

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

DAIANE LISIENE DA CONCEIÇÃO
ÉDINA CHAVES ARAÚJO
EDNA LEONARDO DA SILVA
FRANCISCO MAUTO
GARLÊNIA DE OLIVEIRA E SILVA

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO:

“NO CONTEXTO AFETIVO”

Brasília
2005

DAIANE LISIENE DA CONCEIÇÃO
ÉDINA CHAVES ARAÚJO
EDNA LEONARDO DA SILVA
FRANCISCO MAUTO
GARLÊNIA DE OLIVEIRA E SILVA

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO:

“NO CONTEXTO AFETIVO”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, da Faculdade de Ciências da Educação – FACE, como parte das exigências para conclusão do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10

Orientadora: Profª Maria do Carmo Diniz

Brasília
2005

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	05
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	08
2.1.MARCOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	08
2.2. EDUCAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS SOCIAIS.....	11
2.3. DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO.....	14
2.4. CONHECER PARA AVALIAR OU AVALIAR PARA CONHECER.....	17
2.5. AFETIVIDADE.....	23
2.6. RELACIONAR PARA MEDIAR.....	37
2.7. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO INOVADORA.....	43
2.8. FORMAR: PARA INTERAGIR E MEDIAR.....	52
3. METODOLOGIA.....	58
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	60
4.1. RESULTADOS.....	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
7. APÊNDICES.....	85
8. ANEXOS.....	92

RESUMO

A origem da educação confunde-se com a origem do ser humano, que já no princípio para revelar a sua existência, precisou aprender como ter domínio sobre a natureza, pode-se dizer então que a educação é um instrumento de extrema relevância para a humanidade no processo de construção do conhecimento. De acordo com a constituição de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da Família. Tem como alvo, o pleno desenvolvimento do indivíduo, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Desta forma o processo ensino-aprendizagem é concebido como um processo global de relação interpessoal que envolve ao mesmo tempo alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. Para Wallon (1982), “ (...) a emoção – que como sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva – possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano”. Tendo em vista a importância das relações afetivas e do papel fundamental do outro no processo ensino-aprendizagem, o tema proposto para a desta pesquisa é a Relação Professor x aluno: no contexto afetivo, que tem como objetivo geral, analisar as relações que envolvem a afetividade no cotidiano escolar, nas interações professor e aluno, em termos da construção do conhecimento afetando o processo de ensino e aprendizagem. O estudo em questão foi subsidiado por uma pesquisa qualitativa, que segundo André (1986) *supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada*. A pesquisa foi efetivada em uma escola de ensino fundamental da rede pública do DF, que teve como sujeitos alvos: a diretora e a professora regente da 1ª série. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram, análise documental, a observação e a entrevista. Os resultados dos dados coletados, foram analisados e discutidos evidenciando três categorias: a escola no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem apresenta um resultado positivo, demonstrando a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem significativa. No tocante à relação professor x aluno, evidenciou-se uma relação salutar, que vem contribuindo na construção do conhecimento. No entanto, a falta de documentos que evidenciam este relacionamento interfere negativamente neste contexto. No que se refere à afetividade a escola possui uma postura positiva, contempla a história de vida do aluno, por meio da contextualização da realidade sócio-econômica cultural e da valorização do “eu” como ser único e capaz de conviver e aceitar o outro com suas diferenças e individualidades. Conclui-se por meio desta pesquisa que a afetividade interfere no processo ensino aprendizagem e que a mediação é o elemento crucial na construção do conhecimento, podendo ainda ressaltar que a mediação se dá por meio das relações afetivas estabelecidas em sala de aula.

Palavras chave: ensino-aprendizagem – relação professor-aluno – afetividade.

1. INTRODUÇÃO

A Lei 9394/96 começa situando a educação escolar dentro de um quadro no qual aparece a educação como fenômeno antropológico fundamental que se desenvolve “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho”, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais (art. 1º). E, por isso, dispõe que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática escolar (§ 2º). Nesse sentido, a educação possui um real papel de responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário e igualitário para todos, pois compreender os outros é conhecer a si mesmo.

A afetividade é pensada atualmente como um dos aspectos importantes na aprendizagem. Professores, pais e educadores devem perceber no dia a dia, a importância dos laços afetivos no processo de educação.

Wallon (1982), deixou uma enorme contribuição neste sentido, e que hoje está sendo redescoberta pelos educadores. Ele atribui à emoção – que como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva – um papel fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano.

Codo e Gazzotti (1999), definem que a palavra **afeto** vem do latim affectur (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade, que é um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”.

A afetividade, assim como o conhecimento se constrói por meio da vivência. É também papel da escola e do educador, a tarefa de despertar no educando as “potencialidades do coração.”

Afetividade de acordo com a prática docente seria preocupar-se com seus alunos, é reconhecê-los como indivíduos autônomos, com uma experiência de vida diferente da sua, com direito a ter preferências e desejos nem sempre iguais aos dos educadores.

Tendo em vista o papel fundamental do outro e a importância da relação de afetividade que se estabelece no processo ensino-aprendizagem, o tema da pesquisa é Relação professor x aluno: no contexto afetivo. O problema desta pesquisa é estudar a questão da afetividade no contexto escolar, levando-se em conta a relação entre professor e aluno e sua influência no sucesso ou fracasso escolar, no interesse ou desinteresse pelo conhecimento. Com a seguinte indagação: como a relação afetiva entre professor e aluno interfere no processo ensino e aprendizagem?

Justifica-se que é por meio de uma boa relação afetiva entre professores e alunos que a sala de aula torna-se um ambiente prazeroso, onde o aluno se sente motivado a buscar e interagir com o conhecimento; o importante é entender que no decorrer de todo processo de desenvolvimento a afetividade é como "energia" que impulsiona as ações. *"Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação"* Garcia (1997).

Para Seber (1997), mesmo que o aspecto cognitivo seja mais estudado, mais questionado por explicar a construção da inteligência, não se deve deixar de considerar que "(...) as construções intelectuais são permeadas passo a passo pelo aspecto afetivo e que ele é muito importante", nesta perspectiva, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de troca de solidariedade, de respeito mútuo, enfim não se concebe desenvolver qualquer tipo de aprendizagem, num ambiente hostil.

Segundo Delors (1998), a educação não importa em que lugar do mundo ou suas diversas formas tem como aspecto fundamental o de criar, entre os indivíduos, vínculos sociais que tenham sua origem em referências comuns bem como o desenvolvimento de um ser humano completo e pleno na sua dimensão social como ser social que é.

A escola, portanto deve dar ênfase a questões como mediação, interação social, o desenvolvimento moral-afetivo, como elementos

fundamentais no processo de construção do pensamento, durante o processo ensino-aprendizagem.

A educação não pode ser considerada apenas como um meio de fornecer pessoas com qualificação para a sociedade e economia do país; deve ser, antes de tudo, um instrumento usado com o fim de desenvolver as potencialidades, os talentos e as aptidões de cada ser humano, tendo como função fundamentalmente humanista formar o indivíduo em sua totalidade como pessoa, tornando-se um cidadão capaz de exercer plenamente sua cidadania.

Tais reflexões são um ponto de partida para uma mudança no olhar referente às dificuldades de aprendizagem apresentadas nas salas de aulas e conseqüentemente uma mudança na postura enquanto educadores.

A presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar relações que envolvem a afetividade no cotidiano escolar, nas interações professor e aluno, em termos da construção do conhecimento afetando o processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançarmos tal objetivo é necessário:

- ❖ Perceber a concepção teórica norteadora da escola e do professor, como elemento fundamental para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem;
- ❖ Reconhecer a relevância das relações entre professor e aluno na construção do conhecimento;
- ❖ Analisar situações de interação entre professor e aluno, na dinâmica da sala de aula; e
- ❖ Identificar possíveis relações entre as trocas afetivas e o processo ensino-aprendizagem.

Espera-se que a pesquisa venha contribuir para que os professores da rede pública do DF percebam a importância da interação afetiva entre aluno e professor no processo ensino-aprendizagem, que esta venha desencadear no corpo docente uma mudança de postura, valorizando o aspecto afetivo na construção do conhecimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. MARCOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Para Marrou (1975) a história da educação na Antiguidade não pode deixar indiferente nossa cultura moderna, ela retrata as origens diretas de nossa própria tradição pedagógica.

Na educação grega a escola significava um ginásio como um lugar de aprendizagem, isto é, local onde se pratica o esporte. Os gregos tinham uma visão universal. Começaram por perguntar-se o que é o homem? Tendo diferentes respostas para Esparta e Atenas.

Para Esparta o homem devia ser antes de mais nada o resultado do seu culto ao corpo – devia ser forte, desenvolvido em todos os seus sentidos, eficaz em todas as suas ações. Para os atenienses, a virtude principal de um homem devia ser a luta por sua liberdade. Além disso, precisava ser racional, falar bem, defender seus direitos, argumentar. Em Atenas, o ideal do homem educado era o orador” Gadotti (2003).

Na idade Média, a educação dos proprietários realizava-se na escola e a dos servos, dos trabalhadores era realizada no próprio trabalho. Aqueles que viviam no ócio eram convocados a participar da escola para que não se envolvessem em atividades da época consideradas indignas.

“A educação do homem medieval ocorreu com os grandes acontecimentos da época, entre eles, a pregação apostólica, no século I depois de Cristo. A patrística, que ocorreu do século I ao VI depois de Cristo, conciliou a fé cristã com as doutrinas greco-romanas e difundiu escolas catequéticas por todo o Império. Ao mesmo tempo, a educação monacal conservou a tradição e a cultura antiga. Os copistas reproduziam as obras clássicas nos conventos. Nos séculos seguintes, surgiu a centralização do ensino por parte do Estado cristão. A partir de Constantino (século IV), o Império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o aparelho ideológico do Estado” Gadotti (2003).

Com a Revolução Industrial, o comércio dos excedentes, a produção de relações cultural requeria aprendizagem e, em consequência, a escola. O Iluminismo, apoiado pela burguesia,

exigia uma escola “universal”, “pública”, “gratuita”, “obrigatória” e “leiga”.

“O Iluminismo procurou libertar o pensamento da repressão dos monarcas terrenos e do despotismo sobrenatural do clero. Acentuou o movimento pela liberdade individual iniciado no período anterior e buscou refúgio na natureza: o ideal de vida era o “bom selvagem”, livre de todos os condicionamentos sociais” Gadotti (2003).

A história da educação brasileira não é uma história difícil de ser estudada e compreendida. Ela evoluiu em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas. A primeira grande ruptura travou-se com a chegada mesmo dos portugueses ao território do novo mundo. Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação.

“É a captação de uma categoria de homens (e mulheres) como assimilável, em todos os sentidos práticos, a animais ou coisas, fazendo deles escravos (no caso dos indígenas) ou mercadorias (ou ambas as coisas) na casa dos portugueses(...) Trata-se de uma relação na qual alguns homens se vêem e agem, uns em relação aos outros, “não como aliados para ajudar, rivais para dominar, inimigos para exterminar ou mesmo comer, mas como objetos para possuir” Castoriadis (1982).

Convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Este método funcionou absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a história da educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal.

“Em 1549, chegaram às nossas terras os padres jesuítas, vinham com uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida, nas quatro décadas que já se aviam passado desde o Descobrimento” Xavier (1994).

Com a reforma pombalina, se deu início ao iluminismo no Brasil, entre outras razões de natureza política e econômica, declarando a necessidade de lutar contra o atraso filosófico, o aristotelismo, defendendo a incorporação de novas idéias filosóficas e científicas, um novo sentido de educação que deveria ser implantado por intermédio da escola.

Porém, se existia alguma coisa muito bem estruturada em termos de educação o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos. Tentou-se as aulas regias o subsídio literário, mas o caos continuou até que a família real, fugindo de Napoleão na Europa, resolve transferir o Reino para o Novo Mundo.

No entanto com a chegada da família real não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudanças, a Imprensa Régia.

“O Rio de Janeiro, como sede da Corte portuguesa, sofreu um inédito influxo cultural e educacional. Apesar de reduzido ao Município da Corte, esse impulso cultural marcaria significativamente a vida de todo o país, já que atingiu em cheio a formação de suas lideranças intelectuais e políticas” Xavier (1994).

Segundo Derval (1998), o Brasil foi finalmente “descoberto” e a nossa História passou a ter uma complexidade maior. A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária. Basta ver que enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 a do México e a de Lima, a nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo.

Por todo o Império, incluindo D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fizeram pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a Proclamação da República tentou-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas se

observarmos bem, a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo. Até os dias de hoje muito tem se mexido no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o “status quo” para aqueles que freqüentam os bancos escolares.

“Um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação. Para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador” Gadotti (1989).

Reportando-nos a visão de Lima (2003), a Educação Básica: Como Direito Fundamental, vem mostrando evolução desde os primeiros contatos com os povos indígenas, facilitando o relacionamento que foi motivado pelo aprendizado e tornando-se mais dóceis, isso se refletiu no desenvolvimento agrícola e pecuário, que podiam ser vistos com facilidades nas colônias.

Sendo assim, foi uma das primeiras amostras a serem vistas na economia do povo, mostrando que a educação era um dos fatores importantes no alavancamento de uma civilização, que teve como modelo a fundamentação constitucional advinda da Constituição de 1934, passando a configurar como direito concretizado do cidadão.

Com base na Constituição de 1988, cap III seção I podemos dizer que no Brasil vem se descobrindo a real importância da educação no exercício da cidadania.

2.2. EDUCAÇÃO: NOVOS PARADIGMAS SOCIAIS

Delors (1998), afirma que cabe a educação dar informações e fórmulas para o que o indivíduo possa viver socialmente, e ter material suficiente para a sua sobrevivência.

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” Delors (1998).

Para que isso ocorra segundo o autor a educação deve ater-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais. Sendo os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

- ❖ Aprender a conhecer: segundo o texto tem como Fundamento o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir.
- ❖ Aprender a fazer: de acordo com o autor “aprender a fazer e aprender a conhecer são em larga medida indissociáveis”. Aprender a fazer tem maior referência com a Formação Profissional. O indivíduo aprende e põe em prática os seus conhecimentos.
- ❖ Aprender a viver juntos: a história humana sempre foi escrita pelos conflitos raciais e até mesmo de religiosos. Para o referido autor, cabe a educação trabalhar para a mudança deste quadro, devendo utilizar duas vias complementares: primeiro a descoberta progressiva do outro, e tender para objetivos comuns.
- ❖ Aprender a ser: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade para que o indivíduo possa agir nas diferentes circunstâncias da vida.

“O aluno tem de ser preparado para abraçar uma profissão, mas não só para isso, senão seria uma forma de manejar um conhecimento específico, que poderia envelhecer, e não se desenvolveria a aptidão para o aprender a aprender (...) o conhecimento envelhece, o que não envelhece é a habilidade para o conhecimento. Isto é, o que foi aprendido pode não ter mais um sentido factível, o aprender a aprender terá sempre um sentido” Chalita (2004).

De acordo com a Constituição de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da Família. Tem como alvo o pleno desenvolvimento do indivíduo, o seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Deve-se levar em conta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de idéias, a gratuidade do ensino

público, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática e o padrão de qualidade.

Delors (1998), afirma que atualmente, no mundo inteiro se exige dos sistemas educativos que façam mais e melhor. Porém, a educação não pode fazer tudo e algumas das esperanças por ela suscitada transformar-se-ão em desilusões.

“Se a educação não é um instrumento poderoso para superar as disparidades sócio-econômicas; se a educação não se presta para operar grandes mudanças; se a educação fortalece, frequentemente, a tirania do discurso, onde é preciso cavar para encontrar uma” saída honrosa “para o **educador comprometido** com uma ação transformadora dentro da escola? Antes de mais nada, é preciso evitar a dicotomia praticada por aqueles que consideram a educação como um tipo especial de formação dos indivíduos reservando a “deseducação” para outros tipos, elegendo um tipo de educação como sendo a educação” Gadotti (1985).

