

Universidad Politécnica Salesiana Ecuador

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
(MENCION EN GESTIÓN EDUCATIVA)

Mestrado

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELAÇÃO ENTRE
AFETIVIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE**

Autor: Silôé Salete Simadon

Orientadora: Dr^a. Tamara Puente

Co-orientador: Dr. Pe. Marcos Sandrini

BRASÍLIA

2010

SILÔÉ SALETE SIMADON

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E
PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Politécnica Salesiana Ecuador - do Ecuador, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Gestão Educativa

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Tamara Puente

Co-orientador: Prof. Dr. Pe. Marcos Sandrini

**Brasília
2010**

TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação de autoria de Silôé Saleté Simadon, intitulada “APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE”, apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação (MENCIÓN EM GESTIÓN EDUCATIVA) da Universidade Politécnica Salesiana Ecuador - do Ecuador, em 30 de janeiro de 2010, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada.

Prof.^a. Dr.^a. Tamara Puente

Prof. Dr. Pe. Marcos Sandrini

Dr. Ms. Angel Marcelo Ramírez Eras

Brasília
2010

Dedico este trabalho a pessoas especiais.

Maria Auxiliadora, Dom Bosco, Maria Domingas Mazzarello, pelas bênçãos e proteção. Com vocês aprendi que a “Educação é coisa do coração”. Vocês são guia e luz.

Aos professores que construíram a experiência em parte registrada aqui, personagens anônimos que diariamente fazem, constroem a história da educação em nosso país, que acreditam naquilo que fazem, que não perderam a esperança, apostam na escola e têm o compromisso com uma educação de qualidade.

Para todos os “sujeitos” comprometidos amorosamente com o Ensinar e com o Aprender, nos diversos saberes, espaços e tempos, que lutam por uma educação democrática e emancipatória.

Às professoras Denise Quevedo, Izabel Antunes, e Edith Mamprim, educadoras segundo o coração de Dom Bosco.

AGRADECIMENTOS

Cada ação nossa está sempre marcada por vivências e sentimentos expressos por meio de emoções. Ao olhar para este trabalho, sinto-me feliz ao reconhecer nele a contribuição de tantas pessoas queridas. Escrevê-lo foi um exercício de solidão, impregnada de alegria. Solidão acompanhada de muita gente, o tempo todo ao meu lado. A importância de cada uma me fez comprovar que a afetividade é mesmo a energia que move nossas ações. Portanto não vai ser difícil, em poucas palavras, agradecer, pois encontrei uma, que expressa tudo: **GRATIDÃO**, no seu mais puro significado..

Minha gratidão a Deus, pela minha existência e por tantas oportunidades e *In Memoriam* a meu pai, Valtair, a quem devo tudo que sou como pessoa consciente de seus deveres e direitos; à Inspetoria Nossa Senhora Aparecida; de modo especial às comunidades de Itajaí e à Comunidade Educativa (educandos e educadores) do Instituto Laura Vicuña de Uruguaiana que sempre me apoiaram neste tempo.

À Lígia Mezzomo, com quem compartilhei momentos de estudos. A todos os alunos do Instituto Laura Vicuña, com os quais mantemos uma relação de diálogo e reflexão sobre o papel do educador e suas práticas pedagógicas.

Em especial às professoras, Izabel Antunes, (Língua Portuguesa) e Mônica Bartz (Língua Espanhola) que sempre me transmitiram palavras de coragem e otimismo.

À Doly Cristina Moura, pela amizade, dicas e pelo apoio técnico.

A professora Neila, pela amizade e pelo apoio traduzido em sua sabedoria e presença.

Ao Professor Holger Diaz, pela competente orientação, pelo profissionalismo, pela compreensão, estímulo e inúmeras oportunidades de crescimento.

A professora Tamara Puente, por suas valorosas orientações e incentivo nos momentos mais difíceis no decorrer do processo de pesquisa e elaboração desta dissertação.

Ao professor Dr. Pe. Marcos Sandrini, pelas contribuições e sempre pronto ao esclarecimento das diversas dúvidas suscitadas durante a elaboração do relatório de pesquisa.

Aos professores das unidades educativas da Inspetoria Nossa Senhora Aparecida do Sul do Brasil que participaram deste trabalho, pela disponibilidade em contribuir com este estudo.

A todos os professores do Mestrado, pela dedicação e capacidade demonstradas ao longo do curso.

Aos colegas de estudo e trabalho, pelos momentos de compreensão e parceria ao longo do trajeto deste processo de elaboração do conhecimento.

À Instituição Salesiana, em especial a Ir. Ivone e Ir. Estelamar pelo apoio financeiro e pela demonstração de confiança e estímulo para a realização deste estudo.

Aos demais funcionários do Colégio Laura Vicuña, pela força para o êxito deste estudo.

A todos deixo aqui, através deste trabalho, um profundo e imenso agradecimento.

Abraço a todos, que me são tão queridos e importantes.

RESUMO

SIMADON, Silôé Salete. **Aprendizagem significativa:** relação entre afetividade e prática reflexiva docente. Dissertação de Mestrado em Gestão Educativa. Universidade Politécnica Salesiana Ecuador - de Ecuador, 2010, 175p. Orientadora Profa. Dra. Tamara Puente e Co-orientador Prof. Dr. Pe. Marcos Sandrini.

Esta pesquisa investigou como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa. A mesma se realizou nas unidades educativas da Inspeção Nossa Senhora Aparecida do Sul do Brasil¹. Esta pesquisa tem como objetivos: verificar a relação entre afetividade, prática reflexiva docente e ambiente de aprendizagem significativa; identificar qual o papel do professor na construção do ambiente de aprendizagem significativa e como ele lida com os desafios pedagógicos atuais; verificar de que modo a escola contribui na construção da aprendizagem significativa e na criação de ambientes mais afetivos. Este trabalho foi desenvolvido com um enfoque qualitativo e de cunho etnográfico em que, por meio desta metodologia, compreendi que o ambiente de aprendizagem significativa se configura como um laboratório de aprendizagem que tem o aluno como sujeito do processo educativo, engloba a vivência de valores humanos, cristãos, culturais e que a prática reflexiva do educador o torna mediador e motivador na construção desse ambiente. Através da pesquisa, observei que a afetividade e a prática reflexiva docente são um desafio para a aprendizagem significativa num processo de educação para a vida, numa parceria entre educador e educando, comunidade educativa, família e sociedade - grupos sociais importantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. O professor assume neste contexto um papel de motivador-mediador, construindo e conduzindo o fazer pedagógico de modo que possa criar uma nova cultura na sala de aula a fim de fazer da escola a ponte para um novo tempo, um tempo de esperança, em que esteja presente uma visão de educação mais humanística. Estas transformações devem ocorrer em um ambiente de prazer e alegria, onde o educando se sinta livre para sonhar, brincar, pensar, sentir, argumentar e interagir no seu processo de desenvolvimento. Nesta perspectiva, verifiquei que a afetividade e a prática reflexiva docente estão intrinsecamente ligadas, potencializam e dão suporte para romper e superar a fragmentação do conhecimento, favorecem e interferem no processo de ensino e aprendizagem significativa, a ensinar e aprender com sentido, a caminhar lado a lado, acompanhar o processo, a criar um clima de reciprocidade, diálogo e troca, a reconstruir as práticas. A organização do pensamento influencia o sentimento, e o sentir também configura a forma de pensar. Nesse sentido, o equilíbrio entre afetividade e prática reflexiva docente interferem e assumem um papel muito importante na construção do ambiente de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: afetividade, aprendizagem significativa, ambiente de aprendizagem significativa, prática reflexiva docente.

¹ Inspeção Nossa Senhora Aparecida - Pertence às Filhas de Maria Auxiliadora. Abrange os três Estados do Sul do Brasil - Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

RESUMEN

SIMADON, Silôé Salete. **Aprendizaje significativo:** relación entre afectividad y práctica reflexiva docente. Disertación de Maestría en Gestión Educativa. Universidade Politécnica Salesiana Ecuador - do Ecuador, 2010, 175p. Orientadora Prof. Dra. Tâmara Puente y Coorientador Prof. Dr. Pe. Marcos Sandrini.

Esta pesquisa investigó cómo la afectividad y la práctica reflexiva docente interfiere en el proceso de construcción del ambiente de aprendizaje significativo. La misma se realizó en la unidades educativas de la Inspección Nuestra Señora Aparecida del Sur de Brasil. Esta pesquisa tiene por objetivos, verificar la relación entre afectividad, práctica reflexiva docente y ambiente de aprendizaje significativo; identificar cual es el papel del profesor en la construcción del ambiente de aprendizaje significativo y cómo él trabaja con los desafíos pedagógicos actuales; verificar de que modo la escuela contribuye en la construcción de aprendizaje significativo y en la creación de ambientes más afectivos. Este trabajo fue desarrollado con un enfoque cualitativo y de carácter etnográfico por medio de esta metodología comprendí que el ambiente de aprendizaje significativo se configura como un laboratorio de aprendizaje que tiene al alumno como sujeto del proceso educativo, comprende la vivencia de valores humanos, cristianos, culturales y que la práctica reflexiva del educador lo vuelve mediador y motivador en la construcción de este ambiente. A través de la investigación observé que la afectividad y la práctica reflexiva docente es un desafío para el aprendizaje significativo en un proceso de educación para la vida en una parceria entre educador y educando, comunidad educativa, familia y sociedad grupos sociales importantes para el suceso del proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor asume en este contexto un papel de motivador-mediador, construyendo y conduciendo el hacer pedagógico de modo que pueda crear una nueva cultura en la sala de aula para hacer de la escuela el puente para un nuevo tiempo, un tiempo de esperanza. Donde está presente una visión de educación más humanística. Estas transformaciones deben ocurrir en un ambiente de placer y alegría donde el educando se sienta libre para soñar, jugar, pensar, sentir, argumentar e interactuar en el proceso de desarrollo. En esta perspectiva verifiqué que la afectividad y la práctica reflexiva docente están intrínsecamente ligadas, potencializan y dan soporte para romper y superar la fragmentación del conocimiento, favorecen e interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, a enseñar y aprender con sentido, a caminar lado a lado –acompañar el proceso, a crear un clima de reciprocidad, diálogo e intercambio, a construir las prácticas. La organización del pensamiento influencia el sentimiento, y el sentir también configura la forma de pensar. En ese sentido la interacción entre afectividad y práctica reflexiva docente interfieren y asumen un papel muy importante en la construcción del ambiente de aprendizaje significativo.

Palabras-clave: afectividad, aprendizaje significativo, ambiente de aprendizaje significativo, práctica reflexiva docente.

[...] É preciso levar a beleza do universo e sua grandeza para dentro das salas de aula, é preciso levar aos educandos a esperança de alcançar um futuro profissional seguro. É necessário pensar que todos podem aprender, que a boa escola é aquela em que o educando aprende a SER, que a escola precisa viver uma cumplicidade entre educador e educando. Precisamos ser cúmplices, pessoas interessadas no futuro dos educandos. Os alunos, na simplicidade da observação com o coração, lêem os nossos gestos, percebem facilmente nossas ações e, dessa observação, deduzem sem teorias complexas se devem aumentar ou diminuir a confiança que em nós depositam. (WERNECK, 2004, p. 10).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Unidades Educativas da INSA e seus educadores.....	49
Quadro 02 – Categorias e Elementos de análise definidas a partir da análise transversal das trinta entrevistas.....	58
Quadro 03 – Análise das trinta entrevistas para a categoria: Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa	61
Quadro 04 – Análise das trinta entrevistas. Categoria de análise - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa e elemento de análise: Afetividade – suporte para o processo de aprendizagem significativa	64
Quadro 05 – Análise das trinta entrevistas. Categoria de análise - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa e elemento de análise: Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar – Aplicar – Avaliar – Melhorar	74
Quadro 06 – Análise das trinta entrevistas. Categoria de análise - A escola e seus ambientes: espaço para: SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER e elementos de análise: - Ambiente como via pedagógica - Laboratório de aprendizagem - Favorece as relações e a vivência de valores - Ensinar a condição humana	86
Quadro 07 – Critérios para os ambientes educativos de acordo com as Linhas Orientadoras da missão educativa para as FMA	99
Quadro 08 – Síntese das conversas ocasionais com os alunos sobre as relações entre educandos e educadores	106
Quadro 09 – Análise das trinta entrevistas. Categoria de análise - Aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa e elementos de análise: - Saber lidar com o ser humano - Estar e ser presença na vida do educando - Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem.....	107

Gráfico 01 – Resultado das observações	80
Diagrama 01– Classificação de um ambiente de aprendizagem	32
Diagrama 02 – Integração dos fatores afetividade e prática reflexiva docente leva a construção do ambiente de aprendizagem significativa.....	125
Diagrama 03 – Esquema do modelo de transformação de conhecimento tácito em conhecimento explícito. Adaptação.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Resultado das observações.....	80
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAD - Educação a Distância

FMA - Filhas de Maria Auxiliadora

INSA - Inspeção Nossa Senhora Aparecida

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOME - Linhas Orientadoras da Missão Educativas das Filhas de Maria Auxiliadora

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONGs - Organizações não Governamentais

