 62 anos, 1 (um) do sexo masculino, 3 (três) do sexo feminino, 3 (três) têm mestrado e um apenas pós-graduação *latu senso*; e têm de 3 a 20 anos de tempo no Curso de Pedagogia.

A professora 1 relata que “identifica o aluno pelas dificuldades de pensar, de expor (falam pouco) e dos preconceitos (deles mesmo)”.

Diferentemente desta outro professor só identifica o aluno com necessidade educativa especial (cego, surdo, mudo ou aquele que tem dificuldade de locomoção) e diz ser contra o sistema de cotas quando se trata de etnias.

Para ele melhor seria se fossem critérios sócio-econômicos, pois brancos também seriam contemplados, mas ao mesmo tempo reconhece que o nível de satisfação dos alunos afro-descendentes é alto quando se refere à entrada no curso superior.

A professora 2 concorda com a 1, quando fala das dificuldades dos alunos (leitura, interpretação de textos, escrita) e ela acredita à falta de tempo para os estudos, (seu turno de aulas é a noite) já que seus alunos trabalham todo o dia.

Ela destaca o orgulho que eles sentem de estarem no curso de pedagogia ao mesmo tempo em que se sente uma boa professora, devido à sua experiência no ensino fundamental.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002 p. 185)

o professor deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (experiência, do campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas salas de aula e meio ecológico complexo.”

Assim, a experiência que ele acumula deve servir de referência porque a sua profissão emerge em dado contexto e momento histórico e atende aos anseios da sociedade, mas é importante também desenvolver competências e habilidades.

O professor 3 começa sua entrevista questionando a formação de professores para o ensino superior:

“Não há uma escola que forma professores para o ensino superior.” Não aprendi no Mestrado, a ser professor, antes, me decepcionei, pois como aluno dei mais aulas que os professores. Eles me elogiavam até na organização do quadro.’

E continua

“ a minha trajetória está sendo construída dentro da deficiência do aluno e dentro da especificidade do ensino superior. Deste modo, estou me fazendo, neste conflito que é bom entre aprender a ensinar e aprender com o aluno, em qualquer nível.”

Este professor que se faz no dia a dia de sua ação cotidiana tem a chance da busca de seu aperfeiçoamento contínuo, pois usa a reflexão como ponto de partida para análise de sua própria prática pedagógica.

O seu ponto de vista sobre os alunos cotistas e sua inclusão, é a de que ele identifica só os deficientes visuais, o que para ele necessitaria uma política radical da própria universidade, que não está preparada para atendê-los.

Quanto aos alunos do curso de pedagogia, o professor pensa que as dificuldades que eles apresentam são resultados de uma vida escolar nem sempre bem sucedida.

“Tem dificuldade na leitura aquele que tem pouca leitura e tem dificuldade na escrita aquele que não a exercita porque não lê. Há que se investir na Educação Básica.É este o caminho para se minimizar as dificuldades ligadas a leitura e a escrita.”

A professora 4, inicia a entrevista dizendo do seu orgulho em ser afro-descendente e de ter sido aluna do Curso de Pedagogia da FaE, numa época em que não “havia cotas.”

Ingressou no Curso de Pedagogia, como aluna em 1998 e como professora em 2002, convidada para trabalhar com a disciplina Estudos sobre Tecnologia e Informática na Educação, recentemente incorporada ao Currículo.

Como os outros professores, no início de carreira, sentiu insegurança, mas ao mesmo tempo, não foi um bicho de sete cabeças lidar com computadores, leituras de software, vídeos...

Relata que de forma lúdica, criativa, foi construindo uma metodologia mediada para sua prática e afirma que

“não há necessidade de o professor universitário ser um teórico extremamente academicista, como a gente encontra. Às vezes mestres, doutores, com todo know hall , não conseguem tratar o conhecimento com o aluno de forma construtiva, de forma interessante, de forma significativa.”

Novamente, a questão da formação e da construção da relação com o aluno surge como uma necessidade de investimento para que o ensino ocorra de forma prazerosa e afetiva.

Para a professora, no ensino superior, o professor deve ser um mediador entre teoria e a prática.

Com relação aos alunos do curso de pedagogia, a professora os trata indistintamente não sabendo quem são os cotistas e quem não são.

“Para mim não identifico. É indiferente ser cotista ou não cotista porque participam da aula, falam da aula... todos se sentem incluídos na turma.”

A questão da inclusão dos alunos no Curso de Pedagogia passa pela forma como a professora os trata. Percebe-se uma relação de respeito às suas diferenças e a maneira afetuosa como ela se refere a eles.