Os direitos fundamentais têm eficácia plena com aplicabilidade imediata assegurados pela Constituição, mas também por princípios dos direitos humanos que norteiam todas as relações de estado x cidadão.

Na visão de Delors (1998), é de suma importância dos orçamentos públicos consagrados à educação justifica que a coletividade peça contas antes de pensar em aumentá-los ainda mais. As reformas educativas atualmente atravessam uma fase de profundo ceticismo. As tentativas de reformas sucessivas e contraditórias parecem ter reforçado o imobilismo dos sistemas educativos. A autonomia dos estabelecimentos de ensino constitui um fator essencial de desenvolvimento de iniciativas locais que permite uma maior colegialidade no trabalho dos professores. Estes, tendo que tomar decisões em comum, libertam-se do isolamento tradicional de sua profissão.

“A educação não é, certamente, a alavanca da transformação social. Porém, se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela. Se ela não é a alavanca, isso significa, ainda, que a luta deve estender-se além dos muros da escola” Godotti (1989).

Ensino não é adestramento, não é treinamento, nem repasse de formulas. Ensinar é, antes de tudo, mobilizar as forças internas do aluno de forma a que ele possa exercer o seu inteiro potencial.

“Dentro desta perspectiva, o educando não deve ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos e inteligência”. Luckesi (1993).

2.3. DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação é fruto de um contexto de processo histórico de planejamento e organização.

O documento aprovado pela Lei 10.172/2001 não é resultado de uma decisão isolada de alguma autoridade, de um grupo de pessoas ou de forças políticas ou educacionais mobilizadas a poucos anos, que se queria impor a toda a Nação.

Há mais de 60 anos, em 1932, educadores e intelectuais brasileiros lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual recomendaram a necessidade da elaboração de um plano amplo e unitário para promover a reconstrução de educação no País. A Constituição de 1934 incluiu um artigo que determinava como uma das competências da União em fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados... 1ª (art.150).

Somente a Constituição de 1937 omitiu esse tema, mas, passado o período da ditadura, ele voltou ao texto constitucional em 1946 e nele se manteve na Constituição de 1967.

Em 1962, sob a égide da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou LDB (Lei nº. 4.024/61), foi elaborado pelo MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação, que estabelecia objetivos e metas para um período de oito anos. Em 1965, passou por uma revisão, quando se estabeleceram normas descentralizadoras visando à elaboração

de planos estaduais. No período dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND, 1970 a 1984), foram elaborados os Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desporto (PSECD).

“Em setembro de 1990, ano Internacional da Alfabetização, foi anunciado pelo Governo Federal um ambicioso programa de alfabetização, o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Foi abandonado no ano seguinte, sem nenhum resultado concreto e sem que a população e os educadores recebessem qualquer explicação. Uma amostra de como são tratados, neste País, os assuntos educacionais. Em 1994, um outro ambicioso programa foi assumido pelo Governo Federal, Estado e Municípios, o Plano Nacional de Educação Para Todos. O governo que assumiu em 1995 abandonou esse plano e iniciou uma nova política educacional. Empenhando-se na aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na criação do FUNDEF (Fundo da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)” Xavier (1994).

Em 1988, a Assembléia Nacional Constituinte, no calor da redemocratização e da intensa mobilização da sociedade pelo reordenamento jurídico do País e o estabelecimento de bases sólidas para a construção de uma sociedade livre, justa e democrática, acolheu a proposta de explicar, na Constituição brasileira, o dispositivo sobre o Plano Nacional de Educação de forma bem mais ampla do que nas Cartas Magnas anteriores.

O artigo 214 da nova Constituição expressa o desejo da Nação brasileira de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, que leve à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. A sociedade, mais uma vez eleva o nível constitucional um desejo e um objetivo nacional.

“A Constituição Federal de 1988, sem dúvida, o grande instrumento de cidadania e dignidade da pessoa humana. Sua promulgação foi a reconquista da liberdade sem medo e, por meio dela a educação ganhou um lugar de notável importância (...) assegura igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar toda produção artística, intelectual; a valorização da autonomia e da participação popular; a consagração do princípio de um País plural que convive com todo tipo de cultura e manifestação popular. Sem medo de ser diferente e com orgulho de suas peculiaridades culturais”Gadotti (1989).

Foram mais de oito anos de 1988 a 1996 de discussões, busca de consensos e negociações, até se aprovar a nova LDB (Lei de nº. 9.394/96). Nesse interín realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), promovida pela Unesco e co-patrocinada pelo Pnud, Unicef e Banco Mundial, com vários outros organismos internacionais e a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Uma decorrência prática foi a formação do EFA-9: os países com maior número de analfabetos e maiores déficits no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos. O Brasil era um deles.

Nos anos de 1993 a 1994, o MEC liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em processos ascendentes, gerando planos municipais, estaduais e, finalmente, nacional. Os dirigentes da educação de então, em grande parte, quer no âmbito municipal, quer no estadual, em órgãos públicos ou como membros de organizações da sociedade civil, tiveram alguma participação nesse processo.

“O PNE estabelece a necessidade de que Estados e Municípios elaborem seus Planos Decenais, que nortearam toda política educacional do Estado dos Municípios nos próximos 10 anos. Essa é uma conquista importante, pois é fundamental perceber que os Planos Decenais, tanto os estaduais quanto os municipais são instrumentos que visam assegurar uma política educacional continuada, garantindo uma continuidade nos investimentos e nas diretrizes educacionais do Estado e dos Municípios” Sind – Ute Boletim (2004).

A LDB retomou o mandato de Jomteien, instituindo a Década da Educação, a vigorar a partir de dezembro de 1997 (art 87) e determinando à União encaminhar ao Poder Legislativo, no prazo de um ano, o Plano Nacional de Educação. Novamente se obtem avanço: o plano deve ter sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a duração de uma década.

O ano de 1997 foi dedicado à sua formulação. Dois projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados: o de nº. 4 155/98, subscrito pelo Deputado Ivan Valente e outros, que encaminhavam a

proposta do II Coned, e o de nº. 4.173/98, elaborado pelo MEC e apresentado pelo Governo Federal.

Em 09 de janeiro de 2001, o Presidente sancionou a Lei que institui o PNE, com vetos a nove metas, propostos pelo Ministério da Fazenda e do Planejamento. Orçamento e gestão que ainda não foram submetidos à votação do Congresso Nacional.

“PNE é uma ferramenta da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, da educação básica ao ensino superior, assegurando a formação e valorização do magistério, o financiamento e a gestão da educação. É uma peça chave no direcionamento da política educacional do País, pois tem como finalidade orientar e coordenar as ações do poder público nas três esferas da administração (União, Estados e Municípios). O PNE-2001 foi instituído pela Lei 10.172 de 2001, tendo respaldo legal na Constituição de 1988 e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aprovada em dezembro de 1996”. Sind – Ute Boletim (2004).

O PNE, portanto, consolida um desejo e um esforço histórico de mais de 60 anos. Compete aos atuais dirigentes prosseguir essa trajetória da educação, consolidando o estágio atual e formulando o próximo. A elaboração dos planos estadual e municipal constitui a nova etapa, expressando em cada ente federado os objetivos e metas que lhe correspondem no conjunto e vista de sua realidade.

2.4. CONHECER PARA AVALIAR OU AVALIAR PARA CONHECER

Existe uma aceitação quase universal do enunciado que o conhecimento é libertador das potencialidades das pessoas. Estamos nos referindo ao conhecimento que promove a articulação entre o ser humano e o seu ambiente, entre ele e seus semelhantes e consigo próprio. O conhecimento que promove a autonomia conecta este ser humano com o seu meio cultural no que diz respeito a crenças, valores, sentimentos, atitudes e etc. E na medida que o indivíduo é autônomo, a partir desta sua estrutura de conhecimentos, ele é capaz da informação transformando-a em conhecimento.

“O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação

com esta mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito de pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido” Luckesi (1993).

Para Vygotsky (1994) a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios, é um processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, as idéias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens.

Já para Piaget (1965), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, apreendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. O conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de uma conduta, ao domínio de um procedimento, à conquista de algo que passa a ser patrimônio pessoal. Para que essa aquisição se efetive é necessário o desenvolvimento da inteligência (conjunto de operações vivas e atuantes) que, para Piaget, relaciona-se com o aspecto cognitivo, na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. A inteligência é, então, a capacidade de estruturação da realidade. O processo de estruturação está, portanto, profundamente relacionado com o processo de interação com a realidade, porque interagir significa, do ponto de vista do sujeito, assimilar os objetos e suas estruturas. Ocorre que ao assimilar, isto é, ao incorporar exteriores, o sujeito deve acomodar suas estruturas. O *“principio fundamental dos métodos ativos: compreender é inventar ou reconstruir por reinvenção”* Piaget (1974).

“Entende que nos processos educativos trabalha-se com os significados que já se possui, modificando-os face aos desafios. Nesse processo não somente seriam modificados os significados anteriormente possuídos, mas seria, também, interpretado o novo de forma peculiar, de modo que fosse integrado e aprendido significativamente. O processo não é, portanto, de acúmulo de conhecimentos,

mas de integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação de esquemas de conhecimentos” Coll (1994).

Vygotsky (1994), demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Assim, segundo Solé (1990):

“Quando falamos de atribuir significado, falamos de um processo que nos mobiliza a nível cognitivo e que nos conduz a revisar e a aportar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova tarefa, atuação ou conteúdo de aprendizagem” Sole (1990).

Aprendemos, então, com o que nos motiva e nos comove.

“Toda concepção nova e toda inspiração produtiva contém elementos que, até esse momento, eram inconscientes e a inclusão dos componentes emocionais associados aos conteúdos inconscientes leva ao surgimento de uma comoção. (...) Só a união do sistema da consciência do ego com as camadas profundas, de tonalidade emocional, do inconsciente possibilita um processo produtivo” Neuman (1968).

Assim, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. A linguagem seria um claro exemplo disso como sistema de relações (verbos e sintaxe) e generalizações (a palavra cavalo, por exemplo, embora se refira à mesma idéia do animal, em significados pessoais diversos). Segundo Lataille (1992), para Vygotsky (1994) a cultura não é um sistema estático, mas um palco de negociações em que os membros estão em constante processo de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados. O homem interferiria, então, em sua própria cultura e viveria seu próprio instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo.

“Construímos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações “substantivas e não-arbitrárias” entre o que aprendemos e o que já conhecemos. Assim, a maior ou menor riqueza de significados que atribuímos ao material de aprendizagem dependerá da maior ou menor riqueza e complexidade das relações que formos capazes de estabelecer” Coll (1994).

Freire (1986) entendia que a principal função da educação é seu caráter libertador. Para ele, ensinar seria, fundamentalmente, educar para a liberdade, a “educação para o homem-sujeito” (1981).

Compreendia a educação, não como condicionamento social, mas voltada para a liberdade e a autonomia.

“Todas as palavras de uso possível para expressarmos o propósito da educação: ensino, instrução, criação, disciplina, aquisição de conhecimento, aprendizagem forçada de maneiras ou modalidade – todas elas se reduzem a dois processos complementares que podemos descrever com propriedade como “crescimento individual” e “iniciação social” Freire (1986).

Para Zabala (1998), existem três elementos para se apreender, as chaves de uma opção globalizadora são: a importância que se dá ao aluno, como ele aprende e a finalidade que se atribui ao ensino, por meio da pesquisa.

“(…) através do estudo em unidades que partem de situações mais ou menos próximos do âmbito dos alunos, ou centradas na elaboração de atividades ou projetos que têm sentido em si mesmos e nos quais os diferentes conteúdos de aprendizagem, procedentes na maioria dos casos das disciplinas convencionais, são aprendidos em uma seqüência que geralmente não segue a lógica interna da disciplina da qual provêm” Zabala (2002).

Desse modo, o processo ensino-aprendizagem é concebido como um processo global de relação interpessoal que envolve ao mesmo tempo alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. Numa abordagem vygotskyana, essa concepção inclui dois aspectos: a presença do outro social e a necessidade de linguagem como elemento fundamental nesse processo.

O reconhecimento da individualidade da criança, de suas necessidades e vontade própria implica necessariamente o repensar da prática educativa, da mesma maneira sua condição de ser psicológico propôs à Psicologia a superação do caráter dicotômico que por bastante tempo fundamentou sua base teórica. Visto que, por um longo período, a psicologia tradicional preocupou-se em estudar o funcionamento psicológico, em especial o funcionamento cognitivo fragmentadamente; isolando deste o aspecto afetivo, negligenciando-o enquanto substrato da constituição humana.

“O aspecto afetivo é um importante elemento a se considerar quando se pretende compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos: Situações como abandono,

separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente desfavorável à manifestação afetiva, a depreciação, são variáveis intervenientes no processo de aprendizagem humana” Martinelli (2001).

Segundo Piaget os desenvolvimentos cognitivos, afetivos e sociais encontram-se tão imbricados uns aos outros, a ponto da simples mudança circunstancial em um dos aspectos ocasionar a transformação dos demais, positiva ou negativamente, dependendo dos seus elementos constituidores.

“Enfim, considerando que esses dois aspectos são ao mesmo tempo, irredutíveis, indissociáveis e complementares, não é, portanto, muito para admirar que se encontre um notável paralelismo entre suas respectivas evoluções” Piaget e Inhelder (1990).

A formação oportuniza o professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva histórico, sócio-cultural. E ainda, precisa conhecer os desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade.

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque:

“(...) o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento” Méndez (2002).

Faz-se necessário uma avaliação, uma prática mais humana e justa, formativa e reflexiva e não-excludente encorajará os alunos a encarar os seus resultados, suas falhas e a prosseguir sem medo de fracassar, de errar, de crescer, pois:

“O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O homem tem uma estrutura cerebral ligada ao erro, é intrínseco ao saber-pensar a capacidade de avaliar e refinar, por acerto e erro, até -- chegar a uma aproximação final” Demo (2003).

Assim, os erros revelam apenas um momento transitório em que os indivíduos se encontram na seqüência temporal em que é construído o conhecimento, devendo, pois, avançar, desde que o

sujeito perceba o conflito gerado entre o que já conhecia e a informação nova, e não só isso, que o indivíduo procure superar o conflito, elaborando um novo conhecimento que o devolverá o equilíbrio.

“Os erros são interpretados como indicadores de uma atividade organizadora e assimiladora, certamente insuficiente, porém essencial para progredir. São também indícios de que o sujeito não incorpora passivamente as informações do seu meio, mas que as assimila aos seus esquemas, mesmo que muitas vezes esses sejam ineficazes e tenham de modificar-se ou organizar-se de maneira mais adequada” Coll (2000).

Nessa perspectiva, André e Passos, em 2002 pronunciam que:

“A avaliação não pode, pois, se limitar a uma apreciação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, a uma revisão do ensino, pois não existe melhor critério para avaliar a eficácia do ensino do que a aprendizagem dos alunos” André e Passos (2002).

É imperativo que admitamos o grau de complexidade que muitos dos conteúdos escolares comportam. E isso significa que nem toda informação disposta nas literaturas das diversas áreas de conhecimento será absorvida pelos alunos a partir de uma interação puramente espontânea dos mesmos. Como também, considerar que os alunos perceberão os conflitos sempre que uma nova informação interpelar seus esquemas já sedimentados não constitui uma expectativa que concorre indubitavelmente para sua realização. Como diz Coll:

“Esse modelo, que pode servir para adquirir alguns conhecimentos gerais que aparecem – sobretudo nas primeiras etapas do desenvolvimento – em todos os sujeitos e que ocorrem em condições mínimas de interação, é incapaz de explicar as condições de aprendizagens mais específicas, culturalmente selecionadas para a escola. Esses últimos não somente demandam a intervenção de fatores específicos ligados à natureza do conteúdo, como também demandam ser levados em consideração outros mecanismos de natureza social e cultural” Coll (1994).