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

P - Professor

PROF. - Professor

SDB - Salesianos de Dom Bosco

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	JUSTIFICATIVA.....	17
1.2	PROBLEMA.....	19
1.3	OBJETIVOS	22
1.3.1	Objetivo geral	22
1.3.2	Objetivos específicos	22
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE.....	24
2.2	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	27
2.3	AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	30
2.3.1	Dimensão didático-pedagógica	32
2.3.2	Dimensão humana relacional	33
2.3.3	Dimensão estético-físico	34
2.3.4	Dimensão do conhecimento	34
2.3.5	Dimensão do pátio (Pedagogia do extraclasse, do lúdico, do lazer)	35
2.3.6	Dimensão de possibilidades	36
2.3.7	Dimensão político social	37
2.4	PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO	37
2.5	PROFESSOR GESTOR DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	39
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3.1	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	43
3.2	MÉTODOS DE PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA	44
3.3	QUESTÕES NORTEADORAS.....	46
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
3.4.1	As escolas selecionadas	46
3.4.2	População alvo	47
3.5	COLETA DE DADOS	48
3.5.1	Instrumentos da pesquisa	49
3.5.1.1	Primeiro momento.....	49
3.5.1.2	Segundo momento.....	50

3.6	TRATAMENTO DE DADOS	54
3.6.1	Processo de análise	54
3.6.2	Etapas da análise de conteúdo	54
3.6.3	Categorias de análise	55
4	ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS	59
4.1	AFETIVIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE: RELAÇÃO DE COMPLEMENTO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	60
4.1.1	Afetividade – suporte para o processo de aprendizagem significativa	63
4.1.2	Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar - Aplicar - Avaliar – Melhorar	73
4.2	A ESCOLA E SEUS AMBIENTES: ESPAÇO PARA SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER.....	85
4.2.1	Ambiente como via pedagógica	90
4.2.2	Laboratório de aprendizagem	93
4.2.3	Favorece as relações e a vivência de valores	95
4.2.4	Ensina a condição humana	99
4.3	APRENDER ENSINANDO E ENSINAR APRENDENDO: O PROFESSOR COMO GESTOR DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ..	106
4.3.1	Saber lidar com o ser humano	110
4.3.2	Estar e ser presença na vida do educando	117
4.3.3	Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem	120
5	DISCUSSÃO DOS DADOS	125
6	CONCLUSÃO	141
6.1	IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	146
6.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	146
6.3	SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	147
	REFERÊNCIAS	148
	ANEXOS	160

1 INTRODUÇÃO

Somos chamados, mulheres e homens, através do trabalho educacional para colaborarmos com este universo em transformação, melhorando-o a cada dia. Somos levados a colaborar com a melhoria da qualidade humana, sobretudo naqueles momentos em que percebemos que nossos alunos estendem suas mãos esperando as nossas para completar um gesto solidário e comprometido. Das mãos chegaremos aos corações e, do entendimento profundo entre pessoas que sentem, brotará uma auto-estima maior e o sentido da educação. (WERNECK H., 2004, p. 10).

Saber aprender e ensinar no século XXI é permanente desafio à construção de um cotidiano escolar em que seja possível fazer valer as dimensões humanas da Ética e da Cidadania Ativa. Na complexidade de nosso tempo, os modelos de percepção de mundo ultrapassados, que não dão mais conta de encontrar alternativas possíveis, precisam ser superados para a construção de um novo tempo, em que se possam ver e viver dias melhores.

Na revisão paradigmática em que se vive, em importantes campos do Conhecimento, da Ciência e da Tecnologia, a afetividade e a prática reflexiva docente podem auxiliar neste movimento, propondo estratégias e ações que viabilizem a melhoria dos processos de aprender, ensinar e conviver nos espaços das unidades educativas da INSA². A proposta aqui apresentada é a de refletir sobre como tais ações e estratégias podem contribuir para que aprendizagens significativas sejam vivenciadas por todos os envolvidos na magia de educar, capacidade humana que faz com que sentidos e significados sejam despertados para um viver ético e cidadão.

A dinâmica da aprendizagem se dá através de interações mútuas, nas quais educandos e professores estabelecem relações sociais e afetivas. Na sala de aula essas relações se orientam para promover e efetivar a aprendizagem formal. Neste trabalho apresentam-se os resultados do estudo que teve como objetivo pesquisar como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa nas unidades educativas³ da INSA.

Ao se propor o tema da afetividade e da prática reflexiva docente para reflexão, se quer enfatizar sua importância hoje, especialmente sob o olhar das profundas mudanças que estão se processando na sociedade atual no que diz respeito ao conhecimento e seus produtos. Tem-se ouvido falar muito sobre ensinar, aprender, aprendizagem, papel e função da escola,

² INSA - Inspeção Nossa Senhora Aparecida

³ Unidades Educativas - Termo usado a partir de 2002 com o início da Gestão Estratégica para designar as escolas, ou seja, é o mesmo que “escolas da INSA” termo usado no Projeto Político Pedagógico das escolas da Inspeção.

professor gestor do conhecimento, etc., enfim, uma série de denominações que fazem parar e refletir mais profundamente sobre estes conceitos. Haveria sentido em se problematizarem os mesmos? Que razões se colocariam como importantes para que se viesse a debater sobre eles?

O que inquieta, a angústia própria de um educador esperançoso, é a pergunta que não quer calar: o que se pode esperar da escola hoje? Ela responde aos apelos da atualidade? A quem ela se destina? Há uma série de outros porquês que poderiam ser arrolados aqui, mas achou-se por bem não fazê-lo neste momento, pois o foco é procurar apresentar a proposta que moveu a isso: Como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção da aprendizagem significativa? A escola pode ser um ambiente de aprendizagem significativa? Quer-se contribuir com algumas indagações e digressões sobre ela. Este é o mote propulsor que levou a realizar este estudo.

A escola, lugar do cultivo das relações e da aprendizagem, apresenta-se longe de ser o espaço, no qual todos possam usufruir do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a viver juntos e do aprender a ser, pilares sinalizados como fundamentais pela própria UNESCO e explicitados no Relatório Delors.

A escola é um espaço de multiplicidades, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais se misturam e fazem do cotidiano escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N.º 9.394/96,⁴ em seu Artigo 12, prevê a elaboração, em equipe, do projeto educativo da escola (Proposta Pedagógica). O envolvimento dos professores e da comunidade escolar possibilitaria que todo o plano de trabalho decorresse do projeto que, juntos, ajudaram a construir, trazendo para o dia-a-dia escolar novo significado e, conseqüentemente, uma nova aprendizagem para os educandos, transformando o aprender em processo contínuo, significativo e duradouro.

Mas é necessário encarar esses desafios como uma utopia, como uma possibilidade de mudança em que a busca e o diálogo estimulem a capacidade reflexiva e a construção de uma visão plural do conhecimento.

É preciso levar em conta o sujeito concreto, contextualizado no tempo e no espaço – professor e educando – atuantes no cenário educativo, que pensam, sentem, sofrem, amam e criam. O sujeito é um espaço de singularidade, gestado no conflito, nas diferenças, no heterogêneo.

Com a intenção de traçar caminhos que permitissem pesquisar a relação entre o afetivo

⁴ LDB - N.º. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei que organiza, define e regulariza o Sistema de educação brasileira.

e a prática reflexiva no contexto da sala de aula, a pesquisa foi realizada, tendo como eixos a relação entre afetividade e a prática reflexiva docente no processo de aprendizagem significativa e a relação desses como fatores instigantes no processo ensinar-aprender com significado.

1.1 JUSTIFICATIVA

As propostas pedagógicas contemporâneas indicam que educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e aos anseios de uma sociedade em constante transformação. Para isso, é preciso aceitar desafios propostos pelo surgimento de novas tecnologias, dialogar com um mundo novo e dinâmico, numa sociedade mais instruída, melhor capacitada, criando espaços educacionais autônomos, criativos, solidários e participativos, condições fundamentais para se viver neste século. Apesar disso, nas escolas ainda vigora a metodologia expositiva, entendida como um obstáculo na formação dos estudantes para a vida. Seu grande problema é o risco de uma aprendizagem não significativa, já que não há uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. O professor passa para os alunos - através da exposição verbal da matéria, exercícios de memorização e fixação de conteúdos, leituras em livros didáticos - os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelas diferentes culturas. O aluno é um agente passivo no processo, recebe tudo pronto, não problematiza nem é solicitado a fazer relação ou questionar o que aprende com o que já conhece. É um ensino sem sentido para o educando, pois está desvinculado de sua realidade, descontextualizado.

A metodologia expositiva parece persistir ainda hoje devido a uma série de fatores: a família, que se sente segura, pois a escola de seus filhos pratica uma educação tradicional; o professor, que é qualificado na medida em que cumpre o que se espera dele, ou seja, manter a disciplina e supervalorizar o conteúdo. Os processos avaliativos reforçam essa metodologia quantificando o conhecimento transmitido nem sempre aprendido pelo aluno. Outro fator, a falta de tempo para realizar trabalhos que envolvam efetivamente os alunos, é respaldada pelos extensos programas a cumprir. Economicamente também é mais viável, pois as salas de aula podem comportar um número elevado de alunos, todos assentados em fileiras bem organizadas nesse espaço físico. Nesse sentido, as idéias de Charlot (1976) reforçam o exposto: “A classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na

frente o mestre empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um, e dispendo do quadro negro sobre o qual se inscreve a verdade.” (p.164).

As conseqüências da aplicação dessa metodologia têm gerado problemas nas escolas salesianas da Inspeção Nossa Senhora Aparecida do Sul do Brasil e o que acaba acontecendo, em decorrência de toda essa situação, é que, de fato, o aluno não aprende, pois não está envolvido na construção de seu conhecimento. O professor, em grande parte da aula, fica envolvido em chamar a atenção e pedir silêncio, mas

dificilmente consegue polarizar sobre si mesmo toda atenção de cada criança e impedir que se instaurem relações entre as crianças. Mas essas relações devem permanecer clandestinas e sua aparição é vivida pelo mestre como uma derrapagem pedagógica que tem o risco de levar à bagunça. (CHARLOT, 1976, p.164).

Essa metodologia de trabalho, utilizada pelo professor por anos sucessivos, está deformando os educandos e os próprios educadores, levando-os à acomodação e à resistência a propostas inovadoras. Ela não leva em consideração uma série de fatores que as ciências pedagógicas contemporâneas nos revelam: o aluno precisa ser motivado para a aprendizagem; o conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade, mediado pelo professor e não pela simples transmissão; o conhecimento se dá pela ação do educando sobre o objeto de estudo e não pela ação do professor; o aluno traz uma bagagem cultural que precisa ser valorizada; o trabalho em sala de aula tem uma dimensão coletiva, as atividades de grupo devem ser tidas como atividades cooperativas e colaborativas e os educandos devem ser colocados em situações de pesquisa que, pedagogicamente, são mais enriquecedoras. A sala de aula precisa adotar

uma organização espacial e temporal que não é mais centrada no mestre e que combina trabalho individual, o trabalho em pequenos grupos e as trocas ao nível do grupo-classe. As carteiras são ora reunidas em círculo, ora espalhadas na classe em pequenos grupos e ora isoladas. O emprego do tempo apresenta flexibilidade e grande variedade de modos de atividade. (CHARLOT, 1976, p.171).

Há um senso pedagógico comum que tem sugerido uma nova perspectiva para a educação visando ao trabalho em grupo, ao interesse dos alunos a partir do concreto, da criatividade, descoberta, pesquisa, convivência, afetividade desenvolvidos através do lúdico - perspectiva que não pode ficar distorcida na prática - seja por falta de preparo ou de condições objetivas, seja ainda pelos próprios limites teóricos. As diferentes tendências atuais encaram o homem de forma contextual, holística e multidimensional, o que implica promover por meio da educação, novas metodologias de ensino que levem o aluno a interagir, de forma dinâmica e contextualizada com os conteúdos e as informações disponíveis. É preciso, acima de tudo,

estimular no aluno o desejo de aprender, de ampliar as formas de perceber, de sentir, de compreender e de comunicar. Assim o professor passa a ser um orientador/mediador na construção de novos conhecimentos, no processo de pesquisa, de reflexão, tornando-se ele próprio, um pesquisador ativo, crítico e reflexivo.

O que fazer então para educar para uma sociedade em transformação, para uma nova ordem econômica e social e para a “Era do Conhecimento”? Como preparar os educandos para responder aos desafios dos novos instrumentos tecnológicos, para dialogar com a vida, com o seu mundo, com sua realidade? Segundo Moura (1993, p.41), devemos desenvolver nas escolas a “educação estética”, que engloba a percepção de valores e a sensibilidade humana.

Nessa proposta, o aspecto lúdico, existente “na interação do indivíduo com os objetos e fenômenos que compõem o mundo físico, natural e tecnológico, que o rodeia e do qual ele faz parte”, pode ser o propulsor da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem. Todos esses aspectos dependem de como os esforços serão despendidos para o desenvolvimento de uma sociedade mais instruída, melhor capacitada, em função da criação de novos espaços educacionais, da valorização do indivíduo, no incentivo à criatividade, liberdade, iniciativa, participação e cooperação, condições fundamentais para que os indivíduos possam sobreviver no século XXI. Morin (2002, p.47) destaca que a educação do futuro deverá estar centrada na condição humana, considerando que o homem da racionalidade é também o da afetividade.