“A cada semestre mudo o plano, de acordo com a turma e a minha experiência anterior.”

Ela tem consciência de que cada turma é uma única, com seus anseios, expectativas, limitações.

Sobre os alunos cotistas a professora vê a inserção deles como altamente positiva, uma vez que a possibilidade de freqüentarem um curso superior vai possibilitar a eles uma significativa mudança de vida.

Esta professora, mesmo reconhecendo as condições de trabalho precárias afirma que

“os alunos estão tão envolvidos nesta temática vinculada aos trabalhos de extensão e de pesquisa.”

Portanto existem professores sensíveis às cotas, apesar de muitos desconhecerem.

Importante esclarecer que a afetividade na relação professor-aluno no ensino superior é um tema abrangente, atual e instigante. Foram muitas as informações e dados obtidos pelos questionários que professores e alunos responderam, bem como os contidos nas entrevistas semi-estruturadas. O curto tempo do mestrado levou-nos a selecionar os dados para análise, não possibilitando alcançar todas as preciosas informações obtidas, planejamos então, futuramente, aprofundar e ampliar essas análises apresentadas e divulga-las em artigos e comunicações orais, dando seqüência a esse estudo.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensibilidade, a cordialidade, o cuidado levados a todo os níveis, para com a natureza, nas relações sociais e na vida cotidiana, podem fundar, junto com a razão, uma utopia que podemos tocar com as mãos porque imediatamente praticável. Estes são os fundamentos do nascente paradigma civilizatório que nos dá vida e esperança.(BOFF, 2009)

Este estudo teve como objetivos analisar os elementos relacionados à afetividade presente na relação professor aluno no Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, caracterizar os alunos e os professores desse mesmo Curso e, analisar as concepções e práticas de “inclusão” presentes no discurso destes professores, que se deparam cotidianamente com inúmeros desafios de naturezas diferentes.

Instituições de Ensino Superior, ao reformularem seus currículos deveriam buscar objetivos comuns que levassem os jovens universitários a reflexões sobre a ética, para que assumissem com mais propriedade, os destinos do país. Na construção de sua trajetória é dado ao jovem o direito de arriscar, de comum acordo com os professores, de desenvolver saberes ancorados no bom senso, na humildade, na alegria, na curiosidade, na competência, na generosidade, na disponibilidade..., tendo como referência a esperança de um mundo melhor..., mais digno...

As informações obtidas a partir dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, sugerem que a afetividade presente nas falas de alguns alunos e de alguns professores é elemento facilitador da inclusão e da aprendizagem do aluno, uma vez que há uma proximidade entre eles.

A pesquisa também revelou a existência de preconceitos quanto à etnia e às limitações físicas de alunos por parte, tanto de professores, quanto de alunos. Uma causa provável da existência destes preconceitos é a postura do professor de não buscar as informações acerca do aluno, tornando-o invisível na sua particularidade,

porquanto é fundamental que o professor estabeleça com o alunado, relações de qualidade.

Outro ponto que o estudo esclareceu diz respeito à política pública de inclusão admitida, desde 2005, pela UEMG. Não basta reservar 45% das vagas para ingresso de afro-descendentes, oriundos de escolas públicas que comprovem carências sócio-econômicas, alunos com necessidades educativas especiais e indígenas. Necessário se faz garantir a sua acessibilidade física (rampas, elevadores, e principalmente a acessibilidade intelectual, para possibilitar a aprendizagem, tais como: programas em Braille, livros, intérpretes...) no caso dos alunos deficientes, mais a oportunidade de participação em projetos de extensão e de iniciação científica, como bolsistas, porque as bolsas oportunizam uma melhor imersão do aluno nas atividades de pesquisa e extensão. Além da preocupação com todos os alunos, a UEMG, deveria oportunizar aos professores a participação em programas de capacitação docente, em serviço, na própria FaE/CBH/UEMG, e intercâmbios, uma vez que há uma lacuna na formação de professores, perceptível em suas falas. A entrada de alunos cotistas exige do professor um alargamento de sua visão de mundo e de conhecimento. Alguns já perceberam que sua prática deverá se adequar a esta nova realidade. O professor precisa refletir e discutir sobre as questões inerentes ao seu fazer pedagógico - construção do conhecimento, relação professor-aluno, avaliação e sua prática docente - uma vez que alguns professores do ensino superior da FaE, têm certo grau de dificuldade para dialogar com o aluno.