É equivocado pensar-se em um padrão de postura que garanta toda atenção em qualquer atividade, pois, muitas vezes, são as variações na posição do corpo que propiciam melhor e maior atenção

na atividade que a criança está realizando. Percebe-se que, ao longo do desenvolvimento da criança, que uma série de fatores contribuem para sua formação enquanto ser social.

“A filosofia da prova é a do engano, a do caçador é da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre o professor e o aluno” Zabala (1998).

Faz-se necessário uma forma de avaliar mais justa que atenda todas as necessidades do educando, pois se educação for conduzida acertadamente tem a capacidade de formar pessoas capazes de pensar, expor e não impor suas idéias; trabalhar em equipe de forma crítica e consciente em busca de uma sociedade mais justa; desenvolver com sucesso sua inteligência cognitiva/lógica, intelectual, emocional, suas potencialidades e habilidades.

2.5. AFETIVIDADE

Para Wallon (1982), a afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é uma das fases mais antigas do desenvolvimento, pois o homem logo que deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e, da afetividade, lentamente passou para a vida racional. Nesse sentido, a afetividade e inteligência se misturam, havendo o predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas, haverá uma permanente reciprocidade entre elas. “(...) a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” Dantas (1992).

Segundo Jean Piaget (1962), podemos considerar de duas maneiras diferentes as relações entre afetividade e inteligência. A verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais. Na relação entre inteligência e afeto, podemos postular que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas.

“É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse nem necessidade, nem motivação, e

conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência (...) A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, mas, na minha opinião não é suficiente” Piaget (1962).

Tanto Vygotsky (1994), quanto Wallon (1982), afirmam que não se pode separar a afetividade e cognição. Para Wallon (1982), ambas não se mantêm como junções exteriores uma à outra, “(...) *estão envolvidas em um processo de integração e diferenciação* “ Galvão (1999).

Vygotsky (1994), enfoca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção, para ele “(...) *a compreensão do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva*” Oliveira (1992).

De acordo com Vygotsky (1994), a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o individuo vai internalizando os instrumentos culturais. Dessa maneira, pode-se supor que as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a quantidade de objeto internalizado e que tais experiências acumuladas, constituindo a história de vida de cada um, é que vão possibilitar a ressignificação individual do produto internalizado.

“Os processos de significação estão diretamente ligados às interações sociais, ou seja, à mediação feita pelo outro. Portanto, a ação de conhecer é obra da atuação do elemento mediador” Pino (1997).

A dimensão afetiva, que é de fundamental importância para Wallon (1982), seja do ponto de vista da construção da pessoa como do ponto de vista do conhecimento sendo, portanto, marcante para o desenvolvimento da espécie humana que se manifesta a partir do nascimento e estende-se pelo primeiro ano de vida da criança.

“Wallon explica que uma criança normal, quando já está se relacionando afetivamente bem com o seu meio ambiente, em particular com sua mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que, assim, seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal” Dantas (1992).

A criança a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme a idade a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

“A separação do intelecto e do afeto”, diz Vygotsky, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento com fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” Oliveira (1993).

Para Vygotsky (1994) e Wallon (1982), a aprendizagem envolve sempre a construção do eu do outro, entrelaçada à construção do conhecimento. Compreendemos aqui que a aprendizagem se dá na interação entre os sujeitos, na produção de cultura:

“(…) em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” Oliveira (1993).

No entanto Coll (1994) relata que:

“Em termos piagetianos, poderíamos dizer que construímos significados integrando ou assimilando o novo material de aprendizagem aos que já possuímos de compreensão da realidade. O que empresta ao material de aprendizagem é precisamente a sua assimilação e a sua inserção nestes esquemas prévios. Num caso extremo, o que não podemos assimilar a qualquer esquema prévio carece totalmente de significado para nós”.

A teoria de Vygotsky (1994) possuiu a lei da dupla formação, que consiste em dizer que toda função psicológica humana apareceu duas vezes, uma vez em nível social (entre indivíduo), ou seja, interpsicológico e outra vez em nível individual (interno ao indivíduo), ou seja, intrapsicológico. Nesse processo de passagem da função

psicológica de interpessoal para intrapessoal se dá o processo de internalização. Na interação entre aprendizado e desenvolvimento encontramos a Zona de Desenvolvimento Proximal.

“A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos ou flores” do desenvolvimento” Oliveira (1993).

De acordo com Oliveira (1993), o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das funções psicológicas consolidadas no sujeito. Conforme explica, ainda, a autora, a interferência constante na Zona de Desenvolvimento Proximal, pela atuação de um outro mais experiente contribui para movimentar os processos de desenvolvimentos dos sujeitos.

Para Wallon (1982) a gênese da inteligência é genética e organicamente social, ou seja, *“o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõem a intervenção da cultura para se utilizar”* Dantas (1992).

Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon (1982) é centrada na psicogênese da pessoa completa, dentro da perspectiva walloniana, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado de conflitos, conflitos estes resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura e que foram definidos por estágios:

Estágio Impulsivo: emocional que abrange o primeiro ano de vida. Consiste na preparação das condições sensório-motoras. A emoção dá um colorido peculiar a esta fase.

Estágio Sensório-motor e projetivo: Que vai até o terceiro ano de vida. Ao contrário do estágio anterior, neste predomina as relações cognitivas com o meio.

Estágio do Personalismo: Que cobre dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Adolescência: A crise pubertária rompe a “tranqüilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade.

Segundo Wallon (1982) o predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico.

A dominância do caráter afetivo corresponde às etapas que se prestam a construção do eu. São as “Alternâncias Funcionais” que persistem durante toda nossa vida, não sendo possível um equilíbrio harmônico entre estas funções (cognitiva e afetiva), mas um conflito constante, e o domínio de uma sobre a outra. Daí a colocação de Dantas (1990): *“a razão nasce da emoção e vive de sua morte”*.

De acordo com Vygotsky (1994), as interações próprias da sala de aula são carregadas de afetividade e, seguramente, esta carga afetiva vai exercer uma influência na aprendizagem.

A intervenção pedagógica, centrada principalmente na interação professor-aluno é determinante na construção de tudo e qualquer conhecimento, incluindo, o relacionamento com a leitura e escrita; a construção da personalidade e a socialização.

“ Não o eu enquanto diferente dos outros eus e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas da reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o eu renuncia a si mesmo para inserir o seu ponto de vista próprio entre os outros e se curva assim às regras de reciprocidade, que o indivíduo torna-se personalidade (...) a personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e a coloca-la em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é, pois uma coordenação da individualidade com o universal” Piaget (1967).

Vygotsky (1994), em sua teoria, propõe uma visão de homem como um sujeito social e interativo, diferentemente de concepções tradicionais centradas no indivíduo e no seu potencial para desenvolver habilidades e técnicas específicas para cada área do

conhecimento. Com os estudos de Vygotsky, o foco passa a centrar-se nas interações sociais: a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e seus pares.

Nesse sentido, a escola, que detém o status legitimado historicamente de desenvolver moralidades de pensamento bem específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso da criança aos objetos enquanto significado cultural. Isso ocorre através de relações concretas, onde a afetividade esta presente nesta complexa rede. “(...) *afeto: é indispensável na atividade de ensinar*” Codo e Gazzotti (1999).

Para Wallon (1982), o primeiro contato da criança com o mundo e as pessoas é emocional. É a emoção que permite as primeiras construções da criança.

“A atividade intelectual, que tem a linguagem como um instrumento indispensável, depende do coletivo. Permitindo acesso a linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual (...)” Dantas (1999).

Torna-se, nesse sentido, de extrema necessidade para o educador pensar nesta importância do fator emocional para a aprendizagem e para a formação de seus adultos.

“O educador que lida com aqueles que se encontram nesta fase por excelência seriam de grande utilidade recursos teóricos que sensibilizassem para os traços expressivos da conduta das crianças – olhar, mímica fisionômica, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais – por meio dos quais se podem obter indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos. Além de uma ampliação de recursos para a leitura dos traços expressivos, desse processo de leitura dos corpos e dos rostos esperam-se contribuições para o trato com as dinâmicas interativas desencadeadas pelas emoções. (...) Dantas propõem que uma atmosfera saudável para a aprendizagem suporia ainda uma elevação de temperatura afetiva, isto é, um sólido vínculo afetivo entre professor e aluno” Galvão (1998).

Na visão psicanalítica a entrada na escola corresponde ao período edipiano (de 6 a 8 anos). As diferenças de nível cultural familiar, a falta de trocas lingüísticas e afetos dos primeiros anos, a

falta de estímulo intelectual, dificultam os primeiros passos do sujeito em sua vida escolar, nas suas primeiras aprendizagens. Durante esses processos é importante compreender que:

“Os julgamentos sobre ela terão sérias conseqüências e serão, às vezes, determinantes para o prosseguimento da escolaridade (...) A criança nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica. Ser um mau aluno equivale para ela ser um mau filho” Cordié (1996).

Já para Wallon (1982), na fase dos 6 aos 7 anos, a educação se torna obrigatória e a criança não mais pertence unicamente ao grupo familiar, pois passa fazer parte de grupos diferentes.

“No caso da criança, no qual entre ela e o objeto a conhecer existe um mediador, geralmente na pessoa de um adulto que ensina, a calidez da veiculação afetiva entre eles catalisa poderosamente a reação que resulta na apreensão do objeto pelo sujeito” Dantas (1997).

Falar de afetividade na relação professor-aluno na perspectiva Walloniana, é falar de emoções, disciplina, postura, do conflito eu-outro, uma constante na vida da criança – em todo meio da qual faça parte – seja a família, a escola, ou outro ambiente que ela freqüente. A construção do eu na teoria de Wallon (1982) depende essencialmente do outro. Seja para ser diferente, seja para ser negado. Principalmente a partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria.

O professor deve ter verdadeira consciência de sua responsabilidade, precisa tomar decisões de acordo com o seu tempo, tomando decisões pensadas, com fundamento na sua instrução recebida, e de acordo com os valores morais e as relações sociais pertinentes à sua época. Suas decisões devem ser tomadas solidariamente com seus alunos, conhecendo suas condições de vida social e familiar. O professor, em colaboração com seus alunos e de acordo com sua individualidade, modifica suas próprias idéias em conformação com a realidade, que é móvel e depende da existência de todos, e que também deve visar ao interesse de cada um.

Não podemos esquecer que a disciplina é necessária para se evitar as futuras perturbações de caráter, mas que tem, na sala de aula, um espaço adequado para ser trabalhada. Não estamos falando daquela disciplina na concepção tradicional, ainda usada nas escolas, que exige o silêncio, docilidade e passividade da criança, pois entendemos que este procedimento é impróprio ao ensino, podendo reprimir a criança ao invés de desenvolvê-la melhor.

Como os professores permanecem um bom tempo junto ao aluno, Kupfer (1992), enfatiza a importância do estudo das relações afetivas entre professores e alunos, relação esta que primitivamente seria dirigida aos pais. Na perspectiva freudiana, não são os conteúdos que vão estabelecer uma ligação entre professor e aluno. É o tipo de relação que se estabelece entre eles que dá condições para o desenvolvimento da aprendizagem, independente de quais sejam os conteúdos. Na psicanálise, esse tipo de relação é chamada de transferência.

“(...) o contato quase exclusivo que tem com os pais, ou com aqueles que os substituem, fazem com que a criança deposite neles toda sua ternura, toda sua sensibilidade, toda sua agressividade, todo o seu respeito e toda a sua submissão” Morgado (1995).

Para Freud (1914), essa transferência está presente não só na relação professor-aluno, mas em qualquer relação humana. E, o que são transferidas nessa relação, são as experiências vividas primitivamente com os pais. Ela diz, ainda, que na relação professor-aluno ocorre transferência quando o desejo de saber do aluno se prende a um elemento particular, que é a pessoa do professor. O professor, de cuja transferência é objeto, só é levado em consideração pelo aluno, só é escutado a partir do lugar especial que ocupa em seu inconsciente.

“A relação pedagógica também se desenvolve em um contexto bastante similar ao da relação original. A sociedade e a instituição educacional outorgam autoridade formal ao professor, independentemente de sua competência real para ensinar. (...) Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-

se, assim, as condições transferênciais para que a relação pedagógica remeta à relação original” Morgado (1995).

Nas relações, vividas em sala de aula, costuma surgir hostilidade da criança em relação ao professor; tanto pela falta de êxito da criança, pela severidade do professor, por motivos pessoais oriundos da família, quanto por problemas efetivos de origem psíquica, mas secreta da criança. Wallon (1982), diz que determinada conduta, em relação ao professor, pode ocorrer ainda em função dos seus colegas, para chamar a atenção, por vaidade, por sentimento de inferioridade ou simplesmente pelo desejo de os cortejar.

Diante de situações conflitantes, que nós professores vivenciamos diariamente na sala de aula com nossos alunos, e gerados por uma dessas condutas, o autor alerta que, se o professor tiver conhecimento do conflito eu-outro na construção da personalidade, recebe essas atitudes com mais calma, e não as torna como afronta pessoal. Se assim o fizer, terá maior possibilidades de controlar a manifestação de suas reações emocionais, e encontrar caminhos para solucioná-las. Portanto, refletir e avaliar as situações de dificuldades, buscando compreender seus motivos e reações já é um meio de reduzir a atmosfera emocional. Assim, se faz necessário identificar os fatores responsáveis pelos conflitos, o que possibilitará o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

“A libertação das inteligências pode ser buscadas numa redução das duas emoções antifisiológicas e anticognitivas por excelência: o medo e a raiva” Dantas (1997).

Na teoria Walloniana, portanto, todo processo de educação significa também a constituição de um sujeito. A criança seja em casa, na escola em todo lugar; está se constituindo como um ser humano, através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento. A construção do real vai acontecendo, através de informações e desafios sobre as coisas do mundo, mas o aspecto afetivo nesta construção contínua, sempre, muito presente. Daí a necessidade de se perceber a pessoa como um ser integral.

Nesse sentido, o contexto escolar é visto como o lugar social privilegiado para os desenvolvimentos dos conceitos científicos, já que, por intermédio das diversas interações escolares, a criança pode entrecruzar suas experiências imediatas e conhecimentos espontâneos (conceito cotidiano) com os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade, ocorrendo, então, gradativamente, a elaboração de diversos níveis de abstrações e generalizações (conceito científico).

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem precede o desenvolvimento. Nas palavras dele, *“um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento”* Vygotsky (2000). Assim sendo, na abordagem vygotskyana, o aprendizado não se encontra diretamente ligado ao desenvolvimento, nem mesmo o desencadeia de maneira ordenada e previsível. Todavia, o aprendizado de um conhecimento pode provocar o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites do conceito.

Tanto Piaget (1962) como Vygotsky (1994) pensam que o desenvolvimento do indivíduo implica não somente em mudanças quantitativas, mas sim, em transformações qualitativas do pensamento. Ambos reconhecem o papel da relação entre o indivíduo e a sociedade e, em Vygotsky (1994) é esta relação que determina o desenvolvimento do indivíduo.

“Cabe à educação, em cada um desses momentos, a satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens susceptíveis de provocar identificação” Dantas (1992).

Dentro de uma visão psicanalítica, o desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro da criança e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que ela vai fazendo, pois a curiosidade e o prazer da descoberta e o conhecimento fazem parte da própria dinâmica da vida. *“Para que uma criança “aprenda”,*

é necessário que ela tenha o desejo de aprender (...) nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar” Cordié (1996).

A transferência do aluno para o professor gera duas conseqüências para os objetivos da relação pedagógica: a reedição da relação original e as demais relações sociais. Para que essa relação se desenvolva, é preciso que o aluno caminhe da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. Necessário se faz ainda, diz Morgado (1995), que:

“a pulsão sexual e pulsão destrutiva fundamental devem sublimar-se na pulsão do saber, ou seja, sensualidade e hostilidade devem transformar-se em curiosidade” Morgado (1995).