A educação da afetividade precisa levar em consideração a vertente racional e emotiva dos conceitos e fatos que os alunos estão aprendendo. Para isso convém dispor de um planejamento de atividades e técnicas didáticas que incluam e detalhem os conteúdos e objetos curriculares específicos a cada uma delas. Porém, tão importante quanto ter um planejamento é saber adaptá-lo sempre que as vicissitudes da vida diária da sala de aula assim recomendarem. (MONTSERRAT, 1999, p.142).

1.2 PROBLEMA

Construir um ambiente educativo, estimulante e enriquecedor torna-se um desafio para os educadores de hoje. Em todas as instâncias nas quais esses profissionais reúnem-se para discutir sobre educação, parece haver um consenso de que a educação básica deveria visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o educando em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na

sociedade através de uma aprendizagem que seja significativa.

Em grande parte, a realidade das nossas unidades educativas continua dominada por uma concepção pedagógica tradicional, na qual se ensina uma grande quantidade de informações, sendo o educador a figura principal desse processo. Nesse sentido, o educando não é sujeito de sua aprendizagem nem consegue, muitas vezes, modificar suas concepções, construídas de modo espontâneo.

É comum que os currículos das unidades educativas sejam organizados em torno de um conjunto de disciplinas, nitidamente diferenciadas, dominadas por uma ritualização de procedimentos, muitas vezes obsoletos, cujos conteúdos se apóiam numa organização pré-estabelecida, desvinculada das experiências dos próprios educandos e na qual uma etapa é preparação para a seguinte.

A escola, organizada sob tal enfoque, parece carecer de significados aos educandos, gerando desmotivação e rebeldia manifestada, muitas vezes, na agressividade e indisciplina.

A resposta que a escola dá a isso é, por vezes, acentuar procedimentos repressivos, impor recursos disciplinares ou atribuir os problemas a fatores externos ao processo ensino aprendizagem como desequilíbrio familiar, imaturidade do educando, ou a problemas de aprendizagem. Na essência, ainda se tem uma escola meritocrática⁵, classificatória, que, se não exclui por meio de reprovações, o faz por uma pseudoaprendizagem. Fala-se tanto em escolas inclusivas, mas o que se nota é o despreparo da mesma para lidar com as diferenças individuais. Trabalha-se com classes heterogêneas, sonhando com a homogeneidade e, como consequência mais direta, cria-se a categoria dos atrasados, dos imaturos e dos carentes de pré-requisitos para estarem em nossas salas de aula. Tal cenário certamente passa distante do discurso sobre formação para cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa.

De fato, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados. Para isso, precisa relacionar-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos que aprendem, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos. Nesse sentido, as modificações de comportamento contribuem para a utilização do que é aprendido em diferentes situações, ajudando o aluno a desenvolver as competências de aprender a conhecer,

⁵ Meritocracia - Sistema educacional em que os mais dotados ou aptos são escolhidos e promovidos conforme seus progressos e conseqüências; sistema onde o mérito pessoal determina a hierarquia.

a fazer, a ser e a compreender. Uma educação orientada por essas competências pretende que a aprendizagem não se torne passiva, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos educandos, a afetividade e a prática reflexiva do educador.

Ao se pretender que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão, e que os mesmos se incorporem como ferramentas às quais os educandos recorram para resolver com êxito diferentes tipos de problemas nos mais variados momentos e situações, a aprendizagem precisa desenvolver-se num processo de negociação de significados.

Por outro lado, se os educandos não apreciam o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cercam, não se pode produzir uma aprendizagem significativa.

Isso não significa que todas as noções e conceitos que os educandos aprendem devem estar ligados à sua realidade imediata, o que seria olhar para os conteúdos escolares de maneira muito simplista. Isso afirma que, os conteúdos que a escola veicula precisam servir para desenvolver novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, para que o aluno venha a ser um leitor reflexivo do mundo que o rodeia.

Nesse sentido, Pérez Gómez (1998) afirma que "o problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade social" (p.95). E, para que o discurso da aprendizagem significativa passe à ação, para que haja integridade entre o processo de ensino e aprendizagem, é preciso mais do que novas metodologias, recursos didáticos e mesmo aparato tecnológico. É preciso que o trabalho na escola tenha uma dimensão coletiva, sustentada por uma prática reflexiva dos educadores e por relações mais afetivas.

Considerando esses aspectos, a pesquisa tem como base a seguinte questão: Como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Este trabalho tem por objetivo geral pesquisar como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa.

1.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar um ambiente de aprendizagem significativa.
- Verificar a relação entre afetividade, prática reflexiva docente e ambiente de aprendizagem significativa.
- Identificar qual o papel do professor na construção do ambiente de aprendizagem significativa.
- Investigar como o professor promotor de um ambiente de aprendizagem significativa, lida com os desafios pedagógicos atuais.
- Verificar de que modo a escola ajuda na construção de ambientes de aprendizagem significativa.
- Verificar como a escola contribui para criação de ambientes mais afetivos.

Sendo assim, os objetivos desta investigação desdobram-se nas seguintes questões:

- Que concepções de aprendizagem significativa tem o professor?
- Como se configura um ambiente de aprendizagem significativa?
- Que relação se pode estabelecer entre afetividade e prática reflexiva docente na construção do ambiente de aprendizagem significativa?
- Como o professor que promove um ambientes de aprendizagem significativa, lida com os desafios pedagógicos atuais?
- Qual o papel do professor na construção do ambiente de aprendizagem significativa?

- Em que medida a afetividade interfere no processo de construção do ambiente de aprendizagem?
- Em que medida a prática reflexiva docente interfere no processo de construção do ambiente de aprendizagem?
- Qual o papel da escola na construção do ambiente de aprendizagem significativa?
- De que modo a escola pode contribuir para a criação de ambientes mais afetivos?
- A afetividade e a prática reflexiva ajudam o professor a construir o ambiente de aprendizagem significativa?

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O **primeiro** apresenta a parte introdutória, o **segundo** traz o referencial teórico da pesquisa, o **terceiro**, a metodologia. O **quarto** capítulo demonstra a apresentação da análise dos dados. O **quinto** capítulo apresenta a discussão de dados da pesquisa realizada, e o **sexto** capítulo apresenta a conclusão com as implicações pedagógicas, as limitações e sugestões .

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47 e 52).

Na evolução biológica do ser humano, é comprovado que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão. Porém, desde muito cedo, o indivíduo é levado a ter um comportamento racional e a controlar suas emoções, mesmo sabendo que, ao negá-las, poderá gerar sofrimento. Vive-se em uma cultura que contrapõe emoção e razão como se tratasse de dimensões antagônicas do espaço psíquico.

“Os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem universos opostos. Não há nada que justifique voltar-se a educação para somente um deles, excluindo o outro.” (MONTSERRAT, 1999, p.15).

As pesquisas atuais de Golleman, autor do best-seller “Inteligência Emocional”, mostram que as emoções realmente são muito importantes. O mundo hoje está necessitando mais das pessoas equilibradas emocionalmente do que de pessoas com alto nível intelectual. É necessária até uma “alfabetização” das emoções (ANTUNES, 1999).

Maturana (1998) defende que “todas as ações humanas, qualquer que seja o espaço operacional em que se dão, se fundamentam no emocional, porque ocorrem em um espaço de ações especificado a partir de uma emoção. O raciocínio também” (p.82). Cotidianamente a interação entre emoção e razão deve conter parte de afetividade, de subjetividade e de amor. A educação precisa reconhecer isso, já que aponta o enobrecimento dos sentimentos como sua necessidade mais urgente para o século XXI. Dom Bosco⁶ diz que “A educação é *coisa do coração*”. O desenvolvimento da afetividade pode tornar o conhecimento mais eficaz para a vida e contribuir para a construção do ambiente de aprendizagem.

Para La Taille (1992):

A afetividade seria a energia, que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Nesse caso não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemático, porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a

⁶ Dom Bosco - Sacerdote, educador do Século XIX. Fundador da Família Salesiana - 1815-1888.

razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia. (p.66).

Morin (2002, p.20) assinala que a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Para ele há um eixo intelecto/afeto, ou seja, a capacidade de se emocionar é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais. A escola pode se tornar um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrado na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a afetividade. A vida principia com a afetividade e a cognição sincreticamente misturadas, e estas, no decorrer do desenvolvimento, vão se diferenciando, se integrando, prevalecendo ora uma, ora outra. “A escola possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa indireta com o outro.” (ALMEIDA, 1999, p.101).

O eixo afetivo refere-se à aceitação de si mesmo e à abertura de amor para os outros e para a vida. É a marca do Sistema Preventivo⁷ de Dom Bosco. Ele tinha plena convicção de que o educando que é amado ama e que, sentindo-se amado naquilo que lhe é próprio, com facilidade assume as orientações do educador e é capaz até de grandes sacrifícios.

A amorevolezza, vista à luz de algumas contribuições da psicologia atual revela-se altamente válida e conseqüente. Responde as necessidades e exigências sadias de estima, afeto, de aceitação incondicional, de identificação por parte do educando. Contribui para o crescimento e amadurecimento adequado do mesmo. (SCARAMUSSA, 1984, p.138).

A amorevolezza não pode ser confundida com fraqueza, “deixar fazer”. O educador deve agir com racionalidade, tendo convicções claras e posições firmes.

Os avanços das ciências da educação hoje apontam na direção do resgate da pessoa, da confiança no educando, do seu protagonismo, animando o educador a adaptar-se às pessoas, respeitando seu ritmo de crescimento e favorecendo o dinamismo e a criatividade.

Segundo Snyders (1989), tem-se necessidade de um desenvolvimento afetivo para se atingir o conhecimento. A questão, então, é como o professor, em sua prática pedagógica, pode desenvolver a afetividade em sua prática diária a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

A UNESCO indica como finalidades para a educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, a viver juntos e a conhecer. A educação, para reconhecer estes pilares,

⁷ Sistema Preventivo - O Sistema Preventivo de Dom Bosco é um estilo de vida, uma espiritualidade, um jeito de educar, em que, a vida do educador; a convivência entre educador e educando, formam um conjunto harmônico, cujo resultado final é o crescimento de todos os que são envolvidos no processo educativo.

precisa tornar-se mais humana, mais afetiva, mais social. Hoje vivemos em uma sociedade democrática em que se defendem valores de liberdade, solidariedade, igualdade, fraternidade, verdade. No entanto, a capacidade de pensar, imaginar, inovar, expressar é constantemente inibida, agredida, recalcada. Os professores continuam instaurando a autoridade e a agressividade que só geram medo, à medida que se insistem no estudo individual dos alunos, na avaliação mediante provas, na disciplina rígida, no silêncio constante da sala de aula, no currículo centrado em matérias e disciplinas e não em uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. É preciso que a aprendizagem se efetive e o conhecimento seja de fato para a vida. Assim, passamos a ser, segundo Alves (2001), uma escola que vive o que se aprende e aprende o que se vive. A estética da sensibilidade, sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸, poderá facilitar o reconhecimento e a valorização de cada aluno como um ser individual, respeitando sua cultura, seus conhecimentos, suas diversidades, oportunizando trocas. Moura (1993) destaca a importância de valorizar a dimensão lúdica, estética, na educação escolar, “no sentido de superar o impasse principal da escola em nossos dias: atenuar a presença do fator necessidade, ampliando a atuação do fator estímulo” (p.41). À afetividade cabe a função desencadeadora do agir e do pensar humanos, que efetiva o desenvolvimento sociocognitivo.

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

Assim, vemos que, 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.

Para o autor, é na escola maternal que a criança começa a se emancipar da vida familiar. Nesse período, é necessária disciplina para que a criança seja feliz, uma disciplina de ordem maternal, diferente da que virá a receber mais tarde na escola. É necessário, também, que haja relações de ordem pessoal entre ela e seu educador, quase que de ordem maternal.

Para Piaget, todo processo de desenvolvimento inerente ao ser humano passa pela dimensão social e envolve cognição, afeto e moral. Sua teoria, portanto, vem esclarecer e fortalecer mais ainda a relação professor-aluno, caracterizada, positiva ou negativamente,

⁸ PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. São diretrizes voltadas, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil.

pelas intenções afetivas que por ela perpassam.

Segundo ele, durante os últimos trinta anos, tanto psicólogos, quanto educadores, voltaram a atenção mais para o papel dos conceitos cognitivos do que para os conceitos afetivos de sua teoria. Ele próprio, mesmo reconhecendo o aspecto afetivo como importante, concentrou sua atenção mais no aspecto cognitivo. (PIAGET, 1980).

Outro autor que enfatizou em seus estudos a íntima relação entre afeto e cognição é Vygotsky (1993). Denuncia que a separação desses dois aspectos

enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (p. 6).

Conforme La Taille (1992, p.76), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem no campo da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Neste campo estaria à razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, Vygotsky evidencia a necessidade das conexões entre as extensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, submetendo uma abordagem concomitante das referidas extensões. Para Vygotsky, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico.

