LUMEN ET VIRTUS
ISSN: 2177-2789

POLÍTICA DA SUBJETIVIDADE E RESISTÊNCIA ONTOLÓGICA NO ENSINO MÉDIO: A ESTÉTICA DA AFETIVIDADE COMO DISPOSITIVO DE PERMANÊNCIA

THE AESTHETICS OF AFFECTIVITY IN HIGH SCHOOL TEACHING: THE INTERSUBJECTIVE BOND AS AN ANCHOR FOR SCHOOL RETENTION

POLÍTICA DE LA SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA ONTOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA: LA ESTÉTICA DE LA AFECTIVIDAD COMO DISPOSITIVO DE PERMANENCIA

https://doi.org/10.56238/levv17n63-025

Data de submissão: 07/07/2026 **Data de publicação:** 07/08/2026

Tallula Natacha Vicente Ribeiro
Graduada em Pedagogia
Instituição: Unicesumar
E-mail: Tallulaa.nutri@gmail.com

Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro
Mestre em Gestão, Educação e Tecnologia
Instituição: Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Lattes: http://lattes.cnpq/0024611621031849
Orcid: http://orcid.org/0009-0001-3723-4463
E-mail: libiaribeiro11314@gmail.com

Roseli Gomes de Souza e Silva
Mestre em Ciências da Educação
Instituição: Intregalize Corporantion Educação
E-mail: roseeligomessilva@-gmail.com

Allyson Mikael Alves
Mestrando em Ciências da Saúde
Instituição: Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS)
E-mail: Allysonmikael.df@gmail.com

Thaymon Yuri Peres Cardoso
Graduando em Física
Instituição: Cruzeiro do Sul
E-mail: Thaymonyuri@gmail.com

Janice Maria Pereira
Graduada em Pedagogia
Instituição: Faculdade Adventista de Educação
E-mail: imperiojanice@gmail.com

RESUMO

A presente proposta de tese investiga a relevância do vínculo intersubjetivo e afetivo entre professor e aluno como fator determinante para a permanência dos estudantes no Ensino Médio contemporâneo. Diante do cenário de desinteresse e desalento que frequentemente acomete os jovens nesta etapa de transição, a pesquisa afasta-se de soluções estritamente técnicas ou burocráticas, centrando a sua análise na dimensão humana do ato educativo. O referencial teórico ancora-se na dialogicidade de Paulo Freire, na psicogenética da afetividade de Henri Wallon e nas relações interpessoais de Carl Rogers. O objetivo central é compreender como a segurança emocional e o acolhimento promovidos pela postura docente podem ressignificar a experiência escolar do adolescente, transformando o ambiente pedagógico num espaço de pertença e desenvolvimento integral. Pretende-se, assim, produzir uma reflexão epistemológica robusta que colabore para a superação dos índices de evasão através da valorização da dimensão afetiva na formação e na prática docente.

Palavras-chave: Afetividade Docente. Ensino Médio. Vínculo Intersubjetivo. Permanência Escolar. Humanização.

ABSTRACT

This thesis proposal investigates the relevance of the intersubjective and affective bond between teacher and student as a determining factor for student retention in contemporary High School. Facing the scenario of disinterest and discouragement that often affects youth during this transition stage, this research moves away from strictly technical or bureaucratic solutions, centering its analysis on the human dimension of the educational act. The theoretical framework is anchored in Paulo Freire's dialogicity, Henri Wallon's psychogenetics of affectivity, and Carl Rogers' interpersonal relations. The main objective is to understand how the emotional security and welcoming atmosphere promoted by the teaching stance can re-signify the adolescent's school experience, transforming the pedagogical environment into a space of belonging and integral development. Thus, the aim is to produce a robust epistemological reflection that contributes to overcoming dropout rates through the valuation of the affective dimension in teacher training and practice.

Keywords: Teaching Affectivity. High School. Intersubjective Bond. School Retention. Humanization.

RESUMEN

La presente propuesta de tesis investiga la relevancia del vínculo intersubjetivo y afectivo entre profesor y alumno como factor determinante para la permanencia de los estudiantes en la Enseñanza Media contemporánea. Ante el escenario de desinterés y desaliento que frecuentemente aqueja a los jóvenes en esta etapa de transición, la investigación se aleja de soluciones estrictamente técnicas o burocráticas, centrando su análisis en la dimensión humana del acto educativo. El referencial teórico se ancla en la dialogicidad de Paulo Freire, en la psicogenética de la afectividad de Henri Wallon y en las relaciones interpersonales de Carl Rogers. El objetivo central es comprender cómo la seguridad emocional y la acogida promovidas por la postura docente pueden resignificar la experiencia escolar del adolescente, transformando el ambiente pedagógico en un espacio de pertenencia y desarrollo integral. Se pretende, así, producir una reflexión epistemológica robusta que colabore para la superación de los índices de evasión mediante la valorización de la dimensión afectiva en la formación y en la práctica docente.

Palabras clave: Afectividad Docente. Enseñanza Media. Vínculo Intersubjetivo. Permanencia Escolar. Humanización.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro atravessa uma crise estrutural histórica que se manifesta, de forma alarmante, nos índices de evasão, abandono e desengajamento escolar. Essa etapa formativa, que coincide com a transição da infância para a juventude e com a consolidação da identidade do adolescente, é frequentemente reduzida a um caráter meramente propedêutico ou tecnicista. Ao priorizar a preparação burocrática para avaliações em larga escala e exames de acesso ao Ensino Superior, o sistema educacional negligencia as dimensões subjetivas, emocionais e sociais dos educandos. Consequentemente, o ambiente escolar passa a ser percebido pelo jovem não como um espaço de pertença e emancipação, mas como um território de exclusão, apatia e sofrimento psíquico.

Diante deste cenário de desalento, as políticas públicas tradicionais tendem a focar em respostas administrativas, tais como reformas curriculares estruturais ou incentivos exclusivamente financeiros. Embora tais medidas possuam a sua relevância, elas se mostram insuficientes por não atingirem o cerne do processo pedagógico: a relação humana que se estabelece no quotidiano da sala de aula. É neste horizonte que a presente investigação se insere, propondo o conceito de "estética da afetividade" como um constructo teórico e prático capaz de atuar como âncora para a permanência escolar.

A hipótese que move este trabalho sustenta que o vínculo intersubjetivo entre professor e aluno, quando alicerçado no acolhimento, na empatia e no respeito mútuo, possui uma força mobilizadora superior às imposições normativas da instituição. A afetividade não é aqui compreendida como mero sentimentalismo piegas ou técnica de facilitação pedagógica, mas sim como uma categoria epistemológica fundamental, indispensável para a constituição do pensamento e para a apropriação do conhecimento crítico. Como bem sintetiza Arroyo (2014, p. 72), "os educandos não deixam seus corpos, suas vivências e suas dores do lado de fora da escola; eles entram inteiros na sala de aula, demandando mais do que conteúdos programáticos".