Além da transferência, um outro conceito que ocupa um lugar importante na obra de Freud (1914), é a intensificação. Esta é conhecida como processo em que o individuo se constitui a partir do modelo de outra pessoa e é a forma mais primitiva de relação emocional.

Nesta perspectiva, para que o conhecimento ocupe o centro da relação pedagógica, é preciso que a intensa transferência afetiva dê lugar aos sentimentos ternos e a curiosidade. Assim, o aluno desenvolverá os elementos psicológicos tão necessários à sua emancipação intelectual. A consciência pedagógica vai além das habilidades teóricas e metodológicas, implica a consciência do lugar que ocupa, no campo que é afetado pela transferência do aluno para a escola possa enfrentar o problema da transferência, deve, antes de qualquer coisa:

“(...) investir na formação do professor, para que ele tenha competência e compromisso com o que faz, e para que tenha consciência de como o faz. O professor trabalhará para que o aluno cresça intelectualmente e não para que se transforme em um filho ideal; o aluno trabalhará para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade do professor” Morgado (1995).

Wallon (1982) destaca que as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral são

manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

De acordo com a teoria walloniana as transformações fisiológicas de uma criança revelam traços importantes de caráter e personalidades, Dantas afirma que:

“A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer” Dantas (1992).

Para Wallon (1982), as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços pra se manifestarem. A motricidade, portanto, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento, quanto por sua representação. O autor ainda evidencia que a sociedade intervém no desenvolvimento psíquico da criança, por meio de suas repetidas experiências e das dificuldades para ultrapassá-las, já que ela, diferentemente de outros seres vivos, depende por muito tempo de seus semelhantes adultos.

“O estudo da criança exigiria o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a esta e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” Wallon (1982).

De acordo com Piaget (1962), os primeiros sentimentos sociais surgem durante o estágio Pré-Operacional, representados pela falta e pela representação de imagens das experiências vividas, como as afetivas. Durante este estágio, tendo a capacidade de reconstruir o passado cognitivo e afetivo, o comportamento e os sentimentos da criança se tornam mais conscientes na medida em que o desenvolvimento avança. Junto com os conceitos cognitivos e afetivos, a criança, desenvolve a compreensão infantil das regras e dos conceitos morais. Para Piaget (1962), o desenvolvimento do raciocínio moral é uma consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo e, durante o estágio pré-operacional, o raciocínio moral é visto como pré-normativo, isto é, baseia-se na obediência à autoridade mais por medo do que por respeito mútuo.

Já no estágio das operações formais, o desenvolvimento efetivo emerge das mesmas fontes do desenvolvimento cognitivo e das estruturas intelectuais. Na adolescência, o desenvolvimento afetivo é marcado pelo desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade.

“Uma das principais diferenças afetivas entre o pensamento do adolescente e do adulto reside no fato de que inicialmente (...), o adolescente aplica o critério da pura lógica nos julgamentos dos eventos humanos” Piaget (1995).

È aí que começa a aparecer à capacidade de raciocinar sobre, de refletir sobre, o próprio pensamento. E, se motivadas, as crianças, com raciocínio formal, podem pensar tão logicamente quanto os adultos.

Nesta perspectiva, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de troca de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, não se concebe desenvolver qualquer tipo de aprendizagem, em um ambiente hostil. Mas não devemos esquecer que o respeito que a criança tem pelo adulto é unilateral, dando origem a dois sentimentos distintos: afeto e o medo; mas simultaneamente percebidos pela criança quando envolvidas em situações resultantes das suas “*desobediências*” Rangel (1992).

Na compreensão de Piaget (1962), é da existência desses dois sentimentos que surge o respeito unilateral. Como exemplo, ele diz que uma criança não irá desobedecer as ordens do irmão a quem tem afeto, se por ele não sentir também um pouco de medo; assim como não respeitará um adulto que tenha medo, se por ele não houver algum sentimento de estima. Por isso é que, para Piaget (1962), se houver afetividade há possibilidade de por em prática o respeito mútuo, tão necessário para o desenvolvimento das relações pessoais em qualquer que seja o meio humano e, através dele, a aprendizagem flui com mais facilidade.

Segundo Rangel (1992), é comum que professores intervenham na relação dinâmica entre as crianças, mas, dificilmente encorajam-nas mostrando confiança em sua capacidade de chegarem a um

acordo, a uma decisão, demonstrando, para isso, afeto e segurança na sua intervenção. É importante que o professor demonstre afeto e compreensão, principalmente quando a criança se mostra angustiada. A confiança na sua capacidade de enfrentar o trabalho é indispensável. Já a utilização de muitos elogios irá estabelecer uma falsa confiança do adulto diante da capacidade da criança vir a compreender verdadeiramente o que aprende, reforçando mais ainda sua insegurança. Neste caso, quando acontece a aprendizagem, esta é superficial e mecânica, a criança passa a realizar suas atividades em função das recompensas que poderá receber.

Nesse sentido, Rangel (1992), explica que apreender também implica esforço em lidar com as frustrações do não-saber. Nesse sentido, não adianta poupar a criança, mas enquanto educador, fazer-lhe solicitações constantes, encoraja-la, desafia-la com afeto e lidar com situações, que muitas vezes lhe são penosas e desagradáveis.

“Acreditamos que a escola deve se ocupar com seriedade e com a questão do “saber”, do “conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através do seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais” Rangel (1992).

O educador por sua vez, deve ter a clareza de alimentar apenas os interesses que sirvam de fato para seu desenvolvimento intelectual. Por isso é que: *“do ponto de vista moral e racional, o professor deve ser um colaborador e não um mestre autoritário”* Piaget (1965).

“Uma educação adaptada as necessidades de cada individuo situa o desenvolvimento pessoal do aluno no centro do processo educacional e aponta como fim prioritário da educação que a pessoa funcione de maneira integrada e afetiva, que construa a sua própria realidade, que encontre a sua identidade particular” Cool (1994).

Refletir sobre tudo isso faz parte do processo pedagógico de cada um de nós professores, educadores comprometidos como o desenvolvimento psicossocial do individuo que estamos preparando para inserir numa sociedade da qual fazemos parte e, portanto,

sermos ou beneficiados por eles ou sofremos conseqüências indesejáveis.

“Não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em ela se desenvolve. Com os diferentes meios de que faz parte a conduta do individuo pode mudar” Wallon (1997).

2.6. RELACIONAR PARA MEDIAR

O ser humano é social por natureza. Desde muito jovens vivemos em sociedade, fazemos parte e formamos grupos com pessoas das mais diversificadas crenças, origens e personalidades. Graças a esse convívio no decorrer de nossas vidas, vivemos situações que nos constroem ou enaltecem, sofremos desilusões, aprendemos com nossos erros e acertos e, através de comparações, conseguimos construir a nossa personalidade e interagir com nosso universo.

“É preciso ter o cuidado de transmitir nossas mensagens com clareza e pensar nas conseqüências do que dizemos, para que nossas palavras tenham força de expressão sem, contudo, transformarem-se em armas que ferem, humilham ou danificam a auto-estima dos outros” Maldonado (1995).

Freud (1914), em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia da escola” levanta a questão sobre a importância da relação professor-aluno, questionando se o que exerce maior influencia para o aluno é o conteúdo estudado ou a personalidade do professor:

“(…) é difícil dizer se o que teve mais influencia sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós, e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada, e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada” Freud (1914).

Para Piaget, todo processo de desenvolvimento inerente ao ser humano passa pela dimensão social e envolve cognição, afeto e moral.

“O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço” Piaget (1965).

O educador deve ter a clareza de alimentar apenas os interesses que sirvam de fato para seu desenvolvimento intelectual. Por isso é que: *“Do ponto de vista moral e racional, o professor deve ser um colaborador e não um mestre autoritário”* Piaget (1965). Nesta perspectiva, é necessário insistir no papel do professor: ele é um profissional educador de fato, se comprometido não só com a construção do conhecimento do aluno, mas deste como um todo. Um professor que saiba viabilizar, entre seus alunos, as trocas necessárias ao exercício de cooperações que irão sustentar o desenvolvimento de personalidades autônomas no domínio cognitivo, moral, social e afetivo.

“O professor deverá cumprir com o seu papel de facilitador da aquisição de informações como mediador do processo ensino-aprendizagem e conduzir a aquisição de ideologias e conteúdos libertadores” Scoz (1996).

O mediador é um agente de mudanças. O professor-mediador é o agente que possibilita ao educando um olhar renovado diante do conhecimento – neste sentido, o educando que se percebe tendo esse olhar, torna-se, ele também, agente criador de outros conhecimentos. Essa relação é de reciprocidade. Ambos, educador e educando, constroem significados para seu cotidiano que farão parte de sua história, de seu aprendizado, da construção de suas relações.

“Para Piaget, conhecer é atuar diante da realidade que nos envolve. O sujeito conhece na medida que modifica a realidade através das suas ações. E isso serve tanto para o bebê que faz soar um chocalho como para uma criança que coloca, um ao lado de outro, objetos que se parecem, ou para um jovem que experimenta a flexibilidade de uma série de varetas” Coll (2000).

Professores, amantes de sua profissão, comprometidos com a produção do conhecimento em sala de aula, que desenvolvem com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo

pelo saber, são fundamentais. Professores que não medem esforços para levar os seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais. Professores, ou melhor, educadores que, ao respeitar no aluno o desenvolvimento que este adquiriu através de suas experiências de vida, idade e desenvolvimento mental, são imprescindíveis.

“Como personalidade, tem, pois o professor tarefa difícil, porque se não deve exercer autoridade de modo que subjugué, também precisa apresentar justamente aquela dose de autoridade que compete a pessoa adulta e entendida perante a criança” Jung (1972).

A relação estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos, professores e alunos, podem ensinar e aprender através de suas experiências.

“Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora de realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber” Gadotti (1999).

Assim, o caráter sócio-interacionista reflete sua compreensão de que tanto utilização de recursos, como também a presença de agentes mediadores na figura do mais experiente, representa uma proposta pedagógica que parte do pressuposto de que o indivíduo constrói o conhecimento na sua interação com o meio, no entanto, essa relação é permeada por um contato com o outro, tendo aqui a clareza de que esse outro desempenhará um papel de extrema relevância no processo de aprendizagem.

“Esse processo de mediação, gerido pelo adulto ou por outras pessoas, permite que a criança desfrute de uma consciência imprópria, de uma memória, atenção, categoria e inteligência, emprestadas pelo adulto, que implementam e conformam paulatinamente sua visão de mundo e constrói pouco a pouco sua mente, que será, assim, durante muito tempo, uma mente social que funciona em seu exterior e com apoios instrumentais e sociais externos” Coll (1996).

A escola, na figura do professor, precisa compreender o aluno e seu universo sócio-cultural. Conhecer esse universo é de grande eficácia para o trabalho do professor que atua no plano universal, cultural e pessoal, já que existem, para a espécie humana, processos mentais próprios, mas que podem variar de acordo com as culturas nacionais, regionais, e até em momentos históricos específicos.

“Não é certo, sobre tudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele” Freire (1996).

Na interação com o aluno, o professor poderá observar se há alguma alteração visual, auditiva, motora que modificariam a forma de perceber as coisas. Através de uma relação dialógica, é possível entender como se estrutura o pensamento do sujeito que esta aprendendo ou não, bem como quais as suas habilidades, interesses, valores e vínculos; que medos, conflitos, defesas, ansiedades, esta vivenciando; como se relaciona com o saber anterior e o novo e qual o seu modelo de aprendizagem, seu método. O significado, a razão de aprender para ele e para sua família, como cada um valoriza a escola e que expectativa tem em relação ao trabalho desenvolvido na instituição, também são dados que o professor poderia obter para organizar seu trabalho visando a favorecer a aprendizagem.

“O professor autoritário, o professor silencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca” Freire (1996).

Vygotsky (1896 – 1934), construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel de linguagem e da aprendizagem

nesse desenvolvimento, sendo esta teoria considerada histórico-social.

Uma idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação: enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediato, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não esta sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o individuo.

“Um elemento fundamental para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico é o conceito de mediação, que nos remete ao terceiro pressuposto vygotskiano: a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito o mundo” Oliveira (1993).

Para cumprir com o papel de mediador na aquisição do conhecimento, apresentando o elenco de informações de forma adequada ao grau de compreensão que seu aluno é capaz, estruturalmente, de ter, o professor precisa agir “psicopedagogicamente”.

Observar, educar o seu olhar na perspectiva do outro, adotar a escuta como meio de conhecer mais o seu aluno, refletir sobre sua “práxis”, buscar nas pesquisas e em outros profissionais a resposta para suas questões, resgatar o seu aluno, conduzindo-o ao prazer de conhecer e aprender – são ações que poderão ser implementadas pelos professores.

“(…) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente das crianças” Vygotsky (1984).

Nesta perspectiva, é necessário insistir no papel do professor: ele é um profissional educador de fato, se comprometido não só com a construção do conhecimento do aluno, mas deste como um todo. Um professor que saiba viabilizar, entre seus alunos, as trocas necessárias ao exercício de cooperações que irão sustentar o desenvolvimento de personalidades autônomas no domínio cognitivo, moral, social e afetivo.

“Empregar conscientemente a mediação social implica dar em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades” Coll (1994).

Enfatiza Freud (1914) que só será bom educador aquele que conseguir estar em paz com a criança que vive dentro dele, e que o ato de aprender sempre supõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. O aprender é aprender com alguém.

“Desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas” Jung (1972).

Faz-se necessário uma reflexão sobre o papel do professor como mediador na relação com os educandos. A presença imprescindível do profissional da educação será de fato salutar, quando a ação docente vincula-se ao ideal de facilitador da aprendizagem – que ao lançar mão de seus recursos didáticos o faz no intuito de permitir ao aluno uma atitude de recriação; de transcendência em relação à consciência que o professor empresta ao educando ao proceder a mediação social.

“Quem não ama o que faz, dá pouco de si. Não se esforça. Bate cartão, cumpre o protocolo. O amor move gestos e intenções, em qualquer profissão. Mais ainda naquelas em que se lida diretamente com pessoas. Que são diferentes de livros, armários, números... Amor é vital, no trabalho, na vida, em tudo. Ao ver o rosto encantado e feliz da pequena aluna sob o olhar atento e carinhoso da professora, quem há de negar a importância do amor na educação” Rubem Alves (2000).

2.7. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO INOVADORA

Segundo Castoriadis (1982), “a sociedade é auto-instituição, autocriação”. E as organizações que a compõem são instituições derivadas são a encarnação de instituições centrais, originárias, constituídas como magna de significações imaginárias sociais. Nesse sentido, a escola em nossa sociedade é uma dessas organizações fundamentais. A escola acontece no fazer e na prática de uma sociedade. Pode-se dizer dos indivíduos que fazem parte dessa instituição, *como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais*, independente de sua existência para a consciência dessa sociedade. Os indivíduos são igualmente instituições, uma vez que foram instituídos pela sociedade que instituem. Somos uma sociedade excludente e profundamente assimétrica, simbolizada e sancionada por regras profundas, mais profundas que as leis positivas.

A organização da educação, do trabalho escolar com todas as suas diretrizes metodológicas, que se pode mencionar com organização curricular, é uma questão central quando se trata da educação escolar. É na organização do trabalho escolar - nas definições das atividades a serem desenvolvidas, na seleção dos conteúdos programáticos, das “disciplinas” ou das atividades, na escolha das metodologias e aprendizagem e de ensino, nas estratégias de avaliação, na organização dos tempos e dos espaços, que os ditos sistemas de ensino em geral, e cada estabelecimento em particular, concretizam aquilo a que se denomina “um projeto político-pedagógico”. Este projeto, expressão projetada ou diferida daquilo que a educação escolar almeja alcançar, tem uma dupla dimensão. De um lado, remete um projeto intencionalidade, expressão do projeto de sociedade que desejamos construir (Ardoino, 2001). E um projeto de sociedade remete aos valores, às significações centrais, às regras fundamentais sobre as quais se erige a vida humana associada (Ramos, 2001). É neste plano que a

sociedade afirma o que é e o que não é, o que vale e o que não vale, o que pode e o que não pode, o que é “certo” e o que é “errado” (Castoriadis, 1982). Tais valores costumam ser expressos, legalmente, pela explicitação ou declaração das finalidades da educação, em especial da educação escolar.