2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao engrandecimento humano (MOREIRA, 2000, p. 43).

Desde o nascimento, aprende-se a conviver em ambientes sociais. A família é o primeiro ambiente socializador onde as aprendizagens iniciais são desenvolvidas, tais como as regras de socialização, os conceitos de moral e até os conteúdos trabalhados nas escolas. A aprendizagem significativa parte do princípio da vivência, como nos diz Mello (2004):

Viver é compartilhar significados, é expressar os sentidos das coisas de tal forma que eles sejam compreendidos pelos outros. Por isso a insistência para que os

saberes aprendidos na escola sejam significativos: porque são imprescindíveis para viver. Daí a necessidade da abertura do currículo para a existência e os conhecimentos existentes fora do contexto escolar (p.18).

E a escola não pode ficar de fora, pois o que se aprende na escola precisa ter significado na vida, do contrário não será considerado essencial. Daí a importância da contextualização do que se aprende na escola, da experiência dos alunos. Quando o educando passa a frequentar a escola, seus conhecimentos se modificam de acordo com o meio. Novos conhecimentos serão agregados aos seus, contribuindo para uma reformulação de sua aprendizagem. A criança então constrói o conhecimento ao longo de todo o processo educacional. Se nesse processo de construção, ela não encontra significados, o conteúdo torna-se sem sentido.

Falar em aprendizagem significativa é assumir que aprender possui um caráter dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os educandos aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno dos quais conteúdos e formas articulam-se inevitavelmente e nas quais o professor e o aluno compartilham parcelas cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar, ou seja, o professor guia suas ações para que o aluno participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar. Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade de os educandos aprenderem por múltiplos caminhos e formas de inteligência, permitindo-lhes usar diversos meios e modos de expressão.

Em entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, o educador José Manuel Moran foi questionado sobre que propostas ele teria para reorganização do currículo que se encontra desconectado das experiências dos alunos, tornando-o significativo, relacionando-o às experiências e vivências pessoais dos alunos e assim respondeu:

O ideal é trabalhar com projetos significativos que integrem várias áreas de conhecimento, sem disciplinas estanques, sem horários de cinquenta minutos para cada uma. Como isso é complicado, na prática, para a maioria das escolas, podemos articular melhor algumas grandes atividades ou projetos em cada semestre, que integrem algumas dimensões dos conteúdos de cada disciplina e preocupar-nos com que cada educador foque muito mais a vivência, a experiência, a reflexão a partir de situações lúdicas, de histórias, de contatos efetivos com as múltiplas realidades de hoje.

Se os alunos não percebem que tudo está interligado e que cada tema, assunto se relaciona com o restante, o currículo continuará uma colcha de retalhos, um mosaico fragmentado e sem sentido. Se o currículo continuar organizado por disciplinas, é fundamental que cada uma seja estimulante, atraente e esteja articulada com as demais. O aluno tem que perceber essa ligação continuamente, o que não acontece

atualmente. Fazendo menos tarefas e mais atividades integradoras significativas podemos contribuir para que haja uma maior integração curricular. [...] menos disciplinas obrigatórias e alguns eixos temáticos principais, sem um único modelo, imposto da mesma forma e simultaneamente para todos. Privilegiar áreas - como saber ler, interpretar, escrever, contar, raciocinar - oferecer alternativas diferentes de avançar na formação do educador e do educando como um todo. Oferecer atividades individuais e atividades colaborativas, em que os alunos pesquisem e desenvolvam projetos em grupo e aprendam através de interação, da participação e da produção conjunta. Favorecer a construção de uma aprendizagem significativa a partir de um diálogo permanente com seu professor-orientador/motivador e estes com seus contextos. (01/08/2008)

Por isso, a escola como um todo, não somente a sala de aula deveria tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os educandos sejam vistos como sujeitos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar. É inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca com os pares para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas que criem condições para desenvolver competências e conhecimentos.

A aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e, na concepção de Ausubel (2003), para que ela aconteça em relação a um determinado assunto, são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada educando faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Com esse duplo marco de referência, as proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna, baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes. Entende-se que essas relações têm um caráter hierárquico, de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstração e de generalização.

A partir dessa especificação, a aprendizagem escolar passa a caracterizar-se globalmente como a assimilação dessa rede de determinados corpos de conhecimentos

conceituais, selecionados socialmente como relevantes e organizados nas áreas de conhecimento.

Em uma ótica piagetiana, ensinar seria provocar desequilíbrio cognitivo no educando para que ele, procurando o reequilíbrio (equilibração majorante)⁹, se reestruturasse cognitivamente e aprendesse (significativamente). O mecanismo de aprender de uma pessoa é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente, buscando novo equilíbrio (novos esquemas de assimilação para adaptar-se à nova situação). O ensino deve ativar este mecanismo. Contudo, tal ativação deve ser compatível com o nível (período) de desenvolvimento cognitivo do aluno e o desequilíbrio cognitivo por ela provocado não deve ser tão grande que leve o estudante a abandonar a tarefa de aprendizagem..

Diante dos novos desafios que são apresentados aos educandos na escola, quando aprendizagem é mecânica, sua inteligência não se liga à sua vontade o que pode resultar em indisciplina ou dispersão. Daí a importância de um projeto político-pedagógico participativo e democrático. Os saberes locais serão respeitados e valorizados. Assim, a escola alcançará um nível de cumplicidade com seus principais agentes modificadores.

2.3 AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Construir um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor torna-se um desafio para os educadores de hoje.

Um ambiente de aprendizagem é definido como um lugar, um espaço, uma comunidade ou uma continuação de ações enfocadas para a estimulação da aprendizagem de um indivíduo. Mas, muitas vezes, o termo ambiente de aprendizagem é confundido com o espaço físico onde ocorrem práticas educativas.

O termo “ambiente de aprendizagem” deve ser entendido como um conceito amplo, no que fique incluído também o ensino “tradicional”, assim como suas convenções e espaços.

Os ambientes de aprendizagem são ambientes de atuação que englobam diferentes fatores, como por exemplo, professores, alunos, diferentes visões da aprendizagem e do ensino, diferentes modos de atuação e ferramentas para colocá-los.

⁹ Equilibração majorante: mecanismo de evolução ou desenvolvimento do organismo. É o aumento do conhecimento.

Um exemplo de ambiente de aprendizagem é o ambiente de aprendizagem escolar, que é um ambiente planejado, ou organizado, para que ocorram práticas educativas. Nesse ambiente, o professor tem um papel fundamental, que pode ser tanto na preparação, organização e sistematização da aprendizagem, como no direcionamento ou orientação do processo de aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA apud BRAGANÇA; FERREIRA; PONTELO, 2009)

Os ambientes de aprendizagem podem ser classificados a partir de vários critérios, pois há vários fatores que interferem num processo de aprendizagem, entre eles a sistematização e a autonomia do aprendiz. A sistematização é o que estrutura e valida o processo de aprendizagem, como avaliações, certificados e contratos entre os sujeitos que participam do processo. Já o nível de autonomia do aprendiz expressa o grau de controle que a organização do ambiente e os demais atores envolvidos imprimem nas interações do aprendiz com os diferentes objetos de aprendizagem.

A caracterização de um ambiente de aprendizagem pode ser realizada a partir de uma linha contínua em que quanto maior a sistematização e menor a autonomia, maior o caráter formal da aprendizagem. O outro extremo da linha aponta para ambientes não formais, com menor sistematização e mais autonomia por parte do aprendiz (diagrama 1).



Diagrama 1: Classificação de um ambiente de aprendizagem.

Fonte: www.senept.cefetmg.br/galerias/.../TerxaTema1Artigo17.pdf

Em um ambiente formal de aprendizagem o professor tem um papel fundamental, pois ele é o responsável pelo planejamento e preparação do ambiente e pela avaliação e certificação do processo. Ele também faz parte dos contratos assumidos entre os sujeitos que participam desse processo. Sendo assim, a participação do professor é também um indicador da classificação do ambiente.

Um ambiente não formal de aprendizagem, posicionado no extremo da linha seria totalmente fora de um espaço escolar, onde o aprendiz (normalmente descaracterizado do papel de aluno) ali estivesse por vontade própria, ou até inconscientemente, aprendendo através de observação, discussão, interação com pessoas e/ou objetos e que, ao final, não se preocupasse em ser avaliado por aquilo que viu, ouviu e participou. Na organização de um ambiente de aprendizagem, o professor pode transitar entre o formal e o não formal, dependendo como desenvolve a prática educativa.

A classificação de um ambiente de aprendizagem depende de uma caracterização da prática educativa realizada. Um ambiente de aprendizagem escolar implica em uma estruturação prévia, uma intencionalidade que, por sua vez, se expressa na prática educativa. Um ambiente de aprendizagem escolar é dinâmico e ainda socialmente construído. Segundo Moreira (2007), o caráter socialmente construído de um ambiente de aprendizagem explica as diferentes percepções que estudantes e professores podem ter de um ambiente com a mesma organização.

O ambiente de aprendizagem é um lugar, espaço, comunidade ou sucessão de feitos que promovem a aprendizagem. É composto pelas dimensões: humana relacional, estético-física, conhecimento, pátio¹⁰, lúdica, possibilidades, político-social e didático-pedagógica.

2.3.1 Dimensão didático-pedagógica

Planejar as atividades docentes. Pensar estrategicamente. Cuidar em conhecer os educandos. Selecionar conteúdos relevantes e atuais, operar metodologias participativas que priorizem a socialização de experiências, a pesquisa e a troca de saberes. Utilizar novas

¹⁰ Pátio. Espaço privilegiado de educação no Sistema Preventivo de Dom Bosco. É por excelência o lugar da assistência presença ou da convivência educador/educando. Segundo Pe. Jairo M. da Fonseca o pátio é uma dimensão vital, imprescindível no projeto educativo salesiano. Ele traz à nossa mente a dimensão comunitária da educação. Ali é o lugar da amizade. Ali a possibilidade de crescimento humano e social é grande.

tecnologias, forjando percursos individuais, sem perder de vista a dimensão coletiva do aprender. Este processo exige prática reflexiva permanente, observando: que ações planejadas deram resultados? Como acontece? O sendo e o devir a ser, fazem parte das finalidades do processo educativo.

Planejar o cotidiano da sala de aula relacionado aos grandes objetivos, às diferentes estratégias, às diretrizes curriculares, à flexibilização, à interdisciplinaridade, à relação com problemas atuais. Planejar com os alunos, tornando-os investigadores da realidade. Planejar e sistematizar com os colegas, com professores de outras áreas do conhecimento, provocando dúvidas sobre o estabelecido, transgredindo paradigmas obsoletos na busca de modelos alternativos. Planejar para investir qualitativamente, fazendo e refazendo a práxis pedagógica.

2.3.2 Dimensão humana relacional

Espaço da subjetividade. Reconhecer a importância da interação. Entender-se com um sujeito de relações. Sujeito de desejo. Fomentar vínculos positivos. Fortalecer elos de generosidade. Desenvolver sentimentos de inclusão e pertença grupal. Estabelecer relações de proximidade ajudando a cultivar a ética da solidariedade.

Favorecer a reflexão sobre os valores que norteiam a formação do ser humano. Avaliar os valores atuais impostos pela mídia. Refletir sobre a filosofia que rege a vida do educador e do educando e os valores que direcionam a prática pedagógica.

Aplicar metodologias que facilitem a participação dos educandos em jogos e exercícios interativos, brincando juntos, compartilhando dificuldades, resolvendo conflitos, elaborando acordos de convivência.

Criar vínculos positivos, pontes de humanidade, fortalecer os elos de amizade e generosidade, criar possibilidades de construção de novas referências e representações no campo da afetividade. Desenvolver sentimentos de inclusão e pertença grupal na referência do coletivo, das relações de proximidade ajudando-os a enfrentar o medo e buscar o riso, a gostar de si mesmo e do outro, a perceber a importância das relações afetivas, dos sentimentos de segurança para que possam desafiar as dificuldades que marcam o jogo da nossa existência. (LEAL, 1997)

2.3.3 Dimensão estético-física

Trata-se do espaço que sustenta a interação do educando com os materiais e com seus pares. Um espaço adequado à diversidade, estruturado, mas flexível, onde o educando encontra resposta aos seus interesses e necessidades, um espaço estimulante porque desafia a ação individual ou coletiva, é um espaço seguro que promove autonomia e o sentimento de pertença ao grupo. É um espaço de beleza, de atitude estética, potencializando a atividade criadora do educador e educando.

Regina Barros Leal (2003)¹¹ diz que este é o espaço do sujeito cultural. Portanto, cabe ao educador criar e organizar ambientes para que os educandos se sintam sujeitos de cultura, sujeitos criativos, ou seja, sujeitos do processo. Resgatar a capacidade dos jovens de criar, vivenciar e expressar o potencial artístico para redescobrir e reinventar sua forma de viver e compreender o mundo com todas as suas limitações e possibilidades.

Através da arte, encontrar o prazer de criar e a sensibilidade para o belo, a poesia, o desenho, a pintura, o teatro, o conto. Desvendar o mundo com sua capacidade criativa de interpretação da realidade. Espalhar um olhar estético diante da vida e do ato de estudar.