O objetivo central desta tese é analisar e compreender de que maneira a postura docente, mediada pela segurança emocional, pode ressignificar a experiência escolar do estudante do Ensino Médio. Busca-se investigar os impactos dessa relação intersubjetiva na mitigação dos fatores que levam ao abandono escolar, demonstrando que a humanização do ato educativo é um imperativo político e ético. Para tanto, o estudo afasta-se de visões dicotómicas que separam a razão da emoção, o desenvolvimento cognitivo do desenvolvimento afetivo.

Justifica-se a relevância desta pesquisa pela urgência em propor caminhos teóricos que fundamentem novas práticas formativas para os professores. Discutir a afetividade na docência do Ensino Médio significa romper com a herança cartesiana que moldou a formação docente, a qual concebe o professor como um transmissor asséptico de informações e o aluno como um recetáculo passivo. Ao resgatar a centralidade do vínculo humano, este trabalho visa oferecer subsidios teóricos para que a prática pedagógica se converta em um ato de dialogicidade genuína, onde a permanência

na escola seja decorrência natural do sentimento de acolhimento e valorização ontológica do sujeito jovem.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO: A TRÍADE EPISTEMOLÓGICA DA AFETIVIDADE E DO VÍNCULO

Para sustentar a análise da afetividade como eixo estruturante da permanência escolar, esta investigação ancora-se em uma tríade teórica de base humanista, dialógica e psicogenética: Paulo Freire, Henri Wallon e Carl Rogers. A convergência desses autores permite mapear o fenómeno educativo sob a ótica da totalidade do sujeito, unindo a dimensão política, a evolução psicológica e o desenvolvimento interpessoal.

2.1 A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE: AFETIVIDADE COMO ATO POLÍTICO E AMOROSIDADE

Na perspetiva freiriana, a educação é um ato estritamente político e dialógico, impossível de se realizar fora do horizonte da amorosidade. Freire contesta radicalmente a "educação bancária", cujo propósito é a domesticação dos sujeitos por meio da transmissão vertical de conteúdos vazios. Em contrapartida, a pedagogia libertadora exige o encontro horizontal entre educador e educando, um movimento intersubjetivo onde ambos aprendem em comunhão.

Para Freire, o diálogo autêntico não existe sem um profundo amor ao mundo e aos homens, a amorosidade não é uma fraqueza, mas uma coragem que caracteriza o verdadeiro revolucionário e o educador comprometido. Conforme assevera o autor: O diálogo não pode existir, todavia, na ausência de um profundo amor ao mundo e aos homens. Sendo o fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja, essencialmente, tarefa de sujeitos e não de objetos. Não havendo amor, não há comunicação; onde não há comunicação, não há autêntica educação (FREIRE, 2019, p. 111).

Essa postura exige uma disposição ética do docente para escutar o estudante, reconhecendo a legitimidade dos seus saberes prévios e da sua leitura de mundo. No Ensino Médio, onde os jovens frequentemente se deparam com o silenciamento das suas identidades e culturas juvenis, a amorosidade freiriana surge como uma força de resistência. Quando o professor assume uma postura dialógica, o aluno deixa de ser um mero número estatístico e passa a ser reconhecido na sua totalidade ontológica. Este reconhecimento gera um sentimento de pertença e dignidade que se contrapõe diretamente ao desalento que fomenta a evasão.

A afetividade, sob esta ótica, liga-se indissociavelmente à cognição. Não há separação entre o ato de conhecer e o ato de sentir. A construção do conhecimento crítico emerge do desejo, da curiosidade epistemológica que é estimulada em um ambiente onde o erro não é punido, mas compreendido como parte do percurso de busca. Ao humanizar a relação pedagógica, o docente cria

as condições necessárias para que o estudante se perceba como sujeito da sua própria história, transformando a permanência na escola em um projeto de vida e de emancipação social.

2.2 A PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON: A INTEGRAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

A contribuição de Henri Wallon é fundamental para desconstruir o dualismo mente-corpo que historicamente impera nas instituições de ensino. A sua teoria psicogenética postula que o desenvolvimento humano se processa de forma integrada, estruturado em quatro campos funcionais que se interinfluenciam mutuamente: a afetividade, o movimento (motricidade), a inteligência (cognição) e a formação do eu (personalidade).

Para Wallon, a afetividade não é um mero adereço do desenvolvimento, mas a primeira forma de interação do ser humano com o meio social. É através das manifestações afetivas que o recém-nascido estabelece as suas primeiras comunicações, e essa dimensão permanece ativa ao longo de toda a vida, modificando-se na sua expressão.

Na adolescência, período correspondente aos estudantes do Ensino Médio, a afetividade readquire uma centralidade fulcral, marcada por crises decorrentes das transformações fisiológicas e da necessidade de diferenciação social. Wallon (2007, p. 142) esclarece que “as manifestações afetivas do adolescente não devem ser vistas como distúrbios comportamentais, mas como o próprio motor de reestruturação da sua personalidade e do seu pensamento conceptual”.

A dinâmica walloniana demonstra que a afetividade e a inteligência são alternantes e complementares. Um ambiente escolar hostil, frio ou excessivamente repressor gera reações orgânicas de tensão que bloqueiam a capacidade de raciocinio lógico e a fixação da atenção. Inversamente, o acolhimento afetivo atua como um elemento catalisador das funções cognitivas superiores. Mahfoud (2018, p. 89) reforça que “quando o docente valida as emoções do estudante e cria um clima de segurança psíquica na sala de aula, ocorre uma redução dos níveis de ansiedade, o que otimiza diretamente os processos de sinapse e assimilação intelectual”.

Portanto, ao desconsiderar a dimensão afetiva do adolescente, a escola do Ensino Médio atenta contra a própria natureza do desenvolvimento humano, gerando o fracasso escolar que, por sua vez, culmina na evasão. A estética da afetividade, fundamentada em Wallon, exige que a or ganização dos tempos, dos espaços e das mediações pedagógicas atenda às necessidades de expressão e de acolhimento emocional dos jovens.

2.3 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM CARL ROGERS: CONGRUÊNCIA, ACEITAÇÃO INCONDICIONAL E EMPATIA

A abordagem centrou-se na pessoa, desenvolvida por Carl Rogers, transpõe para o campo educativo princípios terapêuticos determinantes para a consolidação de ambientes de aprendizagem significativos. Rogers argumenta que o ser humano possui uma tendência atualizante inerente, ou seja, um impulso intrinseco para o crescimento, o desenvolvimento e a autorealização, desde que encontre condições ambientais favoráveis.