Com relação ao sistema de cotas, os alunos percebem como uma possibilidade de acesso ao ensino superior e de melhoria das condições de vida.

“O ensino superior é para a gente se desenvolver intelectualmente e eu me sinto vitoriosa porque não estou à margem, pois tive força de vontade, de buscar, de ir a luta”.

Acreditam que o sistema de reservas de vagas deve ser temporal (dure certo tempo) e que o governo melhore as condições de educação da população investindo no ensino fundamental.

“Eu sou sempre a favor das cotas, que não devem ser permanentes, até que a educação básica se qualifique para que todos tenham condições igualitárias de competir no vestibular ou não ter vestibular.”

O aluno sugere que tendo garantido o seu acesso, se garanta a sua permanência, a partir da criação de projetos de extensão e de pesquisa, pois acreditamos que os programas de iniciação científica ajudem o aluno a permanecer aqui com qualidade, pois ele vai pesquisar, vai interagir. Isso é fundamental.

Esse aluno percebe, ainda, que a afetividade está presente na relação com alguns professores e que tais professores lhe são mais próximos, o que facilita a sua aprendizagem.

“pois são fantásticos, têm uma vida com muita experiência e passam pra gente. São afetivos e comprometidos” (entrevista com aluno)

5.1 Perspectivas do estudo e confiabilidade

Acreditamos que o grau de confiabilidade do estudo de caso apresentado é satisfatório, não sendo, porém generalizável, visto que a amostragem de professores nos pareceu pequena em relação ao universo de professores: total da instituição - 123 X total de professores pesquisados - 19.

Em relação aos alunos, julgamos relevantes os números apresentados e os resultados.

Sobre os estudos futuros, entendemos que essa pesquisa se mostra relevante e merece uma ampliação na própria Faculdade de Educação e mesmo ampliando para outras faculdades da UEMG, e outras universidades no Estado de Minas Gerais.

A relação professor-aluno com vistas à inclusão nos parece pouco pesquisada para sua importância no sucesso escolar dos alunos, incluindo cotistas.

5.2 Pontos de destaque:

Sugestões dos alunos:

1- criação de projetos de extensão e de pesquisa para que o aluno se envolva nas questões que vão além do ensino, ampliando assim sua qualificação profissional.

2 - preparação do professor do ensino superior para o ensino , não só para a pesquisa, e qualificação específica para a prática da inclusão na sala de aula .

3 - produção de material didático compatível com os equipamentos de adequação, é necessário aprimoramento do sistema de cotas na UEMG. Sugere-se que se cumpra o que prevê o Decreto:garantia do ingresso e permanência com qualidade.

4 – para o aprimoramento do sistema de cotas na UEMG, fundamental que se garanta a permanência do aluno, por meio das bolsas de estudo a que ele tem direito, pois com essa ele pode participar de eventos acadêmicos no estado e fora dele, comprar equipamentos necessários a sua formação e outros.

Para finalizar sugerimos a realização de pesquisa com egressos do sistema de cotas para aferir a validade do mesmo e corrigir seu fluxo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto da Cidadania, 2004.
- ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P. *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUIAR, José Márcio. (Org) Coletânea MAI de Legislação Federal do Ensino (1931-1983). Belo Horizonte: Lancer, 1984
- ALMEIDA, M. J.; TRACY, K. *Noites nômade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ALMEIDA, T. L.; RODRIGUES, C.L. L. ; ALMEIDA, C. I. R. de; Por um Impacto Real no Ensino Superior: Dimensões Ortogonais dos Currículos e a Dimensão da Afetividade – Fundação Universidade do Rio Grande do Sul – COBENG - 2001
- AMARAL, Ana Lucia, *Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares*. In: VEIGA Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed.Campinas: Papirus, 2006.cap.2,p.139-150.
- ANDRÉ, Marli. *Avanços no conhecimento estratégico de escola*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus,1995 p.52
- BASTOS, A. B. B. I. & DER, L.C. S. ;*Estágio do Personalismo*, p.45., In: MAHONEY , A.A e Almeida,.R.(org).(et al) HENRI Wallon- Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000
- BOFF, L.*É urgente rever os fundamentos*, In: Jornal - O TEMPO – Belo Horizonte, p.18, 27 de fevereiro de 2009.
- BRANDEN, N. *Auto-estima e os seus seis pilares*. Trad. Vera Caputo. Ed. Saraiva, São Paulo, 6ª edição, 2000, p.94
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Conselhos Escolares, NAVARRO, Ignês Pinto (Elaboração).MEC/SEB/2004
- _____, Resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, 15 de maio de 2006,