“A escola é uma instituição a serviço da cultura. Cultura é um conjunto de atividades “imanescentes” - atividades internas às pessoas - a uma população” Lobrot (1995).

Lobrot (1995) acredita que a escola teria surgido como uma criação das grandes civilizações para propiciar um lugar que desse oportunidade aos processos de caráter imanente: as aprendizagens. Para que uma aprendizagem dure, é necessário que ela se debruce sobre si mesma e vise seus próprios mecanismos.

A escola nasceu na humanidade, foi criada, para dar lugar às exigências de aprendizagem. Seu nascimento originou-se com o aparecimento da escrita, na Mesopotâmia, nos III e IV milênios antes de nossa era. A escola desde suas origens se articula com a cultura Lobrot (1990).

O mundo atual está vivenciando um período de transformações sem precedentes para a história da humanidade. “*A Era do conhecimento, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade da comunicação*” Penin & Vieira (2001).

Para Penin & Vieira (2001), à medida que a sociedade se depara com tais transformações em seus aspectos sociais e tecnológicos, a escola passa a ser cada vez mais exigida em suas atribuições. Os seus limites e possibilidades são questionados e sua função social conseqüentemente reavaliada.

“De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por conseqüência, nos sistemas de ensino e nas escolas” Libâneo (2001).

Tais transformações dão origem a novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas.

Para Libâneo (2001), entre os aspectos mais visíveis desse fenômeno destacam-se: notáveis avanços tecnológicos na microeletrônica: na informática, nas telecomunicações, na automação industrial, na biotecnologia, na engenharia genética, caracterizando uma revolução tecnológica se precedentes; globalização da sociedade: internacionalização do capital e dos mercados, reestruturação do sistema de produção e do desenvolvimento econômico.

A difusão maciça da informação: produção de novas tecnologias da comunicação e da informação, afetando a produção, circulação e consumo da cultura.

Mudanças nos processos de produção: na organização do trabalho, nas formas de organização dos trabalhadores, nas qualificações profissionais; alterações nas concepções de Estado e das suas funções, prevalecendo o modelo neoliberal de diminuição do papel do Estado e fortalecimento das leis do mercado.

Mudanças nos paradigmas da ciência e do conhecimento, influenciando na pesquisa, na produção de conhecimentos, nos processos de ensino e aprendizagem; agravamento da exclusão social.

Aumento da distância social e econômica entre incluídos e excluídos dos novos processos de produção e das novas formas de conhecimento. Dentre esses aspectos, estão aqueles que alcançam mais de perto a escola: as mudanças na economia - novo paradigma produtivo (novas formas de funcionamento e reestruturação do capitalismo sendo denominado de globalização, o neoliberalismo). *“Essas mudanças atingem o sistema educacional, exigindo-lhe adequação aos interesses do mercado e formação de profissionais mais preparados para as modificações do processo de produção”* Libâneo (2000);

“A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas ela precisa ser analisada e interpretada pelo conhecimento, que possibilita a filtragem e a crítica da informação, de modo que ela não exerça o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas” Libâneo (2001).

A despolitização da sociedade: diminuição da crença da ação pública na solução dos problemas, descrença nas formas convencionais de representação política, aumento do individualismo, da insensibilidade social, significando, também, que menor ou maior acesso à educação escolar e a outros bens culturais, determina a qualidade da participação popular nos processos decisórios existentes na sociedade civil; a crise ética; a exclusão social.

Na visão de Libâneo (2001), a escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, seu currículo deve ser centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos.

A escola, portanto, diante dessas realidades precisa provê formação cultural e científica, possibilitando o contato dos alunos com a cultura, uma cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. *“Uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica”* Libâneo (2001). A escola atual não deve limitar-se somente em passar ou transmitir informações e conhecimentos “acabados”, prendendo-se ao livro didático. Deve ser vista como um lugar onde há troca de conhecimentos, experiências.

“Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade” Libâneo (2001).

Nesse sentido, a escola fará a síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. A escola precisa, então, relacionar sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, partindo do aluno como protagonista do seu próprio conhecimento.

Para Libâneo (2002), a *“educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política e cultural”*. É um processo global entranhado na prática social, que ocorre numa variedade de instituições, nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo fato de pertencerem a uma

sociedade. Educação no sentido amplo compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem nos meios sociais, sejam eles intencionais ou não-intencionais sistematizados ou não. A educação informal não-intencional é aquela não-planejada, onde os saberes são apreendidos no cotidiano familiar visando a aquisição de valores. A educação não-formal possui um caráter de intencionalidade, tem pouca estruturação e sistematização, e pode acontecer em diversos lugares como: sindicatos, igrejas, empresas, organizações políticas e culturais, propagandas etc. A educação formal é planejada intencionalmente, estruturada, sistematizada e acontece preferencialmente, dentro da escola.

Temos duas derivantes principais na educação brasileira: a conservadora e a progressista, classificadas em liberais e progressistas mediante os critérios que adotam em relação as funções sociais e políticas da escola. Libâneo (1989) propõe a seguinte classificação: Pedagogia Liberal que abrange a pedagogia tradicional, pedagogia renovadora progressista, pedagogia renovadora não-diretiva e pedagogia tecnicista Pedagogia progressista que abrange libertadora, libertária e Pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Já Saviani (1984), classifica as tendências em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. Sendo três as pedagogias ou Escolas que contemplam as teorias não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Partindo da questão da marginalidade, a distinção entre esses grupos reside na forma de compreender as relações entre educação e sociedade.

A tendência tradicional é marcada pela concepção do homem em sua essência. Sua finalidade de vida é dar expressão à sua própria natureza. A pedagogia tradicional preocupa-se com a universalização do conhecimento. O treino intensivo, a repetição e a memorização são as formas pelas quais o professor, elemento principal desse processo, transmite o acervo de informações aos

seus alunos. Estes são agentes passivos aos quais não é permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social.

Os métodos baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, que são apresentados de forma linear e numa progressão lógica, sem levar em consideração as características próprias dos alunos, muitas vezes encarados como adultos em miniatura. O professor é detentor do saber e deve avaliar o seu aluno através de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa. Esse tipo de avaliação geralmente vem regado de um esforço negativo, com ameaças, punições e até mesmo redução de notas em função do comportamento do aluno durante as aulas.

Segundo Saviani (1984), a marginalidade é identificada como a ignorância, ou na nova sociedade burguesa, o marginal é o ignorante. A escola é vista, portanto, da marginalidade sendo, o papel da escola é o de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. O professor é o responsável pela transmissão dos conteúdos, é o centro do processo educativo tendo o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo e avaliação.

Aqui, a concepção de educação é caracterizada como produto, já que estão pré-estabelecidos os modelos a serem alcançados. Não se destaca, portanto, o processo.

Contraopondo-se à escola tradicional, a Escola Nova começou com Rousseau que pensava em separar a escola da sociedade porque sustentava que essa pervertia a criança, nascida boa. Durkheim, ao contrário sustentava que só a sociedade podia tornar cooperativa e altruísta uma criatura nascida egoísta.

Dewey (1985) propõem a síntese entre essas duas posições, aproximando escola e vida para formar democratas, cidadãos atuantes na sociedade. Gramsci subscreve a tese deweyana, mas o objetivo é outro: formar governantes, o verdadeiro sentido, para ele, da preparação para a vida.

Parafraseando Libâneo (2002), a tendência renovada manifesta-se por meio de duas versões:

“Renovada progressista ou programática, que tem em Anísio Teixeira seu principal expoente; renovada não-diretiva, com Carl Roger como elemento de destaque, o qual enfatiza também a igualdade e o sentimento de cultura como desenvolvimento de aptidões individuais”.

Na concepção renovada progressista, cabe a escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido tornando-se mais próxima da vida. Já a concepção renovada não-diretiva relega à escola o papel de formar atitudes e, para isso, esta deve estar mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os aspectos pedagógicos ou sociais.

A pedagogia renovada é conhecida também como Pedagogia Nova, Escolanovismo ou ainda Escola Nova. A necessidade de democratizar a sociedade fez com que o movimento da Escola Nova acontecesse paralelamente à pedagogia tradicional, buscando reformas educacionais urgentes, emergindo da própria população a necessidade de uma consciência nacional.

A educação nova, que surge de forma mais clara, a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nestes últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobre tudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. As técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas. Tanto a concepção tradicional de educação, quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro.

A educação tradicional e a educação nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque, do individual para o social, para o político e para o ideológico.

Na visão de Gadotti (2000), a escola nova tem seus objetivos concentrados no aluno. Os educadores que adotam essa concepção acreditam em uma sociedade mais justa e igualitária, na qual caberia à educação adaptar os estudantes ao seu ambiente social.

De acordo com Saviani (1984), na Pedagogia Nova, o marginalizado deixa de ser visto como o ignorante. Passa a ser o rejeitado. Alguém segundo esta Escola, se integra socialmente não quando é ilustrado, esclarecido, mas quando se sente aceito pelo grupo.

Essa pedagogia apresenta-se mais democrática que a tradicional, baseada na crença de que a relação entre as pessoas pode ser mais justa e sem divisão em classes sociais. Com a ditadura de Vargas, a Escola Nova é afastada do poder, e a educação passa por um período de estagnação, até que surge outro movimento contrário a pedagogia tradicional.

Numa visão Liberal Tecnocrata o homem é considerado um produto do meio. É uma consequência das forças existentes em seu ambiente. A consciência do homem é formada nas relações acidentais que ele estabelece com o meio ou controlada cientificamente através da educação.

A educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” Libâneo (2002).

A prática escolar nessa pedagogia tem como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão de obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

A tendência tecnocrata firma-se nos anos setenta, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorre por acaso, pois tal proposição atinge seu apogeu nos anos setenta, período de forte presença do autoritarismo

do Estado e do regime militar. É nesse período que o espírito crítico e reflexivo é banido das escolas.

Para Saviani (1984), nessa concepção o marginalizado passa a ser sinônimo de incompetente, ineficiente, de improdutivo. O centro de ensino não é mais o professor, nem mais o aluno, mas as técnicas, no tecnicismo o professor é um arranizador das contingências de ensino.

Numa concepção libertadora, o homem é considerado um ser situado num mundo material, concreto, econômico, social e ideologicamente determinado. Sendo assim, resta-lhe transformar essa situação. A busca do conhecimento é imprescindível, é uma atividade inseparável da prática social, e não deve se basear no acúmulo de informações, mas, sim, numa reelaboração mental que deve surgir em forma de ação sobre o mundo social.

Assim, a escola deve ser valorizada como instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém reavaliando a realidade social na qual o aluno está inserido.

A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, podendo construir-se em um importante instrumento no processo de transformação da mesma. Sua principal função é elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de torná-lo capaz para atuar no sentido de buscar sua emancipação econômica, política, social e cultural. A pedagogia progressista libertária valoriza a experiência da autogestão, autonomia e não-diretiva. Nessa concepção, a idéia de conhecimento não é a investigação cognitiva do real, mas, sim, a descoberta de respostas relacionada às exigências da vida social. Essa tendência acredita na liberdade total; por isso dá mais importância ao processo de aprendizagem grupal do que aos conteúdos de ensino.

Pode-se afirmar que a pedagogia libertária “abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, como a psicanalítica, a anarquista, a dos sociólogos e também a dos

professores progressistas” Libâneo (2001). Em resumo, o professor assume a função de conselheiro e, muitas vezes, também a de instrutor-monitor.

A tendência crítico social dos conteúdos é também conhecida por pedagogia histórico-crítica. Surgiu no início da década de 80 e difere das duas progressistas anteriores pela ênfase que dá aos conteúdos, confrontando-os com a realidade social. Sua tarefa principal centra-se na difusão dos conteúdos, que não são abstratos, mas concretos. A ênfase dada ao conteúdo provoca polêmica por parte de alguns educadores preocupados com tais questões.

Nesse sentido, cabe ao professor escolher conteúdos mais significativos para o aluno, os quais passam a contribuir na sua formação profissional. Tudo isso visando à inserção do aluno no contexto social. Na realidade, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social.

2.8. FORMAR: PARA INTERAGIR E MEDIAR

Na visão de Dantas (1972), nos dias de hoje, o professor não é apenas aquele que transmite o conhecimento, mas, sobretudo, aquele que subsidia o aluno no processo de construção do saber. Para tanto, é imprescindível ser profissional que domine não apenas o conteúdo de seu campo específico, mas também a metodologia e a didática eficientes na missão de organizar o acesso ao saber dos alunos. E não apenas o saber de determinadas matérias, mas o saber da e para a vida, o saber ser gente, com ética, dignidade, valorizando a vida, o meio ambiente, a cultura.

Do ponto de vista de Garcia:

“Para formar boas professoras, o processo não pode acontecer só dentro da escola. Temos de lutar para que essa sociedade seja mais aberta, mais democrática, no sentido de que os aparatos culturais sejam de uso público, não de uso privado, de uma minoria” Garcia (1997).

Com base em experiência profissional, muito mais que transmitir conteúdos das matérias curriculares organizadas/programadas para o desenvolvimento intelectual da humanidade, é preciso ensinar a ser cidadão, mostrar aos alunos seus deveres e seus direitos, subsidiando-os para que saibam defendê-los. É preciso deixar claro que existem deveres e que as responsabilidades sociais devem ser cumpridas por cada um para que todos vivam com dignidade. Assim, é importante que o professor trabalhe valores, fazendo seu aluno perceber o outro; perceber quem esta ao seu redor, formando crianças que saibam a importância de respeitar, ouvir, ajudar e amar o próximo.

A qualidade da educação é inseparável da qualificação e competência do professor.

Libâneo (1999) ressalta que as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, como salários baixos e precariedades das condições de trabalho têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão, domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico.

Observa-se que a dificuldade ao acesso a cultura tem muitas vezes, impedido de alguma forma, que os professores promovam em suas salas de aula um espaço estimulante e desafiador onde os alunos possam construir seus conhecimentos, despertando nos educandos prazer pelo aprendizado, se faz necessário um desenvolvimento profissional.

“O desenvolvimento profissional consiste de todas as formas pelas quais o profissional ganha mais competência pessoal, teórica, técnica, social. É um dos aspectos da formação profissional que se inicia na formação básica e depois continua nos eventos de formação em serviço (cursos dentro ou fora da jornada de trabalho, encontros e congressos, momentos de discussão e reflexão sobre a prática da própria escola)” Libâneo (1998).

Assim, a formação continuada, é ponto determinante para o sucesso escolar, essa precisa ser articulada a um projeto global e contemplar uma ampliação da cultura geral, domínio dos conteúdos e melhoria das práticas; para que possa o educador alcançar o objetivo

real e para isso o professor precisa conhecer os desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, criativo, personológico, avaliativo, social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade. Nesse sentido, Freire, (1996) afirma que: *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”*

A teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas; essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com o outro. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado, por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” Nóvoa (1997).

Neste contexto construtivista, a aprendizagem acontece por meio de situações problema, onde o aluno interage ao objeto de estudo, de conhecimento. No entanto para que haja esta interação é de extrema importância a perspectiva do professor em criar tais situações problemas, como por exemplo utilizar recursos variados em sala de aula e propor desafios, porém deve-se ter cuidado para que os recursos não fiquem apenas no patamar da informação e sim avance no sentido de construir conhecimentos significativos pelo educando.

“O que está em questão é uma formação que ajude o aluno a se transformar num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir na combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o

desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias do pensamento” Libâneo (1998).