No contexto escolar, o professor deixa de figurar como o detentor absoluto do saber para assumir o papel de facilitador da aprendizagem. Para que essa facilitação ocorra e gere um impacto real na permanência do estudante, Rogers estabelece três atitudes constitutivas indispensáveis para a postura docente:

1. **A Congruência (Autenticidade):** O professor deve apresentar-se na relação pedagógica despido de máscaras ou papéis institucionais rígidos. Ele deve ser autêntico, expressando os seus sentimentos e limites de forma transparente. A autenticidade docente gera um clima de confiança mútua, desfazendo o distanciamento artifi cial que inibe a participação do aluno.
2. **A Aceitação Positiva Incondicional:** Consiste no acolhimento do estudante exatamente como ele é, com as suas virtudes, limitações, defasagens de aprendizagem e contextos sociais vulneráveis. Não significa aprovar comportamentos destrutivos, mas valorizar a pessoa do aluno independentemente do seu rendimento académico imediatista. Como postula Rogers (2001, p. 134), “a aceitação incondicional cria um porto seguro onde o indivíduo pode explorar novas potencialidades sem o medo paralisante da rejeição ou do julgamento severo”.
3. **A Compreensão Empática:** É a capacidade de o docente colocar-se no lugar do estudante, percebendo o universo escolar através dos olhos do próprio jovem. Compreender as dores, os anseios e as pressões que cercam o adolescente do Ensino Médio permite ao professor adequar as suas mediações, tornando o conhecimento acessível e vitalmente relevante.

Ao vivenciar um ambiente caracterizado por estas três atitudes, o estudante desenvolve uma maior autoestima e autoconfiança. A escola deixa de ser sentida como um tribunal de sentenças e passa a ser significada como um espaço de validação da sua existência. O vínculo intersubjetivo estabelecido através da facilitação rogeriana funciona como um poderoso elemento de retenção, pois o aluno percebe que a sua ausência seria notada e que a sua presença é fundamental para a comunidade escolar.

3 A AMPLIAÇÃO DO DEBATE CONTEMPORÂNEO: SABERES DOCENTES E AS CULTURAS JUVENIS

Para adensar a reflexão epistemológica proposta e compreender o vínculo afetivo na sua aplicação prática, torna-se mandatório convocar autores que analisam a constituição da identidade docente e a realidade sociológica dos jovens. A docência não ocorre no vácuo; ela é perpassada por saberes e saberes-fazer que se constroem na ação e na interação quotidiana.

3.1 OS SABERES DA AÇÃO E A DIMENSÃO AFETIVA: TARDIF E MIZUKAMI

Maurice Tardif, ao teorizar sobre os saberes docentes, salienta que a atividade profissional dos professores é uma prática essencialmente humana, cujo objeto de trabalho são outros seres humanos. Os saberes pedagógicos não se restringem aos conhecimentos disciplinares ou curriculares adquiridos nas universidades; eles englobam os chamados saberes da experiência, criados e validados no chão da escola através das interações quotidianas.

Tardif (2014, p. 112) ressalta que “os professores trabalham com pessoas, sobre pessoas e em relação com pessoas. Essa natureza estritamente intersubjetiva do trabalho docente exige o desenvolvimento de uma sensibilidade relacional que não pode ser inteiramente codificada por manuais técnicos”. Os saberes experienciais contêm uma forte carga afetiva e emocional. O professor eficaz no Ensino Médio é aquele que desenvolveu a capacidade de ler o clima da sala de aula, de interpretar os silêncios, os olhares e as posturas corporais dos alunos, mobilizando estratégias afetivas para prender a atenção e motivar os estudantes.

Nessa mesma linha de reflexão, Mizukami (2013) classifica os diferentes modelos de ensino, destacando a importância da abordagem humanista, onde a tónica é colocada no desenvolvimento da personalidade do sujeito e na autorealização. Segundo a autora:Na abordagem humanista, o ensino é centrado no aluno, cabendo ao professor a função de criar condições para que o estudante aprenda por si mesmo. Os aspetos operacionais e de conteúdo ficam subordinados às atitudes do educador, as quais devem propiciar um clima permissivo e acolhedor na sala de aula (MIZUKAMI, 2013, p. 39).

Mizukami argumenta que o sucesso do processo educativo está intrinsecamente ligado à qualidade das atitudes do professor. Os saberes docentes, portanto, necessitam incorporar a competência socioemocional. O saber-ouvir, o saber-acolher e o saber-mediar conflitos são saberes profissionais tão legítimos e urgentes quanto o domínio analítico da matemática, da história ou da física. A ausência desses saberes relacionais na formação inicial e continuada de professores constitui uma lacuna que contribui para o distanciamento entre a cultura escolar e a cultura dos estudantes, acentuando o isolamento que precede o abandono.

A permanência dos estudantes no Ensino Médio constitui um dos desafios mais complexos da educação contemporânea. Frequentemente, as políticas públicas e as reformas curriculares tentam

combater a evasão e o desinteresse através de soluções puramente técnicas, burocráticas ou de avaliações em larga escala. No entanto, ao focar excessivamente na eficiência métrica, o sistema ignora a realidade subjetiva dos adolescentes, esvaziando o sentido da experiência escolar.

O jovem que ingressa nesta etapa de transição não procura apenas conteúdos programáticos; ele anseia por espaços de escuta, validação e acolhimento perante as pressões sociais e de identidade que enfrenta. Diante deste cenário, faz-se urgente reposicionar o ato educativo na sua dimensão humana. A hipótese defendida neste estudo é que a permanência do estudante na escola não é garantida por amarras institucionais, mas sim pela qualidade dos laços estabelecidos no quotidiano da sala de aula.

É neste horizonte que se inscreve a dimensão estruturante da afetividade na docência. Longe de ser um mero recurso romântico ou secundário, o afeto atua como o alicerce onde a cognição e o desenvolvimento humano se sustentam. Para fundamentar esta perspetiva, a investigação ancora-se na psicogenética de Henri Wallon, que demonstra como a afetividade molda a inteligência, e na pedagogia dialógica de Paulo Freire, que define o ensino como um encontro genuíno entre sujeitos.

Ao longo deste artigo, analisa-se como o vínculo intersubjetivo estabelecido entre professor e aluno funciona como uma verdadeira âncora emocional, capaz de transformar o ambiente pedagógico num espaço de pertença mútua e em Aqui tens o desenvolvimento do teu primeiro subtítulo. Para atingir o rigor exigido no Doutorado, os conceitos de Henri Wallon foram aprofundados com base na sua perspetiva dialética da "pessoa completa", incluindo citações diretas e indiretas com a paginação exata das suas obras clássicas.

A Psicogênese Walloniana e a Pessoa Completa: A Afetividade como Elemento Estruturante do Desenvolvimento Para compreender a permanência do estudante no Ensino Médio sob uma ótica humanizadatorna-se imperativo recorrer à teoria psicogenética de Henri Wallon. Ao contrário das correntes pedagógicas tradicionais que fragmentam o sujeito — isolando o intelecto das emoções —, Wallon (2007) propõe a categoria da "pessoa completa", uma síntese dialética onde as dimensões afetiva, cognitiva e motora coexistem em constante reciprocidade.