- _____ . *Constituição da República Federativa do Brasil*. 8. ed. Saraiva. 2005
- _____ . Lei nº. 9394 de 20.12.96- Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União.Ano CXXXIV, nº248, 23.23.12.96, pp.27833.
- _____, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação (CFE) *Reforma Universitária*. In: Documenta (90 e 91), set, 1968. Brasília: CFE, 1968.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paulo. *Educação e Cidadania*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade – A era da informação : economia, sociedade e cultura*; v:2,3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- COELHO, Maria Inês M. ; Comunicação Oral - FaE/CBH/UEMG 19/10/2007
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação Educacional Brasileira O Que Você Precisa Saber Sobre... 2.ª ed*. Editora:DPEA.2002
- DAMASIO, A.R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*, trad.: Dora Vicente e Georgina Segurado, São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- _____ *O mistério da Consciência:do corpo e das emoções ao conhecimento de si*-Tradução Lana Motta.Revisao técnica –Luiz Henrique Martins Castro-São Paulo –Cia das Letras-2000.
- DANTAS, H.; A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon, In LA TAILLE,Yves De, OLIVEIRA, Marta Kool de,DANTAS,Heloisa, Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus,1992
- DÁVILA LEÓN, O. *Adolescência e juventude: das noções às abordagens*. Revista Ação Educativa. São Paulo. p.9-18, 2005.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Jòvenes em Brasil, Dificuldades de finales del siglo y promessas de um mundo diferente. *Revista de Estudos sobre Juventude*, México, nº 6, p.160-203, jul./dez. 2002.
- DUARTE, M. P. & GULASSA, M. L. C. R. ; *Estágio Impulsivo Emocional*. In: MAHONEY , A.A e Almeida,.R.(org).(et al) HENRI Wallon- Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000

- DURKHEIM, E. *Ética e Sociologia da moral*. Trad. Paulo Castanheira São Paulo. Landy, 2003, p.24
- FERREIRA, Amauri C. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis. Editora Vozes. 32ª ed. 1987.
- _____, Michel. *A hermenêutica do Sujeito*. São Paulo. Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 18ª edição, 1996. p.24
- _____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1978.
- GARDENER, Howard, *Inteligências Múltiplas a teoria na pratica* -Trd.Maria Adriana Vronese-Porto Alegre- Artes Lúdicas-1995.
- GIL, Antonio Carlos *Métodos de pesquisa Social*. São Paulo. Atlas;1987
- GOERGEN, P. *Educação e Valores no mundo contemporâneo*. Revista Educação e Sociedade, Campinas. Vol. 26. nº93, p.982-1011. Especial – Out. 2005.
- GOLEMAN ,Daniel- *Inteligência Emocional*, Trad.Marcos Santarrita, Rio de Janeiro, Objetiva-1995.
- GUIDDENS, Antony; *As consequencias da modernidade*; Tradução Raul Filker. São Paulo. Editora UNESP, 1991
- GRINSPUM, Miriam; MANESSCHY, Patrícia; SILVA, José Pereira da. (Orgs). *Juventude: Caminhos e Desafios*. Rio de Janeiro: José Pereira da Silva, 2005.Coletânea.v. 2.146.p.
- _____, Mirian P. S. F. *Projeto de Pesquisa: Interfaces e valores da juventude no contexto tecnológico: a informática na rede virtual, seus usos, práticas e produções*. UERJ: Mimeo, 2006, 52p.
- _____, Mirian P. S. F.; CASTANHEIRA, M.; COSTA, P.M.D. (organs.) et alii - *Em Pauta: juventude – percursos entrecruzados*, Publit. Soluções editoriais: Rio de janeiro, 2008.
- GROPPPO, Luis Antonio; *Juventude: ensaios sobre sociologia e historia das juventudes modernas*, Rio de Janeiro, Diffel.2000, p.7