Vivemos em uma época onde sabemos muito “o quê fazer, o quê se deve fazer”, no entanto poucos profissionais diante de determinadas situações sabem como fazer de fato, pois nós mesmos não estamos saindo da área de informação para o desenvolvimento da competência do conhecimento, ou seja, é muita teoria para pouca prática cotidiana, um bom exemplo é o que se refere às dificuldades de aprendizagem existentes em nossas salas heterogêneas.

Para “ensinar” numa sociedade como a nossa, tão dinâmica, devemos promover uma intencionalidade pedagógica, cujo foco deve ser uma aprendizagem significativa dos nossos alunos, com ações que promovam a reflexão, o aprender a fazer e aprender, a construir; onde os nossos alunos sejam agentes reflexivos, pensantes e construtores do conhecimento. E para tal o professor tem o papel de mediador cujas ações embasem em observar, articular, registrar e intervir durante este processo.

Para Jung (1972), cabe ao professor observar a si próprio (autoconhecimento); olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias, cálculos. Deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade; ensiná-los a pensar, a ser persistente, a ter empatia com o próximo, a ser autores e não expectadores do palco da existência. Ser amigo, saber ouvir, se colocar no lugar do outro, trabalhar com as mentes e os corações tem um valor inestimável, que deve mobilizar o professor a questionar-se: Até que ponto o que eu ensino vai servir para a vida de meus alunos? Vai colaborar para o progresso da sociedade?

“As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar e resolver, apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo(...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se

sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” Nóvoa (1997).

Sem dúvida, o docente de hoje desempenha inúmeros papéis que são importantíssimos para o desenvolvimento das futuras gerações, cabendo-lhe estimular a solidariedade, a cooperação, a valorização individual e do grupo.

“A importância da interação como elemento desencadeante da construção do conhecimento não se limita à aprendizagem escolar como alcança também alguns processos de mudança tipicamente evolutivos” Coll (1994).

Deve, portanto, encarar com muita seriedade sua profissão; trabalhar para esclarecer seus alunos e fazer com que eles reflitam sobre a realidade em que vivem, “levando o estandarte da mudança e também um batalhão disposto a lutar por seus ideais”. É fundamental que dê exemplo de ética, humildade, cidadania; estando atento às transformações do mundo e no seu país, na atualidade geral, na realidade de seus alunos, ensinando-os a pensar, estimulando-os a debater questões, dar opiniões sem impor e deixá-los livres para darem as suas, como profissional em movimento permanente e constante, que estuda, se aperfeiçoa, qualifica-se, para exercer de maneira cada vez melhor a profissão docente, procurando conhecer “o quanto possível” particularmente cada um a que educa, com um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve procurar trazer a família para dentro da escola. Criar vínculos com a família, mostrando que todos fazem parte de uma mesma sociedade. Considerar a vivência do aluno, seu dia-a-dia, suas questões familiares, seu emprego, seu lazer...

É imprescindível que haja um vínculo positivo entre os atores sociais envolvidos no processo de construção do conhecimento, cabe ao professor tentar estabelecer condições que propiciem um bom clima afetivo com seus alunos.

No entanto Dantas (1990) diz: “Enquanto não dermos atenção a este fator afetivo na relação educador-educando, corremos o risco de estarmos só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito - que envolve valores e o próprio caráter - necessário para o seu

desenvolvimento integral, como homem e como Espírito mortal”.

Na visão de Buscaglia (1982), o educador dispõe da oportunidade de mudar, disciplinar, criar, reconstruir, enriquecer a vida de seres humanos. Para tanto, precisa superar sua onipotência, sua concepção de dono do saber, de quem se esconde atrás de avaliações difíceis e se compraz em reprovar o aluno. A que ter bem claro que, se queremos um adulto mais humano e consistente no futuro, precisamos investir na formação da criança dos dias de hoje, que chega no espaço pedagógico chamado escola pronta para possibilitar ao ensinante o desenvolvimento de um trabalho de construção do saber e do conhecimento sócio-político-cultural.

Para Cordié (1996), a luz da psicanálise não é difícil para o professor resistir à tentação de abandonar a segurança que um vínculo definido verticalmente oferece, a tranquilidade sentida em uma aula preparada em todos os seus detalhes, de modo a impedir mudança de rumo, a imposição de seu pensamento sem espaço para a discordância bem como a comodidade que é conseguida através do “pedestal” em que se coloca e ainda a gratificação narcisista oriunda da suposição de que seus alunos mantêm a expectativa de sua unissapiência.

Essa busca pelo educador ideal pode parecer excessiva, pode parecer utópica, sobre tudo devido à desvalorização dos profissionais da educação como agentes e mediadores do conhecimento que estamos vivenciando. No entanto, quando Freire (1996) diz: “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”, acreditamos que o professor pode levar os educandos a terem curiosidades de querer fazer, querer aprender, que ainda esta em tempo de nos desprendermos do tradicionalismo arcaico e da quantificação da educação, a partir da formação e valorização do professor, capaz de olhar uma mesma situação de diversos ângulos e saber a hora certa de intervir e reagir às dificuldades, mobilizando esforços para melhorar a situação, propiciando aos alunos momentos

que os levem a querer buscar o saber e, desta forma, possibilitando que não sejam simplesmente os espectadores do processo de ensino e aprendizagem, mas sim protagonistas conscientes e capazes, vivenciando na sociedade as experiências significativas desenvolvidas na sala de aula, esse espaço – vida do ensino.

3. METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa que segundo André (1986), a mesma supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Desta maneira, o material obtido é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. André (1986), ainda ressalta que na abordagem qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, permitindo iluminar o dinamismo interno das situações, em que o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.

A pesquisa foi realizada numa escola de ensino fundamental da rede pública do DF, que fica situada na Ceilândia Sul.

A presente pesquisa teve como sujeitos alvos: a diretora e a professora regente da 1ª série.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada. Na visão de André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema; estes documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do

pesquisador, uma outra vantagem é possibilidade de obtenção dos dados quando o acesso ao sujeito é impraticável.

De acordo com André (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, pois é um instrumento que permite ao observador chegar mais perto da "perspectiva do sujeitos" e permite também a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação.

Para André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca quem pergunta e quem responde, destacando a vantagem de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada e de possibilitar atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação.

A análise documental realizou-se mediante roteiro, conforme apêndice **A**, este foi composto pelo tema, o objetivo geral e os objetivos específicos. Os documentos analisados foram: o Projeto Político Pedagógico, o Diagnóstico e o Projeto de Intervenção 2005.

As observações foram realizadas durante cinco dias, mediante roteiro, conforme apêndice **B**.

As entrevistas realizaram-se mediante roteiro semi-estruturado baseado nos objetivos, conforme apêndice **C**.

Esta pesquisa foi realizada no período de julho a novembro de 2005.

Numa primeira fase, em julho obteve-se orientações do manual referente a elaboração da monografia I e II. Em seguida agosto, mediante a escolha do tema, foi realizado o fichamento de livros e autores, que subsidiaram teoricamente a construção do projeto.

Na segunda fase, em setembro, iniciou-se a construção do referencial teórico, elaborou-se o projeto de pesquisa, os instrumentos de pesquisa e elencou-se as categorias.

Na terceira fase, em outubro, deu-se continuidade ao referencial teórico, foram aplicados os instrumentos de pesquisa e realizou-se a coleta e levantamento de dados.

Na quarta fase, em novembro, seguiu-se o cronograma com a análise e discussão de dados mediante as categorias, resultados e considerações finais. Em seguida foi elaborado o relatório final da monografia.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A pesquisa foi realizada numa escola de ensino fundamental da rede pública do DF, que fica situada na Ceilândia Sul, que, por situações éticas, será denominada "Y".

Os sujeitos da pesquisa foram a diretora da escola e a professora regente da 1ª série, que serão identificadas como "X" e "W", respectivamente, também por motivos éticos.

A escola Y enfrenta algumas dificuldades, tais como: o acervo da biblioteca não é suficiente, funciona numa sala de aula normal e não dispõe de um profissional qualificado; não existe área de lazer; não possui auditório.

A escola é composta por: 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 assistente administrativo, 1 assistente pedagógico, 2 secretários, 1 coordenador, 31 professores, 6 servidores (conservação e limpeza), 4 vigias, 2 porteiras, 2 merendeiras e 624 alunos, que são distribuídos em 28 turmas, sendo 14 no período matutino e 14 no vespertino. No momento a referida escola está participando do projeto BIA (Bloco de Iniciação a Alfabetização).

Para melhor compreensão dos dados coletados, eles foram relacionados por meio três categorias: ensino-aprendizagem, relação professor *versus* aluno e afetividade. As seguintes categorias foram assim definidas:

Ensino-aprendizagem, para Coll (1994), falar de aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, pôr em relevo o processo de

construção de significados como elemento central do processo ensino-aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado.

Relação professor *versus* aluno, Vygotsky (1993,1994), em sua teoria, propõe uma visão de homem como sujeito social e interativo, diferentemente de concepções tradicionais centradas no indivíduo e no seu potencial para desenvolver habilidades e técnicas específicas para cada área do conhecimento. Com os estudos de Vygotsky, o foco passa a centrar-se nas interações sociais: a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares.

Afetividade, para Wallon (1982), as teorias sobre emoções têm base mecanicista e difíceis de ser compreendidas. Primeiro, ele as vê como reações incoerentes e tumultuadas e, em segundo lugar, destaca o poder ativador que têm as emoções, consideradas por ele positivas.

“O estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a esta e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” Wallon (1982).

Categoria ensino-aprendizagem

Com base nos documentos analisados, identifica-se a contemplação da categoria ensino-aprendizagem nos seguintes documentos:

No Projeto de Intervenção 2005, a vida escolar do aluno é contemplada, na medida em que é enfatizada a valorização de uma aprendizagem significativa a partir de experiências. Este documento cita na primeira página que:

“Segundo o currículo da Educação Básica da Distrito Federal, deve-se trabalhar com o aluno as competências visando garantir o seu desenvolvimento, através de uma aprendizagem mais significativa e da construção de

conceitos. Valorizando os conhecimentos e experiências que ele já possui.”

A escola possui o Projeto Político Pedagógico, que é de caráter sócio-político e pedagógico, a sua elaboração foi feita com a participação de todos os segmentos da escola, o documento Diagnóstico traz em sua primeira página a seguinte afirmativa:

“O Projeto Político Pedagógico, elaborado com a participação de professores, direção, servidores, alunos e pais (toda comunidade escolar), apresenta uma proposta local, buscando uma visão mais abrangente contextualizada perante a realidade sócio econômica e cultural da comunidade com relação ao processo de ensino-aprendizagem. É importante esclarecer que não se trata de um projeto fechado, acabado, uma vez que o próprio conhecimento não tem esses predicados, é aberto, exposto e disposto sempre a novas descobertas.”

Nesse contexto, Coll (1994) fundamenta a necessidade de um Projeto Político Pedagógico, partindo do pressuposto que os processos educativos decorrem dos significados já adquiridos, com a modificação destes frente aos desafios.

“Entende que nos processos educativos trabalha-se com os significados que já se possui, modificando-os face aos desafios. Nesse processo não somente seriam modificados os significados anteriormente possuídos, mas seria, também, interpretado o novo de forma peculiar, de modo que fosse integrado e aprendido significativamente. O processo não é, portanto, de acúmulo de conhecimentos, mas de integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação de esquemas de conhecimentos” Coll (1994).

No Diagnóstico da escola, constatou-se que os alunos apresentam dificuldades de leitura, interpretação e produção de texto; problemas em relacionar o conteúdo estudado com a vida prática; problemas relacionados com o ensino de valores e atitudes (tolerância, solidariedade).

Essas evidências serviram para que a escola estabelecesse metas, que são descritas na segunda página deste documento:

“A escola está disposta a proporcionar forma de desenvolver a auto-estima dos alunos em relação ao seu futuro acadêmico e social, criando subsídios para que ele prossiga rumo a construção de sua cidadania e não contra ela.”

Ainda se percebe a preocupação com a construção do conhecimento no documento do Diagnóstico na primeira página:

“Os objetivos e caminhos que antevemos para nossa comunidade escolar, corpo discente, docente, pais e responsável e demais envolvidos- é o da contribuição para o “Fazer Pedagógico” e a construção coletiva do conhecimento e da participação e colaboração no dia-a-dia da escola, visando não apenas o retorno docente, mas, sobretudo, a satisfação discente na aquisição de habilidade e competências.”

Luckesi (1993) define o conhecimento da seguinte forma:

“O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com esta mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito de pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido” Luckesi (1993).

Observou-se que a escola não segue uma concepção teórica definida, a professora observada trabalha de acordo com as necessidades do momento, utilizando-se de diversos teóricos, no entanto ela demonstra uma preferência pela linha construtivista.

“De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas” Libâneo (2001).

Percebeu-se que a relação entre a diretora e os professores flui harmoniosamente. Em um dos momentos de observação, houve uma coordenação coletiva, percebendo uma relação salutar, pois todos os itens abordados foram colocados para o grupo de maneira democrática, dando ao grupo a oportunidade de expor suas opiniões.

Observou-se que a disposição de origem das carteiras em forma de U, porém a professora modifica o mobiliário de acordo com as atividades desenvolvidas, tendo sido observados duplas, grupos e círculos.

É equivocado pensar em um padrão de postura que garanta toda atenção em qualquer atividade, pois, muitas vezes, são as variações na posição do corpo que propiciam melhor e maior atenção na atividade que a criança está realizando. Percebe-se, que uma série de fatores contribuem para a formação da criança enquanto ser social.

Para Wallon (1982), o ato mental se desenvolve necessariamente a partir do ato motor, ele estabelece uma tipologia do movimento, na qual lhe identifica duas funções: a cinética e a postural.

“A primeira correspondendo ao movimento visível, à mudança de posição do corpo, ou de segmentos do corpo no espaço; a segunda, à manutenção da posição assumida (atitude) e à mímica” Dantas (1992).

De acordo com a análise do material escolar e da observação, em sala de aula, pode-se notar que os alunos em geral demonstram interesse pelas atividades propostas, participam das aulas contribuindo com suas idéias e opiniões, mostrando estar caminhando na construção do conhecimento. Também foi observado que em todos os cadernos existem correções e mensagens de incentivo ao crescimento dos alunos.

“Dentro desta perspectiva, o educando não deve ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos e inteligência” Luckesi (1993).

É válido salientar que, por meio da observação, notou-se que três alunos em especial apresentam comportamento indisciplinar e agressivo, motivo pelo qual interfere negativamente na aprendizagem pessoal, porém não demonstrou prejudicar o processo-ensino aprendizagem da turma como um todo.

Partindo da observação, a avaliação é contínua e processual, os alunos demonstraram ter consciência da importância da participação, da execução das atividades, bem como as atitudes em sala de aula.

“A avaliação não pode, pois, se limitar a uma apreciação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, a uma revisão do ensino, pois não existe melhor critério para avaliar a eficácia do ensino do que a aprendizagem dos alunos” André e Passos (2002).

Ainda no período de observação, foi possível perceber que a professora valoriza todas as respostas dadas pelos alunos, desta maneira estes são muito participativos não temendo errar, já que o erro é visto pela professora como uma etapa para a construção do conhecimento. Quando há erro, ele incentiva o aluno a verificar a forma correta e muitas vezes faz essa correção junto com o aluno.

“O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O homem tem uma estrutura cerebral ligada ao erro, é intrínseco ao saber-pensar a capacidade de avaliar e refinar, por acerto e erro, até chegar a uma aproximação final” Demo (2003).

Constatou-se que há uma divergência entre o documento examinado “Diagnóstico” e a prática docente em relação à construção do Projeto Político Pedagógico, com base na fala da entrevistada “W”, que relatou: *“A escola possui um Projeto Político Pedagógico, mas afirmar que o trabalho se baseia nele seria falsear a realidade, já que a sua elaboração não teve a minha participação e do corpo docente”*.

No entanto, esta visão não é a mesma da entrevistada “X”, que afirma: *“Houve a participação de todos os segmentos, embora o projeto seja uma reestruturação de projetos anteriores”*.