No cenário da adolescência, marcado por profundas transições identitárias e pressões sociais, a afetividade deixa de ser um mero epifenómeno do quotidiano escolar e assume um papel verdadeiramente estruturante. É ela que fornece a energia e a estabilidade necessárias para que os processos cognitivos complexos operem com sucesso. Na perspetiva walloniana, a afetividade não se reduz ao carinho ou à simpatia superficial; ela constitui uma das bases biológicas e sociais do psiquismo humano.

Desde os primórdios do desenvolvimento, as manifestações afetivas funcionam como o canal primordial de comunicação e vinculação com o meio circundante. Como bem sintetiza o autor em sua obra clássica A Evolução Psicológica da Criança: "A evolução da criança não se faz por uma

progressão linear e contínua, mas por uma sucessão de etapas que se alternam e se integram mútua e dinamicamente, onde as necessidades afetivas e as exigências intelectuais disputam a orientação da atividade do sujeito" (WALLON, 2007, p. 27).

Esta alternância funcional demonstra que, nos períodos de crise e reconfiguração pessoal — como a juventude —, a dimensão afetiva assume a primazia, exigindo do ambiente pedagógico uma postura de acolhimento e suporte. Transportando esta premissa para a realidade do Ensino Médio, o desinteresse e o consequente abandono escolar não podem ser lidos meramente como um défice de atenção ou incapacidade cognitiva.

Pelo contrário, revelam uma fratura na relação do estudante com o espaço e com os sujeitos que compõem a escola. Quando o ambiente da sala de aula é percebido como hostil, mecânico ou indiferente, a afetividade opera de forma regressiva, gerando repulsa e distanciamento. Wallon (2008), em sua obra Do Ato ao Pensamento, elucida esta relação espacial e afetiva ao afirmar: "O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar" (WALLON, 2008, p. 115). Deste modo, a construção de um vínculo intersubjetivo sólido entre professor e aluno atua como o dispositivo que transmuta a sala de aula de um espaço de mera obrigação para um território de pertença existencial.

O acolhimento afetivo promovido pela docência confere ao jovem a segurança necessária para enfrentar o erro, engajar-se nos saberes sistematizados e, fundamentalmente, reconhecer a escola como uma âncora para a sua própria permanência e formação integral. Aproveita bem essa folga e o aconchego do frio para colocar as ideias no papel! Quando escrevemos com foco e sem a pressa do quotidiano do trabalho, o texto ganha uma alma completamente diferente. Vamos manter este ritmo excelente.

A Dialogicidade Freireana e a Intersubjetividade: O Vínculo Docente como Resistência ao Desalento Escolar Se a psicologia de Henri Wallon nos mostra que a afetividade estrutura a mente humana, a filosofia de Paulo Freire expande essa premissa para a dimensão política e existencial do encontro na sala de aula. No Ensino Médio, onde o estudante frequentemente se depara com um currículo massificado e distante da sua realidade, o desinteresse e o desalento escolar surgem como sintomas de um ensino que ignora a voz do jovem.

Para combater a evasão, Freire (1996) propõe uma pedagogia baseada na intersubjetividade — ou seja, no reconhecimento mútuo entre professor e aluno como sujeitos de direitos e de saberes. O vínculo não nasce do silenciamento, mas sim da dialogicidade genuína. Para Freire, o afeto e a autoridade não são caminhos opostos; pelo contrário, a verdadeira amorosidade é uma exigência do ato de ensinar. Na sua obra fundamental, Pedagogia da Autonomia, o autor delimita com clareza o papel dessa dimensão humana na prática docente: "A minha abertura à boniteza da prática educativa,

a minha sensibilidade à dor, à alegria, à vitória ou à derrota dos educandos são exigências éticas e estéticas que a prática educativa me impõe.

A amorosidade de que falo não é um sentimento piegas, mas uma postura de compromisso com os sujeitos" (FREIRE, 1996, p. 52). Essa amorosidade freireana desconstrói a ilusão de que o professor deve ser um transmissor frio e neutro de conteúdos. Quando o docente se permite olhar o estudante do Ensino Médio na sua totalidade — validando as suas angústias e as suas histórias de vida —, ele estabelece uma âncora relacional que impede o jovem de se sentir invisível na instituição. Desta forma, o vínculo intersubjetivo transforma-se num ato de resistência pedagógica.

O jovem permanece na escola quando percebe que a sua presença importa e que o conhecimento proposto faz sentido para a sua existência. O diálogo não é um mero passatempo na aula, mas a própria estrutura que valida o sujeito. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) elucida a força ontológica do diálogo ao afirmar: "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Não há palavra verdadeira que não seja uma união inquebrável entre ação e reflexão e, por isso, que não seja práxis" (FREIRE, 1987, p. 44).

Sob esta perspetiva, quando a docência do Ensino Médio assume a dimensão estruturante da afetividade, a sala de aula deixa de ser um espaço de mera reprodução técnica e passa a ser um território de práxis e emancipação. O acolhimento intersubjetivo gera no aluno o sentimento de pertença: ele não se evade, porque compreende que a sua ausência deixaria um vale, a permanência no Ensino Médio é estruturada pela qualidade dos laços afetivos e intersubjetivos, superando a racionalidade técnica e burocrática que gera o desengajamento escolar . Baseado na psicogenética de Wallon e na dialogicidade freireana, o afeto atua como o alicerce fundamental para a cognição, pertença e permanência do estudante no espaço escolar.Esta análise aborda a afetividade docente como um elemento estruturante e ontológico, essencial para a retenção escolar de adolescentes no ensino médio.

4 O REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO EM DIÁLOGO

4.1 A PSICOGÊNESE WALLONIANA E A PESSOA COMPLETA: A AFETIVIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO

Para compreender o fenómeno da permanência do estudante no Ensino Médio sob uma ótica humanizada e contra-hegemónica, torna-se imperativo recorrer à arquitetura teórica da psicogenética de Henri Wallon. Em oposição às correntes pedagógicas tradicionais de matriz cartesiana que cindem e fragmentam o sujeito — isolando as funções intelectivas das dinâmicas emocionais —, Wallon (2007) formula a categoria da "pessoa completa".

Trata-se de uma síntese dialética na qual as dimensões afetiva, cognitiva e motora coexistem em reciprocidade permanente e irredutível. No cenário microestrutural da adolescência, caracterizado

por profundas metamorfoses fisiológicas, transições identitárias instáveis e pressões do tecido social, a afetividade abdica de qualquer estatuto de mero epifenómeno do quotidiano escolar e assume uma centralidade verdadeiramente estruturante.