Segundo Kramer (1994), imaginação. Fantasia. Descoberta. Sonho. É o que se aprende em qualquer atividade ou experiência humana não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que as combina produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações.

Para Vigotski, a imaginação surge onde quer que exista o ser humano criando, inventando, combinando, descobrindo. Ele nos diz, também, que arte é catarse.

2.3.4 Dimensão do conhecimento

Proporcionar a construção do conhecimento, suas nuances e diferentes aportes epistemológicos.

Consolidar uma visão de totalidade, eliminando a fragmentação do saber desconectado. Reconhecer a importância da interdisciplinaridade no processo de produção do

¹¹ É membro do Núcleo de Pesquisa do Centro de Ciências Humanas, Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Brasil.

conhecimento. Possibilitar atividades de pesquisa como metodologia de trabalho, desenvolvendo um olhar investigativo da realidade e fomentando a curiosidade epistemológica.

A postura da construção do conhecimento, segundo Celso Vasconcelos (1996), implica na mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para e pelo aluno, construir a reflexão tomando por base a metodologia dialética, em que o professor é mediador da relação entre o educando e o objeto de conhecimento. “Ensinar exige a consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996 p.50).

2.3.5 Dimensão do pátio (Pedagogia do extraclasse, do lazer, do lúdico)

O mestre visto apenas na cátedra é mestre e nada mais, mas se está no recreio com os jovens, torna-se irmão. (D. Bosco Carta de Roma - maio de 1884)¹²

Desenvolver o lúdico promovendo o encontro com a alegria e o prazer de ensinar e aprender.

Propiciar a vivência de jogos, como uma das estratégias pedagógicas. A alegria, o humor, o prazer, são elementos essenciais à prática docente no ambiente de aprendizagem significativa. Aprender brincando, em que o riso se mistura com a descoberta do saber, em que a alegria rodopia suas asas na imaginação criativa, em que cantar se entrelaça com a aprendizagem de sinais, de códigos lingüísticos, da linguagem corporal, em que jogar introduz a aprendizagem de regras, de colaboração, de parceria. O lúdico é animador, é exultante, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa.

O jogo faz parte do processo de formação do ser humano, nas suas mais diversas formas de manifestação cultural.

A alegria expressa na vivacidade do pátio, dos momentos de recreação, no tempo de Dom Bosco tornava-se um indicador privilegiado que ajudava o educador a conhecer melhor os educandos, na espontaneidade com que se manifestavam nesses momentos. Tornava-se, sobretudo, um meio pedagógico: clima e ocasião para aproximar-se dos educandos e falar-lhes pessoalmente.

Além da liberdade alegre do pátio, Dom Bosco indicava outras expressões

¹² A CARTA DE ROMA, como é conhecida, foi escrita por Dom Bosco e hoje é tomada como um testamento... CARTA TESTAMENTO Roma. Roma, 10 de maio de 1884...

características da vida alegre do ambiente educativo criado por ele: o teatro, a declamação, as excursões, a música e o canto, entre outras. E não só como elementos integrantes do ambiente de alegria, mas também como meio para alcançar os objetivos do Sistema Preventivo: a maturidade religiosa, moral e cívica do jovem, a glória de Deus e a libertação total.

A escola deve propiciar inúmeros momentos para que a aprendizagem esteja presente nas ações mais simples do cotidiano, em que se busquem alternativas diferentes, atuais para a disseminação de idéias, experiências e vivências significativas.

O educando é um ser global, em que o afetivo, o cognitivo e o simbólico estão integrados, levando-o a sentir, pensar, agir, representar, inteirando o meio físico ao humano. Caberá à escola criar espaços onde a troca de experiências, os significados, as idéias serão construídas e partilhadas.

O pátio é, por excelência, o lugar da assistência, da presença, da convivência educador/educando. Nesse espaço está o lúdico, a festa. Aí o aluno se encontra à vontade. Aí o conhecemos como ele é.

É a partir do pátio que o educador começa a ser companheiro, amigo do jovem. Assim, o pátio deve ser o lugar do educador. O pátio é um fator indispensável e essencial para a completa educação dos jovens. (FONSECA, 1999, p. 41).

2.3.6 Dimensão de possibilidades

Propiciar o despertar de sonhos possíveis, a elaboração de projetos acadêmicos, a atitude de ousadia, a coragem de romper paradigmas, a visão de futuro. O educador que visualiza as influências externas e está inserido no contexto social histórico, político e econômico favorecerá espaços para a mudança, a flexibilidade, incentivando a pesquisa e novas alternativas de aprender. Vivenciar a diferença sedimentada na perspectiva do novo.

Segundo Regina Barros Leal (2003), a pedagogia de possibilidades cria um espaço fecundo, porque é trabalhando com as possibilidades que revelamos nossa crença nas pessoas, no potencial criativo de cada um.

Trabalhar com os educandos olhando-os como sujeitos, como construtores do mundo, fazedores da história. Operacionalizar metodologias que despertem a capacidade do aluno, suas potencialidades, abrindo perspectivas para criar desafios.

Realizar projetos pedagógicos, construir, discutir realizações, possibilitar montagens

de jogos criativos, propícios à superação de modelos que aprisionam utopias.

2.3.7 Dimensão político-social

A escola é o *lócus* da vida social que o educando experimenta, além de seu núcleo familiar. É importante proporcionar situações em que o mesmo se perceba como sujeito: a participação em conselhos, à formação de grupos de jovens. Instigar situações que sugiram a experiência de cidadania organizada, escolhas coletivas, oportunizar exercícios que envolvam a deliberação de normas grupais, a formação de times solidários, grupos de experimentos, grupos de arte e cultura, de comunicação, de solidariedade e esporte. Essas experiências, provavelmente, proporcionarão aos educandos situações de aprendizagem do coletivo.

Momentos de informes, leituras de fatos e acontecimentos atuais, dramatizações de cenas do cotidiano, enfatizando problemas sociais, políticos e religiosos, troca de informações.

Potencializar o espaço escolar em sua diversidade formativa para que o educando perceba-se como sujeito histórico capaz de assumir compromissos e responsabilidade social. Conhecer as normas sociais, as regras que orientam a conduta social, analisando-as a partir de uma visão crítica. Educar para cidadania. “Formar o bom cristão e o honesto cidadão” (DOM BOSCO)

2.4 O PROFESSOR COMO PRÁTICO-REFLEXIVO

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente e integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

O professor não deve se abster de estudar. O prazer pelo estudo e a leitura devem ser evidentes, senão não conseguirá passar esse gosto para seus alunos. SNYDERS em entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles, PUC/SP, 1990, diz que “O professor que não aprende

com prazer não ensinará com prazer.”

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas se manter atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais.

Nóvoa (2002) diz que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (p. 23). Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Estudos apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 43).

Para entendermos melhor esse aspecto, devemos recorrer a Schön.

Donald Schön foi idealizador do conceito de professor Prático-Reflexivo. Ele percebeu que, em várias profissões, não apenas na prática docente, existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais simplesmente não resolvem problemas.

Não se trata aqui de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas haverá momentos em que o professor estará em situações conflitantes e ele não terá como guiar-se somente por critérios técnicos pré-estabelecidos.

Para Nóvoa (1997):

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 (p.27).

Os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia-a-dia. Schön identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente metacognitivo, em que o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Ora, para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de docentes é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores. Sendo assim, isso sugere que a escola deve criar espaço para esse crescimento.

Nesse sentido, Schön (1997) nos diz:

[...] Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (p. 87).

A proposta prático-reflexiva propõe-se a levar em conta esta série de variáveis do processo didático, seja aproveitando, seja buscando um processo de metacognição, em que o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem dos alunos.

Ação e reflexão na prática do professor são duas partes do mesmo processo; toda prática educativa tem como condição básica ser reflexiva porque é saindo da prática, indo para a reflexão e voltando para a prática que o professor fortalece a sua ação, renova sua competência e ganha mais segurança. Perrenoud (2002) lembra que a reflexão na prática educativa não é igual à prática comum de refletir; a prática reflexiva do professor depende de um treinamento, além de precisar ser um hábito deliberado. O autor defende que numa situação de formação inicial, quando não se pode ter a pretensão de oferecer todo o leque de conhecimentos necessários para o domínio de saberes do professor, quando não se pode acompanhar a ação do professor, a prática reflexiva sobre a ação educativa é a melhor forma de ajudar o profissional a “aprender a aprender”.

2.5 O PROFESSOR GESTOR DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Gestor é aquele que tem a habilidade e a arte de liderar pessoas e coordenar processos, a fim de realizar a missão de qualquer organização. (MURAD, 2007, p.71).

O profissional chamado professor é, naturalmente, de extrema importância para o futuro de nossa sociedade.

Vivemos em um mundo de transformações, um mundo acelerado, com características diferentes da sociedade ou da época em que uma grande maioria dos professores atuais foi formada. Em consequência esse professor trabalha com um educando que possui valores, características e ações bem diferentes daquelas para o qual ele foi preparado.

Diante dos novos espaços de formação (diversas mídias, ONGs, Internet, espaços

públicos e privados, EAD, associações, empresas e outros...), o professor gestor integra esses espaços e deixa de ser lecionador para ensinar-e-aprender com sentido, ser um “gestor” do conhecimento, o profissional que seleciona a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento, um mediador do conhecimento. “Gestor” aqui significa aquele que é capaz de incorporar novos papéis como os de facilitador, de mobilizador construtor, organizador, mediador, coordenador. Não se confundindo com “gerente” de uma empresa.

Na Escola e na sala de aula, quem melhor representa esse meio de forma sistematizada nos programas, nas estratégias, é, sem dúvida alguma, o professor. Então, surge o papel do “profissional do ensino” que deve sistematizar para o educando os conteúdos, preparar as vivências, comunicar, ouvir, interagir, proporcionando, enfim, o apregoado desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem do educando.

É educativa a postura do professor de ser a de ‘um garimpeiro do ensino’¹³, alguém que não tem métodos ou processos definitivos, mas que está sempre procurando uma forma melhor de exercer o seu trabalho, contando mesmo com a parceria dos estudantes, pois passa para o educando o conceito verdadeiro da avaliação, visando a um aperfeiçoamento contínuo, adotando uma atitude de busca, de procura de novas soluções, tão importantes no mundo atual.

Qual o perfil desejado do homem para o século XXI? Toffler [...], em sua obra intitulada “Criando uma nova civilização... a política da terceira onda”, delineia um perfil de homem flexível, criativo, rápido em suas decisões, comunicativo e capaz de enfrentar situações inesperadas... O professor, formador desse ser para o futuro, não poderá ser diferente. Essa é a razão pela qual não podemos acreditar em métodos prontos, acabados, em formas de planejar e avaliar padronizadas e imutáveis.

O professor continuamente reflexivo é capaz de detectar novos procedimentos, novas maneiras de fazer o que sempre fez. Quem indicará os caminhos, senão o contexto, a situação do dia-a-dia, as trocas com os próprios profissionais e com os outros aprendentes?

Giussani (2000) afirma que o objetivo da educação é o de formar um homem novo; portanto, os fatores ativos da educação devem tender a fazer com que o educando aja cada vez mais por si próprio e, enfrente o ambiente. É preciso então, de um lado, colocá-lo constantemente em contato com todos os fatores do ambiente; de outro, deixar-lhe a responsabilidade da escolha, seguindo uma linha evolutiva determinada pela consciência de

¹³ Expressão usada pelo Prof. Gilberto Teixeira, Bacharel em Economia e Doutor em Administração. Professor da FEA/USP Data de publicação no site: 28/03/2005 Disponível em <www.serprofesoruniversitario.pro.br>. Acesso em agosto de 2009

que o educando deverá chegar a ser capaz de, perante qualquer situação, “agir por si”.

Não se pode perder o sentido do que faz. Ensinar vem do latim “*insignare*”, que significa ‘marcar com um sinal’, indicar um caminho, um sentido. Somos essencialmente profissionais do sentido. Educa-se, quando se ensina com sentido. Educar é impregnar de sentido a vida. A profissão docente está centrada na vida, no bem querer. Muitos estudantes chegam hoje à universidade, muitas vezes, sem saber por que estão ali. Não vêem sentido no que estão aprendendo. Querem saber, mas não querem aprender o que lhes é ensinado. Aí entra o papel do professor: construir sentido, transformar o obrigatório em prazeroso, selecionar criticamente o que se deve aprender, numa era de impregnação de informações. Motivar os alunos é obrigação do professor; fazer que eles compreendam a utilidade e importância do que estão estudando é também tarefa do professor. Ser professor hoje (GADOTTI, 2004) é viver intensamente o seu tempo, com consciência e sensibilidade.

O professor hoje precisa mostrar a si e a sociedade que tem a capacidade de perceber, observar, refletir e sistematizar as experiências apresentadas por seus alunos, pois ser professor é viver constantemente se identificando com o saber fazer e estar engajado na reformulação da escola, apresentando propostas educativas metodológicas, visando atender às novas exigências da formação postas pelas realidades contemporâneas. Com a superinformação, o relativismo ético e a consciência ecológica, saber trabalhar a transversalidade e a contextualização. Mas para que isso se torne realidade, é necessário que ele esteja em permanente formação.