Percebe-se uma dicotomia evidenciada na fala da entrevistada “W”: *“Na teoria, o Projeto Político Pedagógico é bem fundamentado e relevante: pois atender a todos os membros da escola e à comunidade escolar perpassa por questões que vão muito além da fundamentação teórica”*.

Porém a entrevistada “X” é sucinta em afirmar que o projeto político pedagógico corresponde à necessidade da comunidade escolar, bem como de todos os membros da escola.

“Se a educação não é um instrumento poderoso para superar as disparidades sócio-econômicas; se a educação não se presta para operar grandes mudanças; se a educação fortalece, freqüentemente, a tirania do discurso, onde é preciso cavar para encontrar uma” saída honrosa “para o **educador comprometido** com uma ação transformadora dentro da escola? Antes de mais nada, é preciso evitar a dicotomia praticada por aqueles que consideram a educação como um tipo especial de formação dos indivíduos reservando a “deseducação” para outros tipos, elegendo um tipo de educação como sendo a educação” Gadotti (1985).

Para a entrevistada “W”, não existe uma única concepção teórica a ser seguida. Ela afirma em uma de suas falas que: *“O meu trabalho não se limita a uma linha teórica específica e direcionada. Sou apaixonada pela educação. Aprecio estudiosos da linha construtivista, já que acredito que o conhecimento é construído pela criança a partir da vivência e da aprendizagem concreta”*.

A entrevistada “X” também afirma que: *“Não possuo uma concepção teórica única. Uso um pouco de cada teórico”*.

De acordo com a entrevistada “W”, a escola desenvolve seu trabalho, fundamentado na teoria crítico social dos conteúdos. Afirma em uma de suas falas: *“A empresa, bem como a escola onde leciono seguem a concepção fundamentada na teoria crítico- social dos conteúdos, em que a construção do conhecimento é o referencial, através do desenvolvimento de habilidades e competências apropriadas pelo aluno”*.

No entanto, a entrevistada “X” relata que a escola não determina uma concepção teórica a ser seguida, conforme uma de suas falas: *“A escola não tem uma concepção teórica única, ela usa um pouco de cada teoria”*.

A entrevistada “W” cita uma abordagem de aprendizagem significativa, quando diz que: *“O processo de construção do conhecimento na sala de aula, inicialmente, deve se pautar, nas experiências anteriormente vivenciadas e na aprendizagem significativa que a criança demonstra, já ter introjetado. A partir daí, acredito no trabalho desenvolvido a partir de projetos, que não se limitem a particularidades, mas que abram leques para a*

interdisciplinaridade, para a efetiva construção do conhecimento e que seja realmente significativo para a criança”.

Para Piaget (1974), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, apreendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. O conceito de aprendizagem refere-se à aquisição de uma conduta, ao domínio de um procedimento, à conquista de algo que passa a ser patrimônio pessoal. Para que essa aquisição se efetive, é necessário o desenvolvimento da inteligência, conjunto de operações vivas e atuantes que, para Piaget, se relaciona com o aspecto cognitivo, na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. A inteligência é, então, a capacidade de estruturação da realidade. O processo de estruturação está, portanto, profundamente relacionado com o processo de interação com a realidade, porque interagir significa, do ponto de vista do sujeito, assimilar os objetos e suas estruturas. Ocorre que, ao assimilar, isto é, ao incorporar exteriores, o sujeito deve acomodar suas estruturas. O *“princípio fundamental dos métodos ativos: compreender é inventar ou reconstruir por reinvenção”* – Piaget (1974).

Em contrapartida, a entrevistada “X” responde de forma vaga, afirmando que: *“A construção do conhecimento é de acordo com o crescimento de cada um”.*

Categoria relação professor versus aluno

Reportando-nos à análise dos documentos, constatou-se a contemplação da categoria relação professor *versus* aluno no Projeto Político Pedagógico.

Dentre as metas do Projeto Político Pedagógico que são descritas na décima página, existe uma que se refere a uma maior relação entre professor e aluno.

“Proporcionar às crianças de Educação Infantil e 4ª série em dificuldades de aprendizagem, através de projeto, um acompanhamento maior do professor.”

A relevância dessa relação entre professor e aluno é descrita por Beatriz Scoz (1996), quando relata o papel do professor no processo ensino-aprendizagem:

“O professor deverá cumprir com o seu papel de facilitador da aquisição de informações como mediador do processo ensino-aprendizagem e conduzir a aquisição de ideologias e conteúdos libertadores” Scoz (1996).

Os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico, referidos na décima primeira página, também vêm contemplar a relação entre professor e aluno.

“Estímulo na vida escolar e o acompanhamento bio-psico e social, com certeza serão os principais nortes para o êxito na relação professor x aluno.”

Para Jung (1972), cabe ao professor observar a si próprio (autoconhecimento); olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias, cálculos. Deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade; ensiná-los a pensar, a ser persistente, a ter empatia com o próximo, a ser autores e não expectadores do palco da existência.

“Desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas” Jung (1972).

Nos momentos de observação, foi possível constatar uma relação de autoridade por parte da diretora em relação aos alunos, contudo sem exercer autoritarismo.

“Como personalidade, tem, pois o professor tarefa difícil, porque se não deve exercer autoridade de modo que subjugué, também precisa apresentar justamente aquela dose de autoridade que compete a pessoa adulta e entendida perante a criança” Jung (1972).

Durante a observação, ficou perceptível que a professora possui um bom relacionamento com todos os alunos. Entretanto, em um dado momento da observação a professora recusou aceitar um

aluno de outra turma em sua sala, tendo em vista que ele é tachado por todos da escola como “aluno problema”.

“As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar e resolver, apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo(...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” Nóvoa (1997).

Apesar dessa interação com todos os alunos, a professora deixou transparecer maior afinidade com dois alunos portadores de necessidades especiais, que estão inclusos.

Ainda no período de observação, foi possível perceber um bom relacionamento entre os alunos, sendo que os conflitos existentes são comuns ao cotidiano escolar.

Dentro das respostas obtidas nas entrevistas, a categoria relação professor *versus* aluno é contemplada no seguinte momento:

Tanto a entrevistada “W” quanto a “X” concordam que a relação professor *versus* aluno interfere no processo ensino-aprendizagem, podendo ser evidenciado em fala da entrevistada “W”: *A relação professor versus aluno interfere muito na aprendizagem, querendo ou não; o professor para o aluno é a sua referência, o seu elemento norteador, mediador, entre ele e o aprendizado; entre ele e os outros alunos. Ora, se esta relação for de reciprocidade, vai favorecer muito o processo ensino-aprendizagem e a relação aluno versus aluno; mas, se for o contrário, as dificuldades surgirão e esta criança tenderá ao isolamento ou se mostrará agressiva e isso desfavorecerá esse processo*”. A entrevistada “X” declara: *“Se a relação professor versus aluno não vai bem, a aprendizagem não caminha satisfatoriamente para um bom resultado”*.

Desse modo, o processo ensino-aprendizagem é concebido como um processo global de relação interpessoal que envolve ao mesmo tempo alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. Numa abordagem vygotskyana, essa concepção inclui dois aspectos: a presença do outro social e a

necessidade de linguagem como elemento fundamental nesse processo.

“Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação” Garcia (1997).

Categoria afetividade

Dentro dos documentos analisados, destacam-se: o diagnóstico e o projeto auto-estima.

O Diagnóstico contempla a história de vida do aluno e a relação afetiva entre todos os atores envolvidos no processo de educação na medida em que afirma:

“(...) não se pode iniciar um trabalho pedagógico sem contextualizar a realidade sócio-econômico-cultural dos educando ao que ele se destina. (...) a escola visa proporcionar formação e educação no dia-a-dia, na busca da convivência harmoniosa, entendendo a todos os segmentos envolvidos nesse processo que se dá no cotidiano da escola.”

Em um dos projetos desenvolvidos na escola, existe uma preocupação quanto à valorização do “eu” como ser único e capaz de conviver e aceitar o outro com suas diferenças e individualidades. Este projeto aponta como justificativa:

“Para muitas crianças a escola é a primeira oportunidade de conviver com pessoas diferentes.(...) todos têm direito à educação e são merecedores de serem tratados com dignidade, cada um na sua singularidade.”

Na observação, percebeu-se que a professora é bastante dinâmica, indicando sempre um caminho agradável a cada momento de dificuldade, disponibilizando-se em ajudar o aluno a vencer os obstáculos encontrados no caminho do conhecimento.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” Nóvoa (1997).

Durante a observação, percebe-se a ausência da família na participação das atividades promovidas pela escola, interferindo num relacionamento desejável e necessário no âmbito escolar.

Dentre as entrevistas, foi possível perceber a relevância da categoria Afetividade em algumas respostas dadas pelas duas entrevistadas.

Tanto a entrevistada "W" quanto a "X" foram convictas em afirmar que os projetos desenvolvidos na escola buscam valorizar as relações afetivas; segundo a entrevistada "W": *"Sim. Os projetos desenvolvidos na escola valorizam em muito as relações afetivas, já que promovem uma interação entre professores, alunos, direção e demais servidores da escola. Nestes projetos, essas relações se intensificam e é fácil perceber o quanto a afetividade é valorizada e permeada no grupo"*. A entrevistada "X" responde: *"Sim, pois os projetos procuram sempre atender à valorização de todos"*.

Ambas as entrevistadas ressaltam a importância de conhecer a história de vida dos alunos. A entrevistada "W" relata que: *"Conhecer a história de vida dos meus alunos é de fundamental relevância, já que o processo da aprendizagem vai muito além das paredes da sala de aula e dos muros da escola. O meu aluno é um ser humano, que já traz consigo toda uma história em construção; se não se conhece essa história, como favorecer um processo de ensino-aprendizagem realmente enriquecedor? Muitas vezes nos deparamos com crianças com baixa auto-estima; com dificuldades em se relacionar em grupo e até mesmo com o professor. Portanto, conhecer o aluno, é antes de tudo, me dar suporte para desenvolver o meu trabalho, com maiores chances de sucesso"*.

A entrevistada "X" relata que: *"Toda, pois os projetos são feitos baseados nas necessidades de cada um"*.

"Uma educação adaptada as necessidades de cada individuo situa o desenvolvimento pessoal do aluno no centro do processo educacional e aponta como fim prioritário da educação que a pessoa funcione de maneira integrada e afetiva, que construa a sua própria realidade, que encontre a sua identidade particular" Cool (1994).

Para a entrevistada W não há uma convivência efetiva entre a família e a escola: *"A convivência entre a escola e a família, ainda se baseia nas reuniões bimestrais e comemorações de eventos, como o*

dia das mães, dia dos pais, etc. Acredito que essa convivência poderia ser mais intensa, em que a participação dos pais nas questões da escola fossem mais expressivas e significativas”.

Porém essa visão não é a mesma da entrevistada **X**, que falou: *“Procuro ter um relacionamento harmonioso com os pais, embora às vezes existam conflitos; lidar com o ser humano é difícil, mas conseguimos remediar”.*

Faz-se necessária uma convivência efetiva entre família e escola, de acordo com Wallon (1982):

“Não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em ela se desenvolve. Com os diferentes meios de que faz parte a conduta do indivíduo pode mudar” Dantas (1997).

As entrevistadas acreditam que a afetividade interfere na aprendizagem, pois a entrevistada **“W”** afirma que: *“Acredito muito que a afetividade interfere na aprendizagem, pois a criança reconhece esse afeto ou a falta dele e, muitas vezes, em sua carência de afetividade em família, busca-o no professor, nos colegas da classe e, se não o encontra, se retrai; assim, o processo da aprendizagem fica enormemente prejudicado. Muitas vezes o afeto não está somente nos gestos, como abraços, beijos; às vezes, um simples olhar mais carinhoso, uma palavra pronunciada com carinho, um sorriso sincero estabelecem com tamanha profundidade este vínculo de afetividade, que a criança retribui com atenção, interesse e vontade de aprender, e isso favorece uma aprendizagem de qualidade “. A entrevistada **“X”**, por sua vez, diz que: *“É sabido que o emocional interfere muito no crescimento do ser humano e se tudo vai bem, com certeza a aprendizagem também caminha para o sucesso”.**

Tanto Vygotsky (1994), quanto Wallon (1982), afirmam que não se pode separar a afetividade e cognição. Para Wallon, ambas não se mantêm como junções exteriores uma à outra, “(...) estão envolvidas em um processo de integração e diferenciação “ Galvão (1999).

4.1 RESULTADOS

Neste momento, procurou-se destacar os resultados da pesquisa, com uma breve descrição da análise dos dados.

Categoria ensino-aprendizagem

Após a análise e discussão de dados, verificou-se que a escola apresenta mais pontos positivos do que negativos na categoria ensino-aprendizagem.

De acordo com a análise de documentos, é possível afirmar que a escola demonstra uma preocupação com a construção do conhecimento partindo de uma aprendizagem significativa. Segundo Coll (1994):

“Construímos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações “substantivas e não-arbitrárias” entre o que aprendemos e o que já conhecemos. Assim, a maior ou menor riqueza de significados que atribuímos ao material de aprendizagem dependerá da maior ou menor riqueza e complexidade das relações que formos capazes de estabelecer” Coll (1994).

A escola possui um documento intitulado “Diagnóstico”, que visa garantir uma educação de acordo com a realidade da comunidade escolar e da história de vida do aluno, possibilitando traçar metas, na busca de resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem.

“O aluno tem de ser preparado para abraçar uma profissão, mas não só para isso, senão seria uma forma de manejar um conhecimento específico, que poderia envelhecer, e não se desenvolveria a aptidão para o aprender a aprender (...) o conhecimento envelhece, o que não envelhece é a habilidade para o conhecimento. Isto é, o que foi aprendido pode não ter mais um sentido factível, o aprender a aprender terá sempre um sentido” Chalita (2004).

Ainda dentro da análise de documentos, percebeu-se como ponto negativo a divergência na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, já que este traz em seu texto que ele foi elaborado com a participação de todos os segmentos da escola, no entanto a entrevistada “W” afirma que o referido projeto não teve a

participação de todos os segmentos na sua elaboração; um outro ponto divergente é levantado pela entrevistada "X", que afirma em uma de suas falas: "*Houve a participação de todos os segmentos, embora o projeto seja uma reestruturação de projetos anteriores*".

Durante o período de observação, evidenciou-se que a coordenação dá-se de forma coletiva, que a direção e o corpo docente desfrutam de uma relação harmoniosa, o que vem facilitar o desenvolvimento da prática pedagógica na escola.

Constatou-se também que a avaliação ocorre de maneira contínua e processual, sendo este um ponto de enorme relevância na construção de uma aprendizagem significativa.

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque:

"(...) o professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento" Méndez (2002).

Categoria relação professor x aluno

Mediante a análise e discussão dos dados, torna-se difícil determinar um percentual positivo ou negativo na categoria relação professor *versus* aluno, já que há poucos documentos que contemplam essa categoria, podendo este ser levantado como ponto negativo.

No entanto, partindo da observação, evidenciou-se uma relação salutar entre professores e alunos, o que vem contribuir para a construção do conhecimento na sala de aula, bem como no âmbito social.

"A importância da interação como elemento desencadeante da construção do conhecimento não se limita à aprendizagem escolar como alcança também alguns processos de mudança tipicamente evolutivos" Coll (1994).

Baseando-se na análise e discussão de dados, constatou-se que as professoras entrevistadas demonstram ter consciência da

importância da relação professor *versus* aluno no contexto escolar, sendo este ponto crucial no processo ensino-aprendizagem.

Freud (1914), em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia da escola”, levanta a questão sobre a importância da relação professor-aluno, questionando se o que exerce maior influência para o aluno é o conteúdo estudado ou a personalidade do professor:

“(...) é difícil dizer se o que teve mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós, e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada, e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada” Freud (1914).

Categoria afetividade

De acordo com os dados analisados nesta categoria, podemos dizer que a escola possui uma postura positiva em relação à afetividade no contexto escolar.