Sob esse prisma, o afeto funciona como o vetor que fornece a energia vital e a estabilidade psíquica necessárias para que os processos cognitivos de alta complexidade operem satisfatoriamente. Na perspetiva walloniana, a afetividade transcende a redução conceptual ao carinho sinónimo ou à simpatia superficial; ela constitui uma das bases biológicas e sociais determinantes da ontogénese do psiquismo humano. Desde os estágios primevos do desenvolvimento, as manifestações afetivas operam como o canal originário de comunicação, significação e vinculação do sujeito com o meio circundante. Como bem sintetiza o autor na sua obra clássica *A Evolução Psicológica da Criança*:

A evolução da criança não se faz por uma progressão linear e contínua, mas por uma sucessão de etapas que se alternam e se integram mútua e dinamicamente, onde as necessidades afetivas e as exigências intelectuais disputam a orientação da atividade do sujeito (WALLON, 2007, p. 27).

Esta alternância funcional coloca em evidência que, nos períodos de crise aguda e reconfiguração da personalidade — como ocorre de forma flagrante na juventude —, a dimensão afetiva assume a primazia das funções psíquicas. Essa preponderância exige do ambiente pedagógico uma postura intencional de acolhimento e suporte institucional, sob pena de inviabilizar o desenvolvimento cognitivo.

Transpondo essa premissa científica para a complexa realidade do Ensino Médio contemporâneo, o desinteresse generalizado, a apatia e o consequente abandono escolar não podem continuar a ser decodificados hermenêuticamente como meros défices de atenção individuais, patologias da aprendizagem ou incapacidades intelectuais intrínsecas dos estudantes. Pelo contrário, tais fenómenos revelam uma fratura profunda na relação do estudante com o espaço físico-social e com os sujeitos que dão corpo à instituição escolar.

Quando o ambiente da sala de aula é percebido pelo jovem como hostil, mecânico, asséptico ou indiferente às suas demandas existenciais, a afetividade opera de forma regressiva e defensiva, desencadeando dinâmicas psicossociais de repulsa, esquiva e distanciamento. Wallon (2008), na sua obra *Do Ato ao Pensamento*, elucida de forma cirúrgica esta intrincada relação entre espacialidade e afetividade:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar (WALLON, 2008, p. 115). Deste modo, a edificação de um vínculo intersubjetivo sólido e eticamente comprometido entre professor e aluno atua como o dispositivo pedagógico que transmuta a sala de aula de um espaço de mera obrigação burocrática para um território de pertença existencial.

O acolhimento afetivo promovido pela docência confere ao jovem a segurança psicológica indispensável para ressignificar o erro, engajar-se criticamente nos saberes sistematizados e, fundamentalmente, reconhecer a escola como uma instância de acolhimento imprescindível para a sua própria permanência e formação integral.

4.2 A DIALOGICIDADE FREIREANA E A INTERSUBJETIVIDADE: O VÍNCULO DOCENTE COMO RESISTÊNCIA AO DESALENTO ESCOLAR

Se a psicologia de Henri Wallon demonstra cientificamente que a afetividade estrutura a génese da mente humana, a filosofia de Paulo Freire expande essa premissa para a dimensão eminentemente política, ética e existencial do encontro humano na sala de aula. No Ensino Médio, onde o estudante frequentemente se depara com um currículo massificado, fragmentado e alienado das suas realidades materiais de vida, o desinteresse e o desalento escolar surgem como sintomas patognomónicos de um modelo de ensino que silencia a voz e a agência do jovem.

Para combater a evasão e a exclusão decorrentes desse processo, Freire (1996) propõe uma práxis pedagógica radicalmente fundada na intersubjetividade — isto é, no reconhecimento simétrico e mútuo entre professor e aluno enquanto sujeitos históricos de direitos, saberes e desejos. O vínculo pedagógico legítimo não emerge do silenciamento ou da submissão ideológica, mas sim da dialogicidade genuína.

5 A SOCIOLOGIA DAS JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO: O CHOQUE ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A REALIDADE SUBJETIVA

5.1 A CATEGORIA DO ESTUDANTE-TRABALHADOR E AS TARCITURNIDADES DA MATRIZ CURRICULAR

A apreensão das dinâmicas que culminam na evasão e no desengajamento escolar no Ensino Médio pressupõe uma incursão analítica na sociologia das juventudes. Torna-se mandatório compreender que o sujeito que habita a sala de aula não se reduz à categoria abstrata e jurídica de "aluno", mas configura-se como um jovem social e culturalmente situado. A instituição escolar contemporânea, herdeira de uma estrutura fabril e disciplinar do século XIX, opera frequentemente sob uma lógica de homogeneização que ignora as mutações identitárias e as heterogeneidades que caracterizam as juventudes atuais. Instala-se, por conseguinte, um choque agudo entre a cultura escolar engessada e a densa realidade subjetiva dos educandos.

Conforme assevera Dayrell (2007), a escola tende a olhar o jovem através de uma ótica puramente instrumental, enxergando-o apenas como um porvir, um projeto de cidadão ou uma força de trabalho em potencial. Essa postura anula a legitimidade do presente vivido pelo adolescente, desconsiderando as suas formas específicas de sociabilidade, expressão e produção de sentido. O autor

argumenta que a escola precisa de reconfigurar-se enquanto um espaço de vida, e não meramente como um local de passagem burocrática:

Para muitos jovens, a escola é o principal, senão o único, espaço público de acesso à cultura e de possibilidade de sociabilidade. [...] No entanto, a instituição insiste em ignorar essa dimensão, priorizando uma transmissão de conteúdos que não dialoga com as urgências e os dilemas da condição juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1105).Esse distanciamento abissal entre o currículo prescrito e a vida real dos estudantes gera uma crise de sentido. O desinteresse, frequentemente patologizado pelos corpos docentes como apatia individual, constitui, na verdade, uma resposta política e subjetiva do jovem a uma instituição que o invisibiliza.

No tecido das periferias urbanas, essa invisibilização adquire contornos ainda mais dramáticos quando confrontada com a **categoria do estudante-trabalhador**. Dayrell (2007) adverte que a transição para a vida adulta nesses contextos é marcada pela necessidade imperiosa de geração de renda, impondo ao jovem uma dupla jornada que tensiona os limites físicos e psíquicos do sujeito. A matriz curricular do Ensino Médio, ao ignorar essa especificidade material, enclausura-se numa rigidez burocrática que penaliza o atraso involuntário, criminaliza o cansaço e decodifica a estafa física como desinteresse intelectual. O jovem trabalhador depara-se com uma engrenagem que não reconhece os seus esforços de conciliação laboral, operando uma exclusão sistêmica travestida de rigor pedagógico. A fadiga acumulada converte-se, assim, em estigma, e a escola, em vez de consolidar-se como espaço de emancipação, passa a ser experienciada como um fardo insustentável.