Portanto, o professor precisa sentir prazer em ensinar, tornar-se um artista diante de seus alunos, respeitando as diferenças e a individualidade de cada um, fazendo da sala de aula um espaço prazeroso e significativo no qual possam aprender através da corporeidade, favorecendo a participação e a troca de conhecimentos e a aprendizagem.

A participação ativa dos educandos acontece quando estes sentem que podem ter êxito em sua aprendizagem e para isso é necessário serem propostas atividades em que eles sejam capazes de resolver com a ajuda necessária, sendo encorajados pelo esforço e não pelo resultado.

O século XXI requer

educadores aprendizes, com comunicação aprimorada, manejo de voz e de corpo, criatividade, desejo de aprender constantemente, capacidade de adaptação a situações diferentes e até adversas, convivência com talentos diferentes, convivência com mudanças de caráter afetivo, capacidade de discernir diante dos vários papéis que a vida nos oferecerá, relacionar-se com os demais, saber pensar e saber sentir e comprometidos com o aprender e o ensinar (WERNECK, 2004, p.34).

Numa sociedade consumista e hedonista, em que a individualidade é maior a cada dia e temos menos espaço de convivência (troca-se a sala pelo quarto); onde o certo e o errado se confundem, exige novas habilidades para novas competências. Em sua formação, o professor treinado para planejar a própria carreira ou definir metas e, muitas vezes, não domina os mais simples conceitos de administração, custos, marketing, fidelização e captação de alunos. Até pouco tempo, para ser um bom professor bastava ter uma boa didática e conhecimento da sua matéria. O resto era responsabilidade da direção, da escola ou da família do aluno.

Além dos saberes técnicos advindos de seu curso de formação, o professor gestor necessita de uma visão ampliada da escola, concebendo sua importância para além da sala de aula, percebendo-se como peça chave de um conjunto maior, consciente de que cada ação sua irá influenciar diretamente no andamento da escola, na construção do ambiente educativo, como um todo.

O professor, gestor do processo de aprendizagem, precisa ajudar os educandos a construir aprendizagens significativas e, para tal, necessita atribuir um sentido pessoal à aprendizagem para que os mesmos compreendam não apenas o que têm de fazer, mas também por quê e para quê. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos a fim de que seja um processo verdadeiramente educativo. O grande mal-estar de muitos de nossos professores e de nossas escolas está no “viver sem sentido” do que estão fazendo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido nossa vida de educadores.

Por isso, o professor hoje precisa desenvolver habilidades de colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões). Diz Paulo Freire:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantação de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1997, p. 96).

Para acompanhar a evolução do conhecimento, o professor precisa repensar e avaliar sua prática, buscar cada vez mais a qualificação acadêmica que favoreça sua participação e adequação às transformações da sociedade atual. Entretanto, existem aqueles que estão distantes do conhecimento, o que gera o comodismo e faz do professor um tradicional autoritário e individualista, distanciando-se do real objetivo a que se propõe um profissional

da educação.

3 METODOLOGIA

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p. 17).

Em um trabalho de pesquisa, a metodologia se refere ao caminho percorrido pelo pesquisador para ordenar o que será feito no momento da abordagem prática da realidade social, ou seja, é o modo de realizar uma investigação científica, tendo como base os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. É nesse sentido que a metodologia tem uma função muito importante, pois guia o pesquisador conforme os critérios científicos e o referencial teórico adotado. Na medida em que é preciso ter rigor, cuidado e disciplina tanto no que diz respeito à escolha dos métodos e técnicas de recolhimento e análise dos dados como na própria condução da pesquisa.

Segundo Deslandes (apud MINAYO, 1993, p.43), a metodologia não apenas contempla o momento exploratório de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo), como também determina os instrumentos e procedimentos a serem utilizados na análise dos dados. Desse modo, a metodologia pode ser entendida como o conhecimento e a habilidade necessários ao pesquisador para a orientação do processo de investigação, seleção dos conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, procuraremos fazer uma descrição de como se deu o processo da investigação, apresentando, assim, o caminho percorrido para chegar a esse relatório final.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O **primeiro** apresenta a parte introdutória, o **segundo** traz o referencial teórico da pesquisa, o **terceiro**, a metodologia. O **quarto** capítulo demonstra a apresentação da análise dos dados. O **quinto** capítulo apresenta a discussão de dados da pesquisa realizada, e o **sexto** capítulo apresenta a conclusão com as

implicações pedagógicas, as limitações e sugestões.

3.2 MÉTODOS DE PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Desse modo, as técnicas de investigação não constituem o método de investigação (ERICKSON, 1989).

A pesquisa qualitativa observa o fato no meio natural, fonte direta para a coleta de dados, por isso é também denominada pesquisa “naturalística” (ANDRÉ, 1986, p. 12) que visa a fazer uma leitura crítica do mundo. Hoje, com a abertura de fronteiras, o homem é envolvido pelos avanços tecnológicos e da ciência no qual está atrelado todo o contexto social, sendo a formação e a emoção do profissional da educação um componente deste contexto. (KIKLEN apud LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador e a situação estudada; enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes (p.11).

A pesquisa qualitativa exige o contato direto com o ambiente de pesquisa, no caso, a escola e os professores, tanto na observação, na coleta de dados e principalmente na análise dos dados, na tentativa de adentrar mais profundamente no tema em evidência, considerando que os objetivos propostos demarcam um espaço de investigação e ao mesmo tempo exigem uma aproximação da realidade a ser estudada, “a afetividade e a prática reflexiva docente na construção da aprendizagem significativa”.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa está a do tipo etnográfico. Para que uma pesquisa seja reconhecida etnográfica, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam as ações. Wolcott (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.14) chama atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Trata-se de gerar dados, aproximando-se da perspectiva que os participantes têm dos fatos,

mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do próprio pesquisador precisam ser analisadas da mesma forma como as ações das pessoas observadas. Assim sendo, todo processo é interpretativo.

Diante disso, as observações e as entrevistas tornam-se fundamentais, pois se referem à descrição de situações ocorridas que vão ao encontro do problema da pesquisa. Esta forma de pesquisa possibilita ao pesquisador que obtenha um estudo mais aprofundado sobre o assunto, permitindo um contato maior com o ambiente pesquisado.

A pesquisa qualitativa considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, portanto a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são exigências básicas no processo de pesquisa qualitativa. Para Tuckman (2000)

Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação [...] mais especificamente, pelo objetivo de fomentar, em todo processo de aprendizagem, a atitude de investigação, pelo desenvolvimento de um processo que se inicia com a consciência de um problema e se reinicia, permanentemente, pela identificação de uma possível resposta (p. 21).

A adoção da metodologia qualitativa tem sido muito útil nas pesquisas educacionais e ressalta três aspectos importantes. **Primeiro**, os dados qualitativos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos; **segundo**, os dados qualitativos capturam vários significados das experiências vividas no ambiente, auxiliando a compreensão das relações entre as pessoas, seu contexto e suas ações; **terceiro**, a sua capacidade de contribuir para a pesquisa de construtos importantes como criatividade e pensamento crítico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A abordagem de aprendizagem significativa que orientou esta pesquisa enfatiza os processos de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para a transformação em suas dimensões socioambientais e a perspectiva de que qualquer transformação, envolvendo as relações entre os seres humanos, somente é possível a partir da interação de pessoas.

Sob o ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa qualitativa é uma referência para a Educação vista como estratégia de intervenção social. Nesse sentido, para que a afetividade e a prática reflexiva docente sejam um movimento que, intencionalmente, instrumentalize os sujeitos para a prática pedagógica social crítica e transformadora em relação ao ambiente onde vivem deve levar em conta, como destaca Tozoni (2007-a), a necessidade de organizar-se de acordo com as exigências da educação, da participação, da interdisciplinaridade, da conscientização, da continuidade, da autonomia, da transformação e

da coletividade.

3.3 QUESTÕES NORTEADORAS

Algumas questões nortearam a trajetória da pesquisa, assim como foram fundamentais para a compreensão e consecução dos objetivos:

- Que concepções de aprendizagem significativa tem o professor?
- Como se configura um ambiente de aprendizagem significativa?
- Que relação se pode estabelecer entre afetividade e prática reflexiva docente na construção do ambiente de aprendizagem significativa?
- Como o professor que promove um ambientes de aprendizagem significativa, lida com os desafios pedagógicos atuais?
- Qual o papel do professor na construção do ambiente de aprendizagem significativa?
- Em que medida a afetividade interfere no processo de construção do ambiente de aprendizagem?
- Em que medida a prática reflexiva docente interfere no processo de construção do ambiente de aprendizagem?
- Qual o papel da escola na construção do ambiente de aprendizagem significativa?
- De que modo a escola pode contribuir para a criação de ambientes mais afetivos?
- A afetividade e a prática reflexiva ajudam o professor a construir o ambiente de aprendizagem significativa?

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.4.1 As escolas selecionadas

A pesquisa foi realizada em cinco escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da Inspeção Nossa Senhora Aparecida das Filhas de Maria Auxiliadora que

abrange os três Estados do Sul do Brasil e fazem parte do Pólo Sul da Rede Salesiana de Escolas.

3.4.2 População alvo

Formaram a população-alvo desta pesquisa 1(um) docente da Educação Infantil, 2(dois) do Ensino Fundamental I -1º ao 4º ano, 2(dois) do Ensino Fundamental II – 5º ao 9º ano e 1(um) do Ensino Médio das escolas salesianas das FMA que fazem parte do Pólo Sul¹⁴ da Rede Salesiana de Escolas¹⁵, escolhidos intencionalmente, com o intuito de auxiliar no encaminhamento do problema. Estes professores foram contatados previamente, para se garantir a possibilidade de participação efetiva. Nesta pesquisa, os professores foram designados por Professores das Unidades Educativas A; B; C; D; E e assim sucessivamente até o P.30, de acordo com a ordem em que foram entrevistados, totalizando 30 docentes assim distribuídos por Unidades Educativas no quadro a seguir:

Unidades Participantes	Segmentos	Nome Educadores	Matéria	Ano ou Série
<u>UNIDADE - A</u> Instituto Nossa Senhora Auxiliadora Cambé – PR	Educação Infantil Ensino Fund. I -1/4 Ensino Fund. II - 5/9 Ensino Médio	Karina Ana Cláudia Eunice Gustavo	Unidocente Unidocente L. Portuguesa Biologia	Infantil III 2º ano 5º/6º ano E. Médio
<u>UNIDADE - B</u> Instituto Maria Auxiliadora Rio do Sul - SC	Educação Infantil Ensino Fund. I -1/4 Ensino Fund. II - 5/9 Ensino Médio	Priscila Ramine Neiva Simone	Unidocente Unidocente L. Portuguesa Geografia	Maternal 4º ano 5º/6º ano E. Médio
<u>UNIDADE - C</u> Colégio Maria Auxiliadora Campos Novos - SC	Educação Infantil Ensino Fund. I -1/4 Ensino Fund. II - Ensino Médio	Rita Eliane Juliana Roberto	Unidocente Unidocente L. Portuguesa Física	Infantil II 3º ano 8º/9º ano E. Médio
<u>UNIDADE - D</u> Instituto Maria Auxiliadora Porto Alegre - RS	Educação Infantil Ensino Fund. I -1/4 Ensino Fund. II - 5/9	Adriana Grazi Everton	Unidocente Unidocente Matemática	Infantil II 2º ano 8º/9º ano

¹⁴ Pólo Sul. Grupo de escolas das Filhas de Maria Auxiliadora ou Salesianas e dos Salesianos de Dom Bosco da Região Sul do Brasil que fazem parte da Rede Salesiana de Escolas.

¹⁵ R S E. Rede Salesiana de Escolas. É a união das Escolas Salesianas do Brasil. É um projeto em nível nacional, entre Salesianas e Salesianos de Dom Bosco.

UNIDADE - E Instituto Laura Vicuña Uruguaiana - RS	Educação Infantil	Valéria Clotilde	Unidocente Unidocente	Infantil II Infantil III
	Ensino Fund. I - 1/4	Luana	Unidocente	1ºano
		Crystiane	Unidocente	1ºano
		Sandra	Unidocente	2ºano
		Carla	Unidocente	4ºano
		Márcia	Unidocente	4ºano
	Ensino Fund. II - 5/9	Cláudia	Ciências	5º/9º ano
		Izabel Lopes	L. Inglesa	5º/6º ano
		Lílian	L. Portuguesa	5º/6º ano
		Mônica	L. Espanhola	5º/9º ano
		Neila	Ensino Religioso	5º/9º ano
	Ensino Médio	Adriano		E. Médio
		Izabel	Geografia	E. Médio
		Antunes	L. Portuguesa	E. Médio
		Giselda	Química	

Quadro 01 – Unidades Educativas da INSA e seus educadores

3.5 COLETA DE DADOS

O fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado. (Rosália Duarte. Docente do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.)