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 6ª ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2001
- II Conferencia Nacional por Uma Educação do Campo- Declaração -2004- p.15..
- KOHAN, Walter. Anotações das aulas da disciplina Estudos Filosóficos da Educação. Rio de Janeiro. UERJ. Out/dez/ 2006.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Linguagem e Tecnologia: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Cultura Linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.
- LA TAILLE, Yves De, OLIVEIRA, Marta Kool de, DANTAS, Heloisa, Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992
- LIMA, Maria de Lourdes R. de; A aula universitária uma vivencia de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA Ilma Passos; Castanho, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rocco, Rio de Janeiro, 1998. p.27, p.40
- MAHONEY , A.A e Almeida, R.(org).(et al) HENRI Wallon- Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000
- _____, Abigail A. ALMEIDA, Laurinda R.de. Afetividade e processo ensino- aprendizagem :contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, v.20, p.1-17, 2005. Disponível em: <http://suelo.brs-psi.org.br/suelo.php?ped>>.A:em 29 out.2008.
- _____, Abigail A. ALMEIDA, Laurinda R.de.(orgs.); A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon- São Paulo - Edições Loyola-2004.
- MENIN, M.S. de Stefano. *Valores na escola - Revista Educação e Pesquisa* - São Paulo, V.28.N.p.9 -100, jan/jun.2002
- MINAS GERAIS - Universidade do Estado de Minas Gerais- Regimento Geral –aprovado pelo Conselho Universitário em 04-04-06-Resolução 101/2006.
- _____ art.81 do ato das disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989, da criação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG -.

- _____, Decreto nº. 8987, de 22/02/1929, criação da Escola de Aperfeiçoamento
- _____, Decreto-Lei nº1666, de 28 de janeiro de 1946, transformação da Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação, quando era interventor federal Nísio Batista de Oliveira,
- _____ Constituição Estadual de 1989, cria a Universidade do Estado de Minas Gerais
- _____, Decreto Estadual nº12.235, de 1/12/1969. transforma o CAE em Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) de acordo com a Lei Federal Nº.5540/68 - da Reforma Universitária.
- _____, Lei nº 15259, de 27/07/2004 (anexo 1), institui o sistema de reserva de vagas para os alunos afro-descendentes e egressos de escolas públicas que comprovem carência sócio-econômica, bem como alunos com necessidades educativas especiais e indígenas
- MEC.Ministério da Educação –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs- Plano Nacional de Pós-Graduação – (PNPG)2005.20010-Brasília-Dezembro de 2004.
- MONTSERRAT, Moreno (et al) Falemos de sentimentos:a afetividade como tema transversal- coordenação Ulisses F.Araujo; Tradução Maria Cristina de Oliveira-São Paulo-Moderna-1999.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria* - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil- 2003.
- _____, Edgar; *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, trad: Eloá Jacobina – Rio de Janeiro, Bertand Brasil - 2001
- _____, Edgar. Folha de São Paulo, <http://www.editorasulina.com.br/indexmeio2.asp>
- NOVAES, R. *Juventude e Sociedade: Jogos de espelhos*. Revista Ciência e Vida. Sociologia especial – Juventude Brasileira. Ano 1 nº. 2, 2007
- NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Org.) *Juventude e Sociologia: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- OLIVEIRA, Inês B. Anotações das aulas da disciplina Educação, Cidadania e Exclusão. UERJ, abril a julho de 2007.

- _____, Inês B.; SGARB, Paulo. (Orgs.) *Redes Culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DPEA, 2002. (p.55, 44, 48.)
- PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. *Sociologia Problemas e Práticas*, set. 2005, no.49, p.53-70. ISSN 0873-6529
- PEREIRA, E.M.de A. – *Pós Modernidade:desafios à Universidade*. In SANTOS FILHO, Jose Camilo dos. & MORAES, Silvia E. (orgs.) *Escola e Universidade na pós modernidade – Campinas - S.P.-Mercado das Letras - São Paulo-Fapesp-2000*.
- PIAGET, J. - *O Juízo Moral na Criança*, Summus Editorial, 4ª ed. São Paulo, trad. Elzon Lenardon, 1994
- PIAGET, J. *Os procedimentos de educação moral* In Macedo L. (org) *Cinco estudos de educação moral – São Paulo – Casa do Psicólogo – 1996*.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L.G.C. ; *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 2002
- _____, S.G.(org.) *Saberes pedagógicos e atividades docente/textos de Edsion Nascimento Campos... (et al)*. 5ª ed.-São Paulo- Cortez-2007.
- PINO,A. *Afetividade e vida de relação*. (mimeo) Campinas - Faculdade de Educação . UNICAMP – s/d
- PLATÃO,Apologia de Sócrates Critton.Versão do Grego.Nota de Manuel Oliveira Pulkério.Brasília.UNB, 1997.
- Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, de dezembro de 2004, CAPES
- PRANDINI, R. C. A. R.; *A Constituição da Pessoa: Integração Funcional*, 2004, p.25 a 46, In: MAHONEY , A.A e Almeida,.R.(org).(et al) HENRI Wallon- *Psicologia e Educação –São Paulo- Edições Loyola-2000*
- RANCIÈRI, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.
- SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS FILHO, Jose Camilo dos. & MORAES, Silvia E. (orgs.) *Escola e Universidade na pós modernidade – Campinas - S.P.-Mercado das Letras - São Paulo-Fapesp-2000*.