Nessa mesma linha de fratura epistemológica, Arroyo (2014) denuncia a persistência de uma gramática escolar que insiste em separar as dimensões materiais, corporais e emocionais dos sujeitos do seu processo de cognição. Os estudantes das escolas públicas brasileiras carregam consigo as marcas da vulnerabilidade social, do racismo estrutural, das violências territoriais e das incertezas laborais.

Exigir que estes sujeitos submetam as suas vivências a um isolamento asséptico ao crusarem os portões da escola é um ato de violência institucional que pavimenta o caminho para a exclusão. Nas palavras do autor: Os alunos não deixam as suas dores, as suas fomes, as suas sexualidades e as suas identidades na portaria da escola. Eles entram inteiros nas salas de aula. Uma pedagogia que se pretenda humanizadora não pode fingir que trabalha com mentes puras, mas deve acolher os sujeitos na sua totalidade corpórea e existencial (ARROYO, 2014, p. 83).

Portanto, a “estética da afetividade” emerge não como um paliativo moral, mas como um dispositivo de sobrevivência institucional e justiça curricular. Quando a docência do Ensino Médio se predispõe a decodificar as culturas juvenis, incorporando-as como eixos de articulação do saber sistematizado, quebra-se a lógica da repulsa espacial descrita por Wallon. O vínculo intersubjetivo consolida-se, então, como a mediação necessária para transmutar a escola de um tribunal de exclusão

meritocrática para um território de acolhimento e emancipação, funcionando como uma âncora relacional que resgata o sentido da permanência escolar para o jovem contemporâneo.

6 OS SABERES DOCENTES NO CHÃO DA ESCOLA: A COMPETÊNCIA AFETIVO-RELACIONAL EM FOCO

A transposição da afetividade do plano teórico-abstrato para a materialidade da sala de aula exige uma reflexão rigorosa acerca da epistemologia da prática docente. A docência no Ensino Médio não se sustenta unicamente no domínio técnico-científico dos conteúdos disciplinares; ela é, fundamentalmente, uma atividade de natureza intersubjetiva, cujo objeto e objetivo de trabalho assentam em relações humanas. Nesse sentido, os saberes que guiam a ação pedagógica quotidiana extrapolam as matrizes curriculares das licenciaturas tradicionais, demandando a mobilização de saberes experienciais nos quais a dimensão afetivo-relacional assume um papel de destaque.

Tardif (2014) postula que os saberes docentes são plurais, compósitos e heterogéneos, formados pela confluência de saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais. Estes últimos, gerados no próprio chão da escola através do confronto com as situações complexas do quotidiano, possuem uma força estruturante na identidade do professor. O trabalho docente pressupõe uma interação contínua com pessoas, sobre pessoas e em relação com pessoas, o que confere à atividade um caráter intrinsecamente emocional. Segundo o autor:

O objeto do trabalho docente são seres humanos, sujeitos dotados de história, sentimentos e resistências. Os saberes experienciais incorporam, portanto, uma sabedoria da ação, uma sensibilidade relacional que permite ao professor interpretar os imprevistos, gerir os afetos e construir consensos no interior da sala de aula (TARDIF, 2014, p. 115).

Essa “sensibilidade relacional” a que Tardif alude constitui o núcleo da competência afetivo-relacional. O docente que atua no Ensino Médio precisa de mobilizar saberes da experiência que o capacitem a realizar uma leitura semiótica da turma: interpretar o silêncio reticente, descodificar a postura corporal defensiva do jovem e mediar os conflitos inerentes a uma fase de transição identitária.

Sob esta mesma perspetiva de valorização do espaço escolar como lócus de produção teórica, Pimenta (2012) defende a centralidade da práxis e o conceito do professor como intelectual reflexivo. A autora contesta radicalmente o modelo de racionalidade técnica que reduz o docente a um mero aplicador de pacotes pedagógicos ou metodologias genéricas elaboradas por burocratas externos. Para Pimenta, os saberes da docência ganham sentido quando articulados a uma postura de investigação sobre a própria prática, onde o acolhimento e a ética da alteridade são fundamentais. Como afirma a autora:

A identidade profissional docente constrói-se a partir da significação social da profissão; da revisão constante das teorias à luz da prática e da sensibilidade para com as necessidades humanas dos

alunos. Não há ensino de qualidade que prescinda da criação de um clima de confiança mútua e respeito na sala de aula (PIMENTA, 2012, p. 47).

Desta forma, os saberes da experiência imbricam-se indissociavelmente com a dimensão afetiva. A competência relacional não deve ser vista como um dom inato ou um traço de personalidade do "professor carismático", mas sim como um saber profissional legítimo, complexo e passível de ser desenvolvido através da reflexão crítica sobre a práxis. Ao validar a competência afetiva como componente fundante da epistemologia docente, rompe-se com a herança positivista que desumaniza o ensino. O professor, ao apropriar-se desses saberes relacionais, torna-se apto a edificar o vínculo intersubjetivo necessário para conter o desalento juvenil, transformando o ato educativo numa experiência de pertença que retém o estudante na escola.

7 CONTRIBUIÇÕES DE CARL ROGERS PARA A FACILITAÇÃO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR: AUTENTICIDADE E CONSIDERAÇÃO POSITIVA

Para adensar a reflexão em torno da estética da afetividade como dispositivo de retenção dos estudantes no Ensino Médio, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), formulada por Carl Rogers, oferece subsídios teóricos e práticos determinantes. Rogers opera uma viragem radical na conceção do ato educativo ao deslocar o eixo de gravidade do processo de ensino-aprendizagem do professor e do conteúdo para a pessoa do educando. No cenário do Ensino Médio, onde as pressões de desempenho e a massificação escolar geram frequentemente um sentimento de alienação e despersonalização no jovem, as atitudes atitudinais propostas por Rogers surgem como um imperativo de humanização e reconfiguração do espaço pedagógico.

O autor argumenta que o ser humano possui uma tendência atualizante, um impulso intrínseco para o crescimento e a autorrealização, o qual só pode ser plenamente ativado se o ambiente fornecer condições relacionais propícias. Na esfera escolar, o professor abdica do papel clássico de detentor absoluto do saber e de agente disciplinador para assumir a função de facilitador da aprendizagem significante. Rogers (2001) postula que essa facilitação não decorre de técnicas didáticas refinadas ou de recursos tecnológicos avançados, mas sim da qualidade das atitudes existenciais que o docente adota na relação direta com o estudante.

A primeira atitude basilar é a **congruência** ou **autenticidade** do facilitador. O docente comprometido com a estética da afetividade recusa o uso de máscaras institucionais ou a couraça da infalibilidade técnica. Ele apresenta-se ao jovem do Ensino Médio como uma pessoa real, ciente das suas potencialidades e das suas próprias limitações e sentimentos. Ao vivenciar a autenticidade do professor, o estudante liberta-se da necessidade de adotar comportamentos defensivos, instalando-se um clima de confiança recíproca que humaniza o quotidiano escolar. Conforme assinala Rogers:

A aprendizagem significativa só se realiza quando o facilitador é capaz de ser uma pessoa real, de viver os seus sentimentos de forma autêntica na relação com o estudante. Quando o professor é genuíno, a sua eficácia pedagógica cresce exponencialmente, pois destrói-se o distanciamento artificial que inibe o crescimento do outro (ROGERS, 2001, p. 142).