O trabalho de campo deste estudo foi realizado por um período de 8 meses, de outubro de 2008 a junho de 2009. Para tal utilizaram-se os seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante desenvolvida nas salas de aula, mas também em outros espaços, tais como: a quadra de esportes, o pátio, as entradas e saídas dos professores e alunos para o recreio, os corredores das escolas visitadas, a sala dos professores e entrevista em profundidade com os educadores, conversa informal com um aluno de cada segmento, notas de campo e da gravação em áudio das entrevistas feitas com os educadores.

Foram enviadas cartas à direção e às coordenações pedagógicas das escolas que participaram da pesquisa, solicitando autorização para coleta dos dados em agosto de 2008 (ANEXO A). Após a obtenção das autorizações para realizar a pesquisa, os participantes foram convidados a preencher um roteiro de informações individuais (ANEXO B).

3.5.1 Instrumentos da pesquisa

É importante que o pesquisador saiba usar os instrumentos adequados para encontrar respostas ao problema que ele tenha levantado, assegurando assim a qualidade da pesquisa. Como afirma André (2005), o/a pesquisador/a não deve limitar-se à descrição de situações, mas

deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas do entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas profundas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (p. 45).

Para investigar como a afetividade e à prática reflexiva docente interferem no processo de aprendizagem significativa e suas implicações na dinâmica da escola como um todo, tornou-se necessária a utilização das técnicas etnográficas: observação participante e entrevistas.

3.5.1.1 Primeiro momento – Observação participante

Com o intuito de mergulhar mais profundamente na realidade dos atores em seus próprios contextos será utilizada a técnica de observação participante que é concebida como a técnica de coleta de dados menos estruturada, pois não supõe nenhum instrumento específico para o seu direcionamento, e a responsabilidade pelo seu resultado recai inteiramente no pesquisador.

As questões centrais da observação participante estão relacionadas aos principais momentos da realização da pesquisa, sendo um deles a entrada em campo. As capacidades de empatia e de observação por parte do pesquisador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico, e não são alcançados através de simples receitas.

Segundo Minayo (1993),

a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de

situações que não são obtidas por meio de perguntas, uma vez que, observadas diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (p.59).

Nesse sentido, percebe-se o pesquisador como instrumento principal de observação já que os dados coletados são obtidos em seu contexto natural, baseando-se na interação observador observado - uma relação face a face.

No total foram realizadas cinco horas/aula de observação para cada professor. Optou-se pela observação participante, realizada de acordo com os horários das aulas. Para a observação foi utilizado um roteiro como eixo orientador, porém sensível a qualquer acontecimento que se mostrasse relevante ao estudo. O roteiro ressaltou os procedimentos das atividades docentes na concretização do currículo para o ensino e várias disciplinas; os conteúdos e sua coerência com a proposta; os recursos, a avaliação e as reações dos sujeitos às atividades.

No entanto, é de fundamental importância que a originalidade dos fatos e a veracidade das informações sejam preservadas pelo pesquisador. As observações foram registradas num diário de campo, cujas informações aparecerão no texto como NOTAS DE CAMPO.

3.5.1.2 Segundo momento – Entrevista em profundidade

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores. A entrevista em profundidade proporciona um contato mais próximo entre o entrevistador e o entrevistado.

Para Minayo (1993),

Ela possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato (p. 59).

As entrevistas foram fundamentais na medida em que desejávamos compreender as diferentes visões e significados da afetividade e da prática reflexiva docente na construção do processo de aprendizagem significativa por parte dos educadores, agentes diretos do processo educativo. Almejava-se entender o sentido que os educadores davam para esses fatores, incorporando assim significados, valores, atitudes, linguagens, símbolos do “outro” a partir do

ponto de vista do universo do “outro”. Buscava-se, assim, a *relativação*, ou seja, compreender o conhecimento do “outro” nos seus próprios termos; para tal, necessitava-se ouvir o “outro”, ou seja, o educador.

Atentos aos problemas mais corriqueiros, acontecidos nesse instrumento de investigação, procurou-se seguir o que diz Rosália Duarte (s/d), ao afirmar que o desenvolvimento de uma boa entrevista requer:

a) que o pesquisador tenha bastante bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas no ‘papel’); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto onde pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo – egos focais/informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador em campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista ‘não-válida’ com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas; d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação” (p. 3).

Buscou-se o tempo todo uma comunicação “não violenta”, com abertura à escuta e deixando os sujeitos à vontade. Sem dúvida, a relação construída ao longo do processo de pesquisa de campo proporcionou uma interação de amabilidade e confiança entre os sujeitos e a pesquisadora. Facilitou este clima o fato de as entrevistas terem sido realizadas após o período da observação participante.

Todas as entrevistas foram realizadas no interior da escola, em dias alternados, com horário marcado antecipadamente, nos meses de outubro de 2008 em quatro unidades educativas A, B, C e D e de novembro a dezembro de 2008 na unidade E.

O roteiro das entrevistas foi construído a partir das questões centrais que a pesquisa pretendia abordar. O roteiro foi o mesmo para todas as entrevistas; porém, algumas adaptações foram necessárias, dependendo dos entrevistados, por exemplo, entrevistaram-se duas professoras que tinham dificuldade de expressar-se devido à timidez e também por falta de um conhecimento teórico mais aprofundado de alguns termos, o que nos levou a reformular as perguntas do roteiro, usando exemplos concretos de sua vivência em sala de aula (exemplos percebidos nas observações feitas em aula).

➤ **Entrevistas semiestruturadas**

Para auxiliar no processo de coleta de dados durante a realização da pesquisa, foi

utilizada a modalidade de entrevista semiestruturada (ANEXO D)¹⁶, que foi gravada com a permissão dos participantes e posteriormente, transcrita para que a análise de dados fosse feita.

A entrevista foi realizada com um professor de cada segmento das unidades educativas A, B, C e D e com quinze professores da Unidade E, (unidade próxima do pesquisador) sendo dois da Educação Infantil, dez do Ensino Fundamental e três de Ensino Médio.

Para a realização das entrevistas com os educadores, foi-se até as unidades com horários previamente agendados, onde já se levou um questionário confeccionado com as questões de nosso interesse, isso somente como um suporte para a entrevista.

Tentou-se criar um clima de naturalidade e espontaneidade no local, para que os educadores se sentissem à vontade ao responderem às perguntas. Ao se iniciarem as entrevistas, percebeu-se de um modo geral, a timidez com a qual os entrevistados se mantinham, alguns deles se sentiram acanhados ao descrever como era o trabalho em sala de aula sobre os temas abordados, alegando até que não gostavam de gravações, porém ao passar do tempo, começaram a se expressar de uma melhor forma como se dava seu trabalho docente.

Escolheram-se para a entrevista questões teóricas e práticas para, assim, perceber-se efetivamente o perfil teórico metodológico desses. Perguntaram-se questões como: O que o docente entendia por aprendizagem significativa, e como se dava esse processo nos seus ambientes de sala de aula, como o professor lida com esse desafio hoje.

As entrevistas se deram da seguinte maneira: após uma rápida apresentação do trabalho, no momento inicial da entrevista, pedia-se aos entrevistados para narrar sua trajetória profissional, começando de maneira mais amena para depois se passar às perguntas fundamentais. O roteiro das entrevistas se dividiu em quatro grandes temas:

- a) afetividade
- b) aprendizagem significativa
- c) prática reflexiva docente
- d) ambiente de aprendizagem significativa

O tratamento dos dados foi feito através da leitura das entrevistas que foram transcritas. As etapas do tratamento foram as seguintes:

- Transcrições das entrevistas.
- Separação das entrevistas por unidade.

¹⁶ Anexo D - Entrevista Semi-estruturada feita com os educadores.

- Identificação das unidades e entrevistados por códigos: Foram cinco unidades presentes na pesquisa e foram identificadas por letras. A, B, C, D, E. Os professores entrevistados foram identificados como P. 01, P. 02, P. 03, P. 04, e assim por diante.
- Elaboração de um resumo de cada entrevista para melhor entender cada entrevistado.
- Leitura das entrevistas para melhor se familiarizar com os dados, ver qual seria a melhor forma de interpretá-los e perceber quais eram os pontos principais de cada tópico da pesquisa.
- Agrupamento dos dados obtidos de acordo com os objetivos para estruturar a análise de dados.
- Interpretação dos dados das entrevistas.

Os dados obtidos com o uso da entrevista foram registrados através de gravações diretas, pois dessa maneira foi possível registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a atenção ao entrevistado.

➤ **Uso de gravações**

Foram gravadas em áudio as entrevistas feitas com os professores que aceitaram participar da pesquisa e estas tiveram a duração de 30 a 50 minutos de duração cada uma. A primeira gravação de alguns professores (3 professores) foi descartada com o intuito de tornar a pesquisa mais válida e mais confiável.

➤ **Notas de campo**

Notas de campo são os relatos escritos feitos pelo pesquisador que registra tudo aquilo que lhe chama a atenção, ouve, vivencia e pensa no decorrer da coleta de dados de um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Foram realizadas notas de campo feitas pela pesquisadora-observadora durante cinco a dez aulas de cada educador de cada segmento e conversas individuais informais, no recreio ou no intervalo de cada aula com um aluno de cada segmento. Os referidos alunos serão chamados de:

- Aluno A - Educação Infantil;
- Aluno B - Ensino Fundamental I;
- Aluno C - Ensino Fundamental II;
- Aluno D - Ensino Médio.

As notas escolhidas foram as descritivas e as reflexivas. Nas descritivas, constam apenas os fatos ocorridos, as informações sobre o local, pessoas, ações e conversas.

As reflexivas tecem comentários e preocupações do pesquisador-observador. Esse procedimento foi utilizado com o intuito de dar mais confiabilidade e validade ao estudo e facilitar a análise dos dados, uma vez que “o resultado bem sucedido de um estudo de observação e de outras formas de investigação qualitativa baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

3.6 TRATAMENTO DE DADOS

3.6.1 Processo de análise

Nesta pesquisa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdos das informações obtidas, propostas por Bardin (1997). Os dados obtidos nesta pesquisa são ricos em conteúdos, permitem que se faça um “filtro”, retirando a essência de cada opinião, segundo Lüdke e André (1986):

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. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve (p. 13).

A leitura e a interpretação da realidade pesquisada foram organizadas a partir da análise de conteúdo das entrevistas e observações realizadas com professores das escolas da INSA - Sul do Brasil. Foram selecionados recortes – enunciados - dos depoimentos coletados, pois fornecem subsídios que desenham concepções e atitudes em relação à afetividade e à prática reflexiva docente no processo de aprendizagem significativa dos atores entrevistados.

3.6.2 Etapas da análise de conteúdo

A análise/interpretação dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo

dos resultados textuais (relatos das observações, depoimentos, falas). Segundo Minayo (2007), a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não têm como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Destaca que esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões costuma ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Entretanto, sempre que houver diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo grupo a análise deverá dar conta dessa diferenciação.

Sobre essa perspectiva da análise de conteúdo, Minayo (2006) observa que

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda (p. 307).

É com essa perspectiva que se trabalhou a análise de conteúdo na pesquisa. Os materiais submetidos à análise foram às entrevistas e os registros de observações.

A análise de conteúdos realizada nesta pesquisa tem como base o estudo de Bardin (1977), adaptações de Engers (1987) e foram estruturadas através das seguintes etapas, conforme Mezzomo (2003, p. 46).

- 1º - Leitura e releitura de entrevistas, reconhecendo e compreendendo os significados e conteúdos das mesmas.
- 2º - Foi realizada a análise vertical, que consiste na leitura de cada item para cada entrevistado, destacando as idéias principais.
- 3º - Análise horizontal- trabalha cada questão para todos os entrevistados.
- 4º - Síntese das principais idéias e interpretação das mesmas.
- 5º - Após a exploração, estudos do material e da síntese realizada, surgiram as categorias de análise.

3.6.3 Categorias de análise

Iniciou-se a análise textual, fazendo uma leitura aprofundada e rigorosa do conjunto de textos e, subsequentemente definiram-se e identificaram-se as unidades de análise. A

definição das unidades de análise foi realizada a partir dos objetivos da investigação, do problema e das questões de pesquisa, assim como serviram para ajudar a focalizar elementos específicos do objeto de estudo, identificar e destacar aspectos importantes que despontavam nos textos analisados.

Em seguida, classificaram-se as unidades de análise produzidas a partir do *corpus*. Da classificação das unidades de análise resultaram as categorias que visam a estruturar um conjunto de conceitos articulados entre si de forma a construir um quadro de análise coerente com os objetivos deste estudo.

Na construção do sistema de categorias, optou-se em trabalhar com categorias emergentes desdobradas em elementos de análise construídos a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos analisados. Construídas as categorias, realizou-se a definição e a descrição dos critérios, inicialmente, a partir de conhecimentos tácitos e, posteriormente, a partir dos fundamentos teóricos assumidos na pesquisa. Nessa perspectiva, partiu-se para a interpretação, uma leitura teórica mais exigente e aprofundada das categorias.

Realizou-se à interpretação dos resultados a partir de um conjunto de pressupostos teóricos, assumidos no início da pesquisa, ou seja, estabeleceram-se pontes entre os resultados analíticos, expressos pela descrição, com os referenciais teóricos assumidos *a priori*. Entretanto, esse processo também significou aprofundamento e complementação das teorias inicialmente assumidas.