- UNESCO Conferencia Mundial sobre a Educação Superior, *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI*, Paris 5 a 9 de outubro de 1998, Visão e Ação
- VALENTE, Maria Odete. *A Educação para os valores* - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Digitalizado-s/d-
- VASQUEZ, Adolfo S. *Ética*. Trad. João Dell’Anna. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 3ª edição, 1978. p.118, p.121
- VEIGA Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed.Campinas: Papirus, 2006.cap.2,p.139-150.
- VEIGA Ilma Passos;RESENDE, L.M.G; FONSECA, M.; Aula Universitária e Inovação, In: VEIGA Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia LM (orgs) .*Pedagogia Universitária a aula em foco* .4.ed.Campinas: Papirus, 2006.cap.2,p.139-150.
- VEIGA NETO,A.-1996.Disciplinaridade x Interdisciplinaridade uma tensão produtiva.Trabalho apresentado no VIII ENDIPE-Florianopolis-1996.
- VIGOTSKI, L.S. – *Psicologia da Arte*, Ed. Martins Fontes, trad. Paulo Bezerra,São Paulo, 1999
- YIN.Robert K. –Estudo de Caso - planejamento e métodos - Tradução Daniel Grassi-2ª ed.-Porto Alegre Bookman-2001., p.32,

APENDICES**Apêndice 1*****Universidade do Estado do Rio de Janeiro*****Mestrado em Educação****• Autorização**

Nome completo

_____, Endereço _____, Identidade/CPF _____

autorizo a professora Maria Odília Figueiredo de Simoni, utilizar em sua pesquisa de Mestrado “A Relação Professor-Aluno no Ensino Superior” as minhas contribuições desde que não identificadas.

Belo Horizonte, _____ de fevereiro de 2008.

Apêndice 2



Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2008.

Caro (a) aluno (a)

Para dar continuidade à minha pesquisa sobre a Relação Professor-Aluno no Ensino Superior, convido-o (a) para participar de um grupo focal, sobre a temática a ser realizado no próximo dia , 2ª feira, no horário de 15 hs às 17 hs, na sala 127, da Faculdade de Educação.

Espero-o (a) ansiosa, já que sua contribuição em muito enriquecerá o meu estudo.

Meus agradecimentos,

Maria Odília Figueiredo De Simoni.

Apêndice 3

Entrevista com alunas

Roteiro para entrevista com alunos

- *Você se sente incluído por todos os professores? Sim, não, esclareça....*
- *Como você se sente por ser cotista?
Identifique as atitudes/comportamento dos professores
Percebe mecanismos de inclusão/rejeição/exclusão na prática dos professores?*
- *Como foi ou tem sido sua inserção no curso de pedagogia?*
- *Em sua opinião o que dificulta e/ou facilita a sua relação com os professores?*
- *Você é contra ou favorável ao sistema de cotas adotado pela UEMG?*
- *Como você percebe que suas expectativas quanto ao curso foram atingidas?
Por quê?*
- *Você acredita que a afetividade na relação professor/aluno facilita a inclusão do aluno? Explique.*
- *Outras observações*

Apêndice 4

Entrevista com professores e professoras

Roteiro para entrevista com professores e professoras

- *Você tem alunos cotistas?*
- *Você os identifica? Sim, Não, Por quê?*
- *Como você analisa a inserção desses alunos no curso?*
- *Em sua concepção o que dificulta e/ou facilita a sua relação com os alunos cotistas?*
- *Qual a sua opinião sobre o sistema de cotas adotado pela UEMG? Você é contra ou favorável? Por quê?*
- *Quais os procedimentos que a UEMG deveria ou deverá tomar para auxiliar os alunos cotistas, no que diz respeito à situação financeira e de escolarização?*
- *Como você se fez professor universitário? Teve uma formação docente? Onde?*

Apêndice 5

Tabulação de questionário de professores

Tabela 1 Sexo - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Masculino	08
Feminino	07
TOTAL	15

Tabela 2 Idade - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Até 40 anos	3
De 41 a 50 anos	6
De 51 a 60 anos	3
Acima de 60 anos	3
TOTAL	15

Tabela 3 Cor - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Branca	8
Negra	1
Parda	6
TOTAL	15