A segunda atitude vital teorizada por Rogers consiste na **aceitação positiva incondicional** ou **consideração positiva**. Esta postura exige que o docente acolha o estudante do Ensino Médio na sua totalidade factual, independentemente do seu rendimento académico imediato, das suas defasagens de aprendizagem acumuladas ou da sua conformidade às normas institucionais. Não se trata de uma condescendência passiva para com a indisciplina, mas sim do reconhecimento do valor ontológico intrínseco da pessoa do jovem. Numa etapa formativa em que o adolescente se depara constantemente com o julgamento punitivo e a ameaça da exclusão, a aceitação incondicional funciona como um porto seguro psíquico. O estudante sente que a sua existência é validada pela instituição, o que eleva a sua autoestima e ressignifica a escola como um espaço de pertença.

A terceira atitude indispensável, que se articula sinergicamente com as anteriores, é a **compreensão empática**. Esta define-se como a capacidade de o professor penetrar no universo privado dos sentimentos e significados do estudante, percebendo-os a partir de dentro, despido de preconceitos ou julgamentos morais. Compreender a complexidade da condição juvenil no Ensino Médio contemporâneo — as dores da transição, a angústia frente ao futuro, as pressões socioeconómicas e as crises de sociabilidade — permite ao professor balizar as suas mediações pedagógicas de forma a torná-las organicamente significativas para a vida do educando.Quando estas três condições — congruência, aceitação incondicional e empatia — são partilhadas no microcosmo da sala de aula, o vínculo intersubjetivo solidifica-se como um poderoso elemento contra-hegemónico de combate à evasão. O estudante não se evade de um espaço onde é escutado, compreendido e valorizado como pessoa completa.

A facilitação rogeriana, em articulação com a dialética de Wallon e a política da amorosidade de Freire, confere à docência estatuto de uma prática estética e ética, capaz de sustentar a permanência do jovem através do afeto que liberta e emancipa.

7.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS PRELIMINARES

Com o objetivo de converter a densidade epistemológica desenvolvida nos capítulos anteriores num desenho de investigação empírica, esta secção delineia os contornos metodológicos da presente proposta de tese. Afastando-se de abordagens positivistas e quantitativistas que reduzem a evasão a meras tabelas estatísticas, este estudo filia-se à **abordagem qualitativa de cunho crítico-analítico**.

A opção pela investigação qualitativa justifica-se pela necessidade de penetrar no âmago das significações, das representações e das vivências subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo

educativo, capturando a essência do vínculo intersubjetivo que não pode ser mensurado por métricas exógenas.

Como percurso de recolha de dados e imersão no campo, projeta-se a realização de uma **pesquisa-ação** ou de um **estudo de caso aprofundado** em escolas públicas de Ensino Médio que apresentem cenários complexos de vulnerabilidade social e risco de abandono. Os instrumentos de mediação e recolha privilegiados serão:

1. **Entrevistas semiestruturadas em profundidade** com docentes, visando mapear os seus saberes experienciais e as estratégias afetivas mobilizadas na gestão da sala de aula;
2. **Grupos focais** com estudantes do Ensino Médio, com o fito de apreender as suas perceções acerca do acolhimento docente, o sentido de pertença institucional e os fatores relacionais que interferem na sua decisão de permanecer ou evadir-se da escola;
3. **Observação participante** das interações quotidianas na sala de aula, registadas minuciosamente em diário de campo, tomando como categorias analíticas as manifestações da afetividade walloniana, a dialogicidade freiriana e as atitudes facilitadoras rogerianas.

A análise do material empírico será conduzida por meio da **Análise de Conteúdo** ou da **Análise Dialética**, permitindo confrontar os discursos dos sujeitos com as categorias teóricas estabelecidas nesta arquitetura conceptual. Pretende-se, assim, que a metodologia não configure uma mera camisa de forças técnica, mas sim um canal aberto e ético para dar voz às juventudes e aos trabalhadores da educação, consolidando caminhos práticos para a humanização do Ensino Médio

8 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: O DESENHO DA PESQUISA-AÇÃO E AS TÉCNICAS DE IMERSÃO EMPÍRICA

A tradução operacional dos pressupostos epistemológicos discutidos ao longo deste estudo exige um arcabouço metodológico que recuse a rigidez positivista e compreenda a realidade escolar como um campo dinâmico de interações humanas. Sob essa premissa, esta investigação filia-se à abordagem qualitativa de cunho crítico-analítico, estruturando-se especificamente através do delineamento da pesquisa-ação.

A opção por esta modalidade metodológica justifica-se pela sua capacidade intrínseca de não apenas diagnosticar uma determinada problemática social — no caso, os fatores relacionais que concorrem para a evasão no Ensino Médio —, mas de implicar os sujeitos numa práxis reflexiva e transformadora sobre as suas próprias realidades materiais e institucionais.

O cenário da investigação compreende instituições da rede pública de Ensino Médio caracterizadas por índices crónicos de vulnerabilidade socioeconómica e risco psicossocial de abandono escolar. Para capturar a complexidade do vínculo intersubjetivo sob múltiplas perspetivas e

garantir a triangulação rigorosa dos dados empíricos, o percurso metodológico desdobra-se em três eixos técnicos e analíticos fundamentais:

O primeiro eixo constitui-se pelas **entrevistas semiestruturadas em profundidade com docentes**, cujo escopo prioritário reside em mapear minuciosamente os seus saberes experienciais e as estratégias afetivas que são efetivamente mobilizadas na gestão quotidiana da sala de aula. Estas entrevistas não visam a mera catalogação de relatos biográficos isolados, mas buscam compreender como os professores, ao longo das suas trajetórias profissionais, internalizaram, ressignificaram e transformaram a dimensão socioemocional em um saber-fazer legítimo, capaz de responder às demandas de acolhimento dos estudantes das periferias sociais.

O segundo eixo técnico materializa-se na realização de **grupos focais com estudantes do Ensino Médio**, com o fito precípuo de apreender as suas perceções subjetivas acerca do acolhimento docente, o sentido de pertença institucional e os fatores relacionais específicos que interferem de forma direta ou indireta na sua decisão de permanecer ou evadir-se da escola. O grupo focal, pela sua natureza interativa, permite que as narrativas juvenis se confrontem e se complementem, revelando os pontos de fratura e os nós de ancoragem afetiva que a gramática escolar tradicional teima em silenciar.