Com base no documento analisado, verificou-se a contemplação da história de vida do aluno, tendo em vista a relevância da realidade obtida por meio dessa história, este ponto se destaca positivamente.

Para Martinelli (2001), o aspecto afetivo é um importante elemento a se considerar quando se pretende compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos:

“Situações como abandono, separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente desfavorável à manifestação afetiva, a depreciação, são variáveis intervenientes no processo de aprendizagem humana” Martinelli (2001).

Evidenciou-se também como ponto positivo a execução do projeto “auto-estima”, que tem como objetivo valorizar o eu como ser único e capaz de conviver e aceitar o outro com suas diferenças e individualidades.

Piaget (1967) traz uma importante explanação acerca do "eu" na construção da personalidade e conseqüentemente no processo de socialização:

" Não o eu enquanto diferente dos outros eus e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas da reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o eu renuncia a si mesmo para inserir o seu ponto de vista próprio entre os outros e se curva assim às regras de reciprocidade, que o indivíduo torna-se personalidade (...) a personalidade consiste em tomar consciência desta relatividade da perspectiva individual e a coloca-la em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é, pois uma coordenação da individualidade com o universal" Piaget (1967).

No entanto um ponto negativo a ser levantado é a falta de uma constante relação entre a escola e a família, falha esta que ficou evidenciada por meio da observação e das entrevistas.

Na contemplação dessa categoria, vem contribuir positivamente a conscientização por parte das entrevistadas de que a afetividade interfere no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do aluno como um todo.

Para Wallon (1982), a afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é uma das fases mais antigas do desenvolvimento, pois o homem logo que deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e, da afetividade, lentamente passou para a vida racional. Nesse sentido, a afetividade e inteligência se misturam, havendo o predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas, haverá uma permanente reciprocidade entre elas. *"(...) a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa"* – Dantas (1992).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem da educação confunde-se com as origens do ser humano, que já no princípio, para revelar a sua existência, precisou aprender como ter domínio sobre a natureza; pode-se dizer então que a educação é um instrumento de extrema relevância para a humanidade no processo de construção do conhecimento, conhecimento este que, numa visão interacionista, é construído por meio da mediação com o outro. Nessa perspectiva, para Piaget (1965), o papel da afetividade é funcional na inteligência, ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para o seu funcionamento.

“ No caso da criança, no qual entre ela e o objeto a conhecer existe um mediador, geralmente na pessoa de um adulto que ensina, a calidez da veiculação afetiva entre eles catalisa poderosamente a reação que resulta na apreensão do objeto pelo sujeito” Dantas (1997).

Diante do tema escolhido “Relação Professor *versus* Aluno: no Contexto Afetivo”, foi que surgiu a necessidade de entender as diversas atitudes e comportamento dos alunos em sala de aula, bem como a interação com o professor. A presente pesquisa teve, como objetivo geral, analisar as relações que envolvem a afetividade no cotidiano escolar, nas interações professor e aluno, em termos da construção do conhecimento, afetando o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo em questão faz uma reflexão acerca da necessidade da inter-relação entre professor e aluno, para melhor desenvolvimento do processo educacional e aponta os resultados dessa interação, obtidos a partir da análise dos dados coletados em campo, em uma escola pública do DF.

Concluindo a categoria ensino-aprendizagem, podemos inferir que a construção do conhecimento é fruto das inter-relações estabelecidas no âmbito social, que se dá no fazer coletivo, ampliando as diversas habilidades, proporcionando ao educando, por

meio de suas experiências, a construção de uma aprendizagem significativa.

“ Quando falamos de atribuir significado, falamos de um processo que nos mobiliza a nível cognitivo e que nos conduz a revisar e a aportar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova tarefa, atuação ou conteúdo de aprendizagem” Sole(1990).

Essa categoria ensino-aprendizagem apresentou, como ponto negativo, a falta de uma elaboração correta do Projeto Político Pedagógico, que vem implicar dificuldades neste processo.

Partindo dos itens analisados na categoria relação professor *versus* aluno, conclui-se que as interações entre professor e alunos são aspectos fundamentais da organização do trabalho, tendo em vista que ajudam no alcance dos objetivos traçados.

No entanto Dantas (1990) diz: ” Enquanto não dermos atenção a este fator afetivo na relação educador-educando, corremos o risco de estarmos só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito, que envolve valores e o próprio caráter- necessário para o seu desenvolvimento integral, como homem e com Espírito mortal”.

O relacionamento entre professor e alunos, apesar de transcorrer num círculo de amizade e respeito, ainda é falho quanto ao preparo psicológico.

Na categoria afetividade, os argumentos salientados na análise e discussão de dados dispõem evidenciar a função construtora das relações interindividuais cooperativas; destaca a dinamicidade de sua natureza na constituição humana e traz para o cerne das discussões pedagógicas no cotidiano o reconhecimento de que o conjunto das atividades realizadas é resultante de múltiplas determinações, conferindo à afetividade o devido lugar na promoção de uma educação mais recíproca com suas finalidades, já que o intuito desta é a formação plena do educando.

“O desenvolvimento cognitivo, afetivo e social encontram-se tão imbricados um ao outro, a ponto de a simples mudança circunstancial em um dos aspectos ocasionar a transformação nos demais, positiva ou negativamente, dependendo de seus elementos constituidores. Enfim, considerando que esses dois aspectos são ao mesmo

tempo irreduzíveis, indissociáveis e complementares, não é, portanto muito para admirar que se encontre num notável paralelismo entre suas respectivas evoluções” Piaget e Inhelder (1990).

O processo contínuo e construtivo de socialização do sujeito se dá também, em primeira instância, no máximo de interações sócio-afetivas interdependentes, deste com o outro e com o meio, na busca pela satisfação orgânica e psicológica, seguindo progressivamente em direção ao limite da individualidade e, conseqüentemente, da autonomia.

Partindo das conclusões dos itens observados: relação professor *versus* aluno, aluno *versus* aluno e bom desempenho cognitivo da turma, subte-se que a afetividade interfere no processo ensino-aprendizagem.

Dos problemas evidenciados, o que mais compromete o bom desenvolvimento emocional no ambiente educacional é a falta de uma interação efetiva entre escola e família. Dessa maneira, torna-se fundamental que o professor conheça a história de vida de seus alunos.

Mediante estas reflexões, conclui-se que é necessária uma postura pedagógica que use e incentive os alunos a usar as novas tecnologias, acabando com o “decoreba”; que estimule seus alunos a desenvolver o pensamento, a observação do mundo, e que não dependa só dos livros para dar suas aulas, mas sim que pesquise, procure assuntos que possam ser resolvidos em aula, junto com os alunos. Se quisermos estudantes participativos, que pensem, tenham autonomia, saibam trabalhar em grupo, além de cumprirem suas tarefas com responsabilidade e coerência, é preciso ensiná-los a ser assim.

Como professor, a sua primeira meta é mostrar ao educando que ele é apenas um mediador, uma ponte que pode ajudá-lo, com o seu consentimento, a atingir seus próprios objetivos e encontrar seu próprio rumo. O docente pode trazer as situações do mundo para sala de aula e explorá-las, enriquecê-las paralelamente com a

matéria. Pode trabalhar questões difíceis de maneira divertida, trocar experiências, ser muito mais que um professor para seus alunos.

“Cabe à educação, em cada um desses momentos, a satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens susceptíveis de provocar identificação” Dantas (1992).

Assim, é fácil inferirmos, a partir dessa afirmação, que um processo de ensino-aprendizagem limitado ao desenvolvimento de algumas poucas habilidades, exigidas socialmente, através de atividades curriculares, em que predominam as de caráter lógico-matemático, intelectualista-pragmático, estaria apenas obstruindo inestimavelmente o desenvolvimento dos educandos ao qual estão submetidos.

Nesta perspectiva, consideramos, por um lado, que os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, visto que, tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos, talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia-a-dia.

Diante do exposto, ficam evidenciadas algumas necessidades básicas, na busca de uma melhor prática pedagógica:

Dirigentes governamentais mais empenhados com as Políticas Públicas Educacionais, disponibilizando mais verba, mais escolas, formação continuada e conseqüentemente melhor capacitação dos profissionais envolvidos no processo educacional.

Contudo não se pode esquecer de um fator preponderante neste contexto, que é a motivação do profissional, um professor bem remunerado, mais bem capacitado, consciente de seu papel neste projeto, certamente será o carro-chefe no desenvolver da afetividade no ensino fundamental do Distrito Federal. Talvez seja o elo de

evolutividade e confiabilidade que falta para que a educação de forma geral seja conscientizada passando por todos os segmentos da sociedade.

Diante das posições e evoluções apresentadas pelos autores aqui envolvidos e considerando que foi de grande relevância os conceitos apresentados, servindo-nos como peça embasatória para que pudéssemos desenvolver nosso tema, que é um instrumento de conhecimento e multiplicador de conceitos. Fazem-se necessárias algumas recomendações:

- ❖ Qualificação profissional, dando maior ênfase aos aspectos psicológicos;
- ❖ Construção do Projeto Político Pedagógico, com a participação de todos os segmentos;
- ❖ Desenvolvimento de projetos, que promovam uma maior interação entre família e escola;
- ❖ Desenvolvimento de trabalhos de parcerias;
- ❖ Promoção de uma avaliação contínua e processual;
- ❖ Valorização do uso de atividades lúdicas em sala de aula;
- ❖ Trabalho com as diferenças, levando ao respeito mútuo; e
- ❖ Possibilidade de uma maior diversidade das modalidades oferecidas pela escola.

Trabalhar pensamentos e sentimentos, dimensões estas indissociáveis, requer dos profissionais da educação a disponibilidade para se aventurarem por novos campos de conhecimento e da ciência, para darem conta, minimamente, de realizar as articulações que a temática solicita. Eis uma nova e difícil empreitada, que exige coragem para enfrentarmos o desafio posto: buscar novas teorias e abrir mão de verdades há muito estabelecidas em nossa mente. Desafio salutar para o avanço da educação.

A relevância deste estudo está em evidenciar a importância de uma prática participativa e de interação que se efetivam gradativamente no cotidiano escolar, a fim de promover um entrosamento para respaldar uma ação educativa significativa.

Esperamos conseguir, por meio deste estudo, que a escola pesquisada se atente para a afetividade como ponto crucial em uma aprendizagem significativa, que ela se torne um ponto de equilíbrio tanto para o educador quanto para o educando, uma vez que esta relação é de suma importância para uma educação de qualidade.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

BUSCAGLIA, Leo. **O Amor como modificador do comportamento**. Record, 1982.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. 9. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CODO, Wanderlei e GAZZOTTI, Andréa A. **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasos não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1ª a 4ª série. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação do Estado, 2002.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

_____. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Henry Wallon**. 1972.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Rarões e avanços**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Educar pela pesquisa.** 4ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **É errado que a gente aprende.** Revista Nova Escola. Abril/2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e compromisso.** Campinas: Papyrus, 1985.

GARCIA, Regina I. **Presença Pedagógica.** V.3 n.16. Jul./ago. 1997

GOMES, C. Alberto. **A nova LDB: uma lei de esperança.** Brasília: Universa, 1998.

KUPFER, M^a Cristina. **Freud e a Educação: O mestre do impossível; pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Spione, 1992.

LIBÂNEO, José C. e PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança.** Educação e Sociedade. Campinas, ano XX, n. 68, dez. /99.

_____. **Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento ou mercado de entusiasmo? .** In: revista de educação AEC, ano 27. n. 109. out./dez. 1998.

_____. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Cristina de B. **Educação como Direito Fundamental.** Rio de Janeiro: Lumem Júris. 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

MARROU, Henry I. **História da Educação na Antiguidade.** 4. ed. São Paulo: EPU, 1975.

MARTINELLI, Selma de C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MENDÉZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENGA, Ludke e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, M^a Aparecida. **Da Sedução na relação Pedagógica: Professor – Aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Plexus, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote. 1997.

_____. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002, p. 23.

OLIVEIRA, M. K. de. **O Problema da afetividade em Vygotsky**, In: La Taille, Y; Dantas, H; Oliveira, M, K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Spione, 1993.

PEREIRA, M^a Izabel Galvão. **Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil**. São Paulo: USP, 1998.

RANGEL, Ana Cristina S. **Educação matemática e construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio – econômicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SEBER, Maria Glória. **Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa, NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Roteiro de análise dos documentos

- ❖ Natureza do documento analisado;
- ❖ Verificar se a escola possui o Projeto Político Pedagógico;
- ❖ Quais os segmentos que participam deste projeto;
- ❖ Verificar se a escola possui um regimento interno;
- ❖ Verificar se os projetos realizados na escola têm participação dos professores;
- ❖ Verificar se há documentos que valorizam a vida escolar do aluno;
- ❖ Verificar se existe a preocupação em enfatizar a história de vida dos alunos;
- ❖ Verificar quais os documentos que contemplam a questão da relação professor x aluno; e
- ❖ Verificar qual o documento que contempla a concepção pedagógica teórica da escola.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação

Serão observados os itens abaixo:

- ❖ Concepção teórica norteadora da escola;
- ❖ A relação entre a diretora e os professores;
- ❖ A relação entre a diretora e os alunos;
- ❖ A concepção teórica do professor;
- ❖ A disposição da sala de aula para a construção dos conhecimentos dos alunos;
- ❖ A interação entre o professor regente e os alunos;
- ❖ A dinâmica da relação na sala de aula;
- ❖ A existência de uma interação entre as dimensões cognitiva e afetiva;
- ❖ A relação aluno x aluno;
- ❖ A postura do professor no processo de avaliação;
- ❖ A interferência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem;
- ❖ Como a professora e os alunos trabalham com os erros;
- ❖ Se os alunos têm conhecimento de como estão sendo avaliados;
e
- ❖ Como a professora orienta os alunos nas dificuldades de aprendizagem na sala de aula.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

Serão realizadas as seguintes perguntas:

- ❖ O trabalho se desenvolve baseado num Projeto Político Pedagógico? Como este foi elaborado?
- ❖ O Projeto Político Pedagógico corresponde a necessidade da comunidade escolar? E de todos os membros da escola?
- ❖ Os projetos desenvolvidos na escola valorizam as relações afetivas?
- ❖ Em que concepção teórica o seu trabalho é fundamentado?
- ❖ Essa concepção é mesma adotada pela escola?
- ❖ Na sua concepção qual a relevância de conhecer a história de vida dos seus alunos?
- ❖ Para você como ocorre o processo de construção do conhecimento na sala de aula?
- ❖ Em que aspectos a relação professor x aluno pode interferir na aprendizagem?
- ❖ Como a escola convive com a família dos alunos?
- ❖ Você acha que a afetividade interfere na aprendizagem? Por quê?

8. ANEXOS

ANEXO A – SIGLAS E ABREVIATURAS

SIGLAS E ABREVIATURAS

ART. Artigo.

CAP. Capítulo.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases.

PND. Planos Nacionais de Desenvolvimento.

PNE. Plano Nacional de Educação.

PSECD. Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desporto.

ANEXO B – DEFINIÇÕES DAS CATEGORIAS

1ª CATEGORIA: Ensino-aprendizagem

Para Coll (1994) falar de aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, por em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo ensino-aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer - um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado.

2ª CATEGORIA: Relação Professor x Aluno

Vygotsky (1993,1994), em sua teoria, propõe uma visão de homem como sujeito social e interativo, diferentemente de concepções tradicionais centradas no indivíduo e no seu potencial para desenvolver habilidades e técnicas específicas para cada área do conhecimento. Com os estudos de Vygotsky, o foco passa a centrar-se nas interações sociais: a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares.

3ª CATEGORIA: Afetividade

Para Wallon (1982), as teorias sobre emoções têm base mecanicista e difíceis de serem compreendidas. Primeiro, ele as vê como reações incoerentes e tumultuadas e, em segundo lugar, destaca o poder ativador que têm as emoções, consideradas por ele positivas.

“o estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a esta e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo”
Wallon (1982).