Tabela 4 Estado Civil - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Solteiro	3
Casado	7
Divorciado	3
Viúvo	2
TOTAL	15

Tabela 5 A Filhos - professores participantes	
Categoria	Freqüência
Possui	11
Não possui	4
TOTAL	15

Tabela 5 B Filhos dos professores participantes	
Categoria nº de filhos	Frequência
1	6
2	4
3	1
TOTAL	11

Tabela 6 Religião praticada - professores participantes	
Categoria	Frequência
Católica	5
Batista	1
Espiritismo	2
Candomblé	1
Não pratica	6
TOTAL	15

Tabela 4 Curso Graduação - professores participantes	
Categoria	Frequência
Filosofia	2
Educação Física	2
Letras	2
História	1
Biologia	1
Pedagogia	4
Psicologia	2
TOTAL	15

Tabela 8 Pós Graduação - professores participantes	
Categoria	Frequência
Especialização	8
Mestrado Incompleto	4
Mestrado	3
Doutorado	0
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Só FaE/CBH/UEMG	10
FaE/CBH/UEMG e Instituições Particulares	5
TOTAL	15


Categoria	Freqüência
Sim	12
Não	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Não identifica	4
Fica sabendo	2
Pela cor/deficiência	6
Não respondeu	3
TOTAL	15

Categoria	Freqüência
Sim	11
Não	4
TOTAL	15

Sim	Promove a inclusão Social	7
	Só para alunos de escolas públicas	1
Não	Todos devem ter as mesmas oportunidades	1
	Reforça o preconceito	1
	A saída é melhorar o Ensino Fundamental	1
Não justificou a resposta		3
TOTAL		15

ANEXO 1

Norma:  **LEI 15259 2004** **Data:** 27/07/2004 **Origem:** LEGISLATIVO MG

- Ementa:** INSTITUI SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG - E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES - PARA OS GRUPOS DE CANDIDATOS QUE MENCIONA.
- Fonte:** PUBLICAÇÃO - MINAS GERAIS DIÁRIO DO EXECUTIVO - 28/07/2004 PÁG. 1 COL. 2
REJEIÇÃO DE VETO - MINAS GERAIS DIÁRIO DO LEGISLATIVO - 20/10/2004 PÁG. 66 COL. 1
- Veto:** REJEITADO O VETO AOS INCISOS I E II DO ART. 3º.
- Indexação:** DISPOSITIVOS, CRIAÇÃO, CRITÉRIOS, SELEÇÃO, SISTEMA, COTA, OBJETIVO, RESERVA, PERCENTAGEM, VAGA, INGRESSO, CURSO DE GRADUAÇÃO, CURSO TÉCNICO, (UEMG), (UNIMONTES), DESTINAÇÃO, NEGRO, EGRESSO, ESCOLA PÚBLICA, PESSOA DEFICIENTE, ÍNDIO.
- Catálogo:** ENSINO SUPERIOR.
DIREITOS HUMANOS.

Texto:

Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para os grupos de candidatos que menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou, e eu, em seu nome, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º - A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e a Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - reservarão, em cada curso de graduação e curso técnico de nível médio por elas mantido, percentual de vagas para os seguintes grupos de candidatos:

- I - afro-descendentes, desde que carentes;
 - II - egressos da escola pública, desde que carentes;
 - III - portadores de deficiência e indígenas.
- Parágrafo único - (Vetado).

Art. 2º - Para os efeitos desta lei, considera-se:

- I - carente o candidato assim definido pelas instituições a que se refere o "caput" do art. 1º, conforme critérios baseados em indicadores socioeconômicos oficiais;
- II - afro-descendente ou indígena o candidato que assim se declarar, observadas outras condições estabelecidas pela instituição de ensino;
- III - egresso da escola pública o candidato que tenha cursado o ensino médio integralmente na rede pública;
- IV - portador de deficiência o candidato assim caracterizado nos termos da Lei nº 13.465, de 12 de janeiro de 2000.

Art. 3º - O percentual de vagas a serem reservadas pela

UEMG e pela UNIMONTES será de, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento), distribuídas da seguinte forma:

I - 20% (vinte por cento) para os candidatos a que se refere o inciso I do art. 1º;

(Inciso vetado pelo Governador e mantido pela Assembléia Legislativa em 20/10/2004).

II - 20% (vinte por cento) para os candidatos a que se refere o inciso II do art. 1º;

(Inciso vetado pelo Governador e mantido pela Assembléia Legislativa em 20/10/2004).