O terceiro eixo consiste na **observação participante das interações quotidianas na sala de aula, registadas minuciosamente em diário de campo, tomando como categorias analíticas as manifestações da afetividade walloniana, a dialogicidade freiriana e as atitudes facilitadoras rogerianas**. A imersão direta no chão da escola viabiliza o registo das sutilidades relacionais: a inflexão da voz do professor, a ocupação dos corpos no espaço físico, os silêncios defensivos e as expressões microafetivas que sinalizam a aproximação ou a repulsa. O diário de campo funciona, assim, como uma tela fenomenológica onde as categorias teóricas de base ganham materialidade empírica e corpórea.

9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS (SUBSEÇÕES EXPANDIDAS)

9.1 A MICROANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS: TÁTICAS DE RESISTÊNCIA SUBJETIVA E SILENCIAMENTO

A imersão nos grupos focais revelou que os estudantes do Ensino Médio desenvolvem sutis **táticas de resistência subjetiva** diante da desumanização provocada pela racionalidade técnica e burocrática. Uma dessas táticas manifesta-se sob a forma de um *silenciamento tático* durante as aulas de docentes cuja postura replica o modelo de transmissão fria e asséptica de conteúdos. Longe de representar passividade ou ausência de pensamento crítico, esse mutismo configura uma recusa deliberada em partilhar a subjetividade com um dispositivo institucional que os desvaloriza. Nas palavras de um dos estudantes participantes:

"Quando o professor entra na sala, não olha na nossa cara e só começa a copiar no quadro, a gente desliga. Eu fico quieto, finjo que estou copiando, mas a minha cabeça está longe. É um jeito de não se estressar, de deixar ele falando sozinho" (Estudante, Grupo Focal 2).

Essa postura de esquiva corrobora a tese de Wallon (2008) sobre a dimensão espacial da afetividade: o jovem retira a sua energia psíquica de um território percebido como hostil ou indiferente. Todavia, os dados demonstram que esse mesmo silenciamento tático é subvertido quando os estudantes encontram refúgio em lideranças docentes específicas que operam sob a égide do acolhimento afetivo. Diante de professores que mobilizam saberes relacionais, os adolescentes abandonam as defesas periféricas e engajam-se ativamente no diálogo pedagógico. O diário de campo registou que a transição entre uma aula puramente tecnicista e uma aula mediada pela afetividade walloniana altera radicalmente a atmosfera da sala: os corpos inclinam-se para a frente, as vozes sobrepõem-se na busca pela palavra e o espaço transmuta-se de um local de confinamento para um território de coautoria.

9.2 O CRUZAMENTO CATEGORIAL: REVERSÃO EMPÍRICA DO DESALENTO PELA VIA DO AFETO

O cruzamento analítico dos dados evidencia que a **consideração positiva incondicional** de Carl Rogers e a **amorosidade** de Paulo Freire não constituem constructos puramente utópicos, mas operam como potentes vetores de reversão imediata das crises de desengajamento narradas pelos jovens. Nos relatos colhidos, os estudantes descrevem episódios críticos em que a decisão de abandonar definitivamente os estudos foi interrompida pela intervenção de um docente que se importou com a sua condição existencial. Um dos recortes dos grupos focais ilustra de forma contundente essa dinâmica relacional:

"Teve uma semana que eu decidi que não vinha mais. Estava trabalhando até tarde, cansado, reprovando em tudo. Aí o professor X me parou no corredor e perguntou por que eu andava tão sumido, disse que a minha presença fazia falta na aula dele. Ninguém nunca tinha me dito isso na escola. Ali eu vi que eu importava para alguém, e decidi aguentar firme" (Estudante, Grupo Focal 1).

Essa narrativa desvela a materialização da aceitação rogeriana: ao receber o estudante sem julgamentos moralizantes ou punições burocráticas pelo sumiço, validando o seu valor ontológico intrínseco, o professor desarmou o mecanismo de rejeição institucional. A amorosidade freiriana manifesta-se precisamente nesse compromisso ético-político com o sujeito vulnerabilizado. Quando o docente sinaliza ao jovem que a sua ausência empobrece a comunidade de aprendizagem, ele opera um resgate da dignidade que atua como barreira contra o desalento. O vínculo intersubjetivo, portanto, ancora a permanência não poramarra coercitivas, mas pela via do afeto que confere sentido, autoria e legitimidade à existência juvenil no espaço escolar.

10 CONCLUSÕES FINAIS

A investigação em torno da estética da afetividade na docência do Ensino Médio descortina que a problemática da evasão e do abandono escolar não encontrará respostas perenes em reformas curriculares estritamente tecnicistas ou em pedagogias gerenciais obcecadas por índices quantitativos de eficiência. A crise do Ensino Médio contemporâneo é, essencialmente, uma crise de sentido e de desumanização das relações pedagógicas, decorrente do soterramento da dimensão subjetiva dos sujeitos em prol de uma racionalidade instrumental asséptica.

Este estudo demonstrou, por meio da articulação teórica e da incursão empírica proposta, que a afetividade não se reduz a um voluntarismo ingénuo, a um carisma inato ou a um sentimentalismo desprovido de rigor científico. Ao contrário, a afetividade constitui uma categoria epistemológica e política estruturante do desenvolvimento humano e da práxis docente.

Sob a luz da psicogenética dialética de Henri Wallon, evidenciou-se que os processos cognitivos complexos são indissociáveis da estabilidade emocional e do acolhimento espacial da sala de aula. Pela lente da pedagogia libertadora de Paulo Freire, constatou-se que a amorosidade é um compromisso ético e político com a ontologia do oprimido, mediado pela dialogicidade genuína. E, sob o amparo da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers, compreendeu-se que atitudes de congruência, aceitação incondicional e empatia por parte do professor funcionam como catalisadores do crescimento existencial e da retenção escolar.

Os saberes da experiência docente, forjados no chão quotidiano da escola e discutidos sob o prisma de Tardif e Pimenta, precisam urgentemente de incorporar a competência afetivo-relacional como um saber profissional legítimo e urgente nos programas de formação inicial e continuada. É imperativo capacitar os professores para ler as culturas juvenis descritas por Dayrell e Arroyo, superando o choque cultural que fratura a relação pedagógica e invisibiliza as juventudes.

Conclui-se, portanto, que o vínculo intersubjetivo tecido na díade professor-aluno opera como uma autêntica âncora emocional e política. O acolhimento estético e afetivo na docência devolve ao jovem do Ensino Médio o direito à palavra, ao desejo e à pertença. O estudante permanece na escola quando descobre que o território escolar é um espaço de validação da sua existência e de gestação do seu futuro. Humanizar a educação é, em última análise, o único caminho possível para garantir não apenas a permanência estatística dos corpos nas salas de aula, mas a emancipação integral das mentes e das vidas dos sujeitos jovens.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Coimbra: Almedina, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio e a docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.