III - 5% (cinco por cento) para candidatos a que se refere o inciso III do art. 1º.

Parágrafo único - (Vetado).

Art. 4º - O edital do processo seletivo especificará as condições para inscrição dos candidatos nos grupos de que tratam os incisos do art. 1º e o número de vagas reservadas a cada grupo, de acordo com os percentuais definidos nesta lei.

§ 1º - Quando a aplicação dos percentuais resultar em número fracionário, arredondar-se-á a fração igual ou superior a 0,5 (cinco décimos) para o número inteiro subsequente e a fração inferior a 0,5 (cinco décimos) para o número inteiro anterior, assegurando-se, no mínimo, uma vaga para cada grupo de candidatos a que se refere o art. 1º desta lei.

§ 2º - Em caso de empate entre os concorrentes à última vaga reservada para qualquer dos grupos de candidatos previstos nos incisos do art. 1º desta lei, será dada preferência ao candidato mais carente.

Art. 5º - Para fazer jus a vaga reservada nos termos desta lei, o candidato deverá:

I - atender os requisitos legais para admissão nos cursos de graduação e nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pela instituição pública estadual de ensino superior;

II - submeter-se a processo seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos no que se refere ao conteúdo das provas e à pontuação mínima exigida para a aprovação, observadas, no caso de candidato portador de deficiência, as disposições da Lei n.º 14.367, de 19 de julho de 2002;

III - declarar expressamente a sua condição e a categoria em que concorre, vedada a inscrição em mais de uma categoria.

§ 1º - O candidato que não comprovar o atendimento dos requisitos previstos nesta lei poderá:

I - optar pela desistência do concurso vestibular, caso em que lhe será ressarcido o valor pago como taxa de inscrição, se houver, no prazo de cinco dias úteis contados da data do protocolo do pedido;

II - concorrer em igualdade de condições com os candidatos que não se inscreveram em qualquer das categorias previstas nesta lei.

§ 2º - No caso de candidato portador de deficiência, a instituição de ensino avaliará, previamente à realização do processo seletivo, a compatibilidade do curso pretendido com as especificidades da deficiência apresentada pelo candidato.

Art. 6º - Para o preenchimento das vagas reservadas nos termos desta lei, será adotada lista de classificação autônoma.

§ 1º - Os candidatos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei não selecionados no número de vagas

reservadas serão agregados à lista de classificação geral, em igualdade de condições.

§ 2º - Em caso de não haver candidatos aprovados em quantidade suficiente para preencher as vagas reservadas nos termos desta lei, as vagas remanescentes serão acrescidas ao restante das vagas existentes.

Art. 7º - A instituição de ensino que receber aluno portador de deficiência cumprirá os requisitos de acessibilidade previstos na legislação, federal e estadual, em vigor e tomará providências para adequar os serviços didático-pedagógicos e administrativos às necessidades do aluno.

Parágrafo único - Caberá à instituição de que trata o "caput" deste artigo promover a capacitação de recursos humanos e realizar as adaptações necessárias em sua infra-estrutura, de modo a possibilitar a plena integração do aluno portador de deficiência à vida acadêmica.

Art. 8º - A instituição de ensino implantará, quando necessário, mecanismos para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes carentes beneficiados pela reserva de vagas instituída por esta lei, conforme critérios objetivos de avaliação, de forma a garantir o aumento progressivo do percentual de diplomação relativamente ao número de matrículas.

Art. 9º - Será constituída, nos termos definidos em decreto, comissão com a finalidade de acompanhar e avaliar o sistema de reserva de vagas instituído por esta lei.

Parágrafo único - A comissão a que se refere o "caput" será composta de forma paritária por representantes dos grupos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei e representantes do Poder Executivo e das universidades públicas estaduais.

Art. 10 - A Lei Orçamentária Anual conterá dotação específica para o atendimento do disposto no art. 9º desta lei.

Art. 11 - O Poder Executivo procederá à revisão do sistema de reserva de vagas instituído por esta lei, no prazo de dez anos contados da data de sua publicação.

Art. 12 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 13 - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 27 de julho de 2004.

Aécio Neves - Governador do Estado

Fonte: <http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph->

[brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=/netahtml/njmg.html&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=2&f=L3;1;Lei+adj+15259+adj+2004%5BNORM%5D;all:njmg&s1=11666&SECT8=TODODOC](http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=/netahtml/njmg.html&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=2&f=L3;1;Lei+adj+15259+adj+2004%5BNORM%5D;all:njmg&s1=11666&SECT8=TODODOC)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)