Embasados em Ludke e André (1986), recorreu-se também aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Na medida em que se acompanharam, *in loco*, as experiências dos professores, tentou-se apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuíam à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A análise textual discursiva, segundo Moraes (2007), pode ser entendida como a explicitação cada vez mais elaborada de elementos de discurso dos contextos em que se concretiza a pesquisa e, dessa forma, constitui-se em um exercício de participação na reconstrução dos discursos com que lida, promovendo aprendizagem e possibilitando intervenção, integrando o comunicar com o aprender e o transformar.

Nesse contexto, emerge da análise a possibilidade de transformação das realidades investigadas, princípio este, comum à pesquisa-qualitativa-etnográfica e da aprendizagem significativa.

Após a análise de conteúdo das entrevistas em sua totalidade, foram definidas as seguintes categorias emergentes e elementos de análise para melhor compreensão das

opiniões dos professores em relação aos temas abordados (ver quadro a seguir):

CATEGORIAS EMERGENTES	ELEMENTOS DE ANÁLISE
1 - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.	1.1- Afetividade - suporte para o processo de aprendizagem significativa. - Ensinar e aprender com sentido - Reciprocidade - troca – diálogo - confiança 1.2- Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar - Aplicar - Avaliar – Melhorar - Romper e superar a fragmentação do conhecimento - Desaprender e reconstruir sua prática
2 - A escola e seus ambientes: espaço para SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER	- Ambiente como via pedagógica - Laboratório de aprendizagem - Favorece as relações e a vivência de valores - Ensinar a condição humana
3 - Aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa.	- Saber lidar com o ser humano - Estar e ser presença na vida do educando - Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem - Acompanhar o processo

Quadro 02 – Categorias e Elementos de análise definidas a partir da análise transversal das trinta entrevistas.

1 - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.

A - Afetividade

- Suporte para o processo de aprendizagem significativa.
- Ensinar e aprender com sentido
- Reciprocidade - troca – diálogo - confiança

B - Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar – Aplicar - Avaliar – Melhorar

- Romper e superar a fragmentação do conhecimento
- Desaprender e reconstruir-se sua prática

- 2 - A escola e seus ambientes: espaço para SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER.
 - Ambiente como via pedagógica
 - Laboratório de aprendizagem
 - Favorece as relações e a vivência de valores
 - Ensinar a condição humana

- 3 - Aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa
 - Saber lidar com o ser humano
 - Estar e ser presença na vida do educando
 - Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem - Acompanhar o processo

Feitas as considerações iniciais, passou-se então à análise e à interpretação das verbalizações ocorridas nas entrevistas. É bom salientar que participaram do questionamento trinta professores das unidades educativas da INSA do Sul do Brasil que fizeram parte da pesquisa. Também é bom deixar claro que as questões, em número de dez, foram organizadas tendo em vista o objetivo de se compreender o que pensa e o que faz o professor dos três segmentos na sua prática cotidiana.

4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Considera-se que essa pesquisa possui caráter qualitativo, já que ela apresenta características da mesma, como trechos de documentos e registros, gravações e transcrições de entrevistas e discursos, dados com maior riqueza de detalhes, interações entre indivíduos e grupos, entre outras mais. A pesquisa qualitativa deve se desenvolver numa situação natural, possuindo ricos dados descritivos e um plano aberto, flexível e que focalize a realidade de forma complexa e contextualizada. (LUDKE, 1986)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa de campo, assim como fazer uma descrição do campo de pesquisa e apresentar as principais observações e reflexões sobre o mesmo.

Os dados coletados pelas entrevistas e observações foram estruturadas de forma a possibilitar a transcrição integral das falas. Após a transcrição, foi realizada a leitura preliminar tendo em vista o conhecimento do todo e, em seguida as opiniões dos professores foram analisadas a partir de “enunciados” representativos das categorias temáticas. A saber: afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa; a escola e seus ambientes: espaço para SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER; aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa. A apresentação dos dados foi organizada em forma de quadros para cada categoria e elementos de análise.

4.1 AFETIVIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE: RELAÇÃO DE COMPLEMENTO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CATEGORIA	ELEMENTOS DE ANÁLISE
1 - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.	1.1- Afetividade - suporte para o processo de aprendizagem significativa. - Ensinar e aprender com sentido - Reciprocidade - troca – diálogo – confiança
	1.2- Prática Reflexiva - Ser e estar em constante movimento - VAIVÉM - Planejar - Aplicar - Avaliar – Melhorar - Romper e superar a fragmentação do conhecimento - Desaprender e reconstruir sua prática

Quadro 03 – Análise das trinta entrevistas para a categoria: Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.

A razão competente deve ser uma razão “molhada de emoção” (FREIRE). O papel das emoções no processo de aprendizagem é decisivo: razão e emoção não são instâncias separadas no ser que aprende (WALLON). A emoção é parte do ato de conhecer.

Esta categoria refere-se ao estudo sobre a importância da afetividade e da prática reflexiva docente no processo de aprendizagem significativa. Apesar de diferentes em sua natureza, entende-se que a afetividade e a prática reflexiva sejam inseparáveis, que se complementam no processo de construção do ensino e aprendizagem.

Sobre isso a professora da unidade educativa D comenta:

na minha prática de docente, o meu planejamento, ele é fundamental, porque, é quando eu vou ter todos os materiais que eu vou utilizar na semana e de alguma forma eu vou ter que articular isso. Então não separo o momento de afetividade do momento, da minha prática reflexiva... Isso acontece simultaneamente, mas no planejar o como vai ser colocado em sala de aula, no como serão conduzidas às atividades, isso já vai aparecendo, né? Então, no momento de refletir sobre a minha prática, de fazer o planejamento eu já vou estabelecendo essas estratégias para conseguir de fato desenvolver com eles uma aprendizagem significativa, que possa promover a afetividade entre eles e mim, não esquecendo também que o ambiente é muito importante.

E neste mundo globalizado, em que se vive em plena Era da Informação e Informática, em que os nossos alunos possuem acesso às fontes mais variadas de informação, é necessário estar atento às práticas educativas para ensinar com amor e afeto, sob pena de o educador não

conseguir cativar o aluno para a aventura dessa “*troca de ensinamentos*” (Professora da unidade educativa E) que deve ocorrer no ambiente escolar.

O professor precisa usar recursos para cativar este aluno que o computador, as revistas, os jornais não possuem e que somente o ser humano conhece: o afeto, a reflexão, a compreensão... O educando que desfruta desse processo no ensino aprendizagem passa ver a escola como lugar prazeroso e não obrigatório. Porém, o aluno que não faz parte desse processo tem chances de ser bem sucedido quanto ao aprendizado dos conteúdos, mas o caminho a ser trilhado será mais áspero e menos prazeroso no método de ensinar-aprender.

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.*” (Professor da unidade educativa E)

A experiência professor-aluno para que seja significativa, deve ser permeada pela prática refletida e a afetividade, já que cognição e afeto caminham lado a lado na trilha do conhecimento humano. Por isso mesmo, aprender é uma forma de desenvolvimento de competências e habilidades individuais, além de ser um exercício constante em estar de braços abertos para todo e qualquer conhecimento, “*visto que não aprendemos todos de maneira igual*” (Professora da unidade educativa A)

Aprendizagem é mudança de comportamento, seja por fatores intrínsecos ou extrínsecos ao sujeito aprendiz.

Na teoria de Henri Wallon, a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Os avanços das ciências da educação hoje apontam na direção do resgate da pessoa, da confiança no educando como sujeito na construção do conhecimento.

O conceito de prática reflexiva surge como modo possível dos educadores interrogarem as suas práticas de ensino. Segundo os educadores entrevistados e observados a “*reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.*” A prática reflexiva e a afetividade proporcionam aos professores oportunidades para seu desenvolvimento. “*E se um desses fatores falhar, o processo educativo não estará sendo percorrido corretamente.*” (Professor da unidade educativa E.). E a Professora da unidade educativa E ainda ressalta que “*a prática reflexiva juntamente com o ambiente afetivo favorecem a construção do processo de aprendizagem significativa*”.

Sendo assim, as práticas decorrem primeiro dessa perspectiva do professor frente ao seu aluno. “*Se ele acredita no aluno se ele vê no aluno um sujeito de potenciais ele automaticamente tem uma postura que já leva o aluno a uma aprendizagem significativa que*

só pode se dar através de uma prática reflexiva e uma atitude afetiva.” Não existe uma prática, em minha opinião que seja significativa se ela não for reflexiva.” (Professor da unidade educativa D).

Para o Professor da unidade educativa D a prática do professor necessita estar pautada na reflexão atenta sobre a situação vivenciada, no confronto com a teoria e com experiências vividas, nos saberes e potencialidades dos alunos as quais servem de referência ao docente para que possa ir consolidando o conhecimento profissional.

Nessa concepção, Nérici (1993) diz: educação é o processo que visa a revelar e a desenvolver as potencialidades do indivíduo em contato com a realidade, a fim de levá-lo a atuar na mesma de maneira consciente (com conhecimento), eficiente (com tecnologia) e responsável (eticamente) a fim de serem atendidas as necessidades e aspirações da criatura humana, de natureza pessoal, social e transcendental.

O professor pode proporcionar ao aluno, buscar o caminho para sua própria construção de um saber mais elaborado, uma maneira mais simples de olhar a realidade, procurando superar dificuldades encontradas em sua trajetória, para alcançar bom desempenho no processo ensino aprendizagem. Mas, para que isto aconteça, é importante que o professor tenha consciência de que uma de suas funções é organizar, para o aluno, sua relação com o meio, criando situações que o levem a construir seu próprio conhecimento, partindo das idéias e saberes que o aluno já possui, *“valorizando e respeitando suas contribuições”* (Professor da unidade educativa D) e estimulando um processo autônomo de aprendizagem.

Essa prática pedagógica reflexiva, capaz de pensar a sala de aula, a vida, a existência humana, com certeza poderá fazer o professor perceber se está alcançando seus objetivos ou não e também aprendendo com sua própria prática. Nesse contexto, Freire (1988) nos diz que: *“Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educar a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”* (p.69).

Um educador ou uma educadora que gosta de sua profissão, ama o que faz e faz bem feito, investe no seu aperfeiçoamento para poder ajudar outras pessoas. Seu preparo não é para si, mas para outros. É algo complexo que vai sendo tecido ao longo do espaço e do tempo, de acordo com o interesse de cada profissional. E isso cria a nossa identidade profissional, necessária à prática, e a cumplicidade com seus alunos.

Seu reconhecimento é notório quando recai em dedicação, em buscar transformar velhas práticas de ensinar em práticas que facilitem a aquisição, ou melhor, a construção do saber pela própria pessoa. Eles são mediadores, que doam sua energia para outros, não o conhecimento, mas a energia que existe na relação educador-aluno; pois é uma relação de

emoções, de afinidades, de entendimentos, de escolhas, de intuições ou não. É igual a escolher o par certo. Seja homem ou mulher, existe competição, empatia, escolha, acertos e erros; porém tudo colabora para a felicidade coletiva.

Integrar os aspectos cognitivos e afetivos no processo de desenvolvimento do potencial dos indivíduos é essencial para a formação integral das pessoas. No entanto, é a estrutura emocional que dá suporte ao desenvolvimento intelectual. Assim sendo, podemos afirmar que o aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento da aprendizagem.

4.1.1 Afetividade – suporte para o processo de aprendizagem significativa

CATEGORIA DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
1- Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.	1.1- Afetividade: - Suporte para o processo de aprendizagem significativa. - Ensinar e aprender com sentido - Reciprocidade - troca – diálogo – confiança

Quadro 04 - Análise das trintas entrevistas. **Categoria de análise** - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa e **elemento de análise:** **Afetividade** – suporte para o processo de aprendizagem significativa

O que é aprender?

- Aprender é... como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Eu queria muito andar de bicicleta. Então... papai me deu uma bici ... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...

- Dá um pouco de medo, mas papai segura a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse “assim se anda de bici”... não, ele ficou correndo ao meu lado sempre segurando a bici ... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: Ah! Aprendi!

... - Ah! Aprender é quase tão lindo quanto brincar. (FERNANDEZ, 2001, p.35).

Fica claro no texto que o ato educativo é essencialmente uma relação de reciprocidade, de caminhar lado a lado. Falar de afetividade e aprendizagem é falar da essência da vida humana, que por sua natureza social, se constrói na relação do sujeito com os outros sujeitos, num contexto de inter-relações.

A afetividade é o território das emoções, das paixões e dos sentimentos; a aprendizagem, território do conhecimento, da descoberta e da atividade; organizam-se em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processos individuais internos que

se desenvolvem através do convívio humano.

Ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho intrigante que envolve processos psicológicos difíceis de serem percebidos e desvendados. É ter a subjetividade como objeto de pesquisa, “o dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 1999, p.15). Portanto, não está sujeito à objetividade ou a dados concretos que, ao serem analisados, possibilitam maior segurança e racionalidade. Pelo contrário, o seu percurso possibilita mais questionamentos do que certezas. Exige uma aproximação do objeto de pesquisa que vai além das evidências, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2001, p. 17).

As emoções estão presentes em todos os momentos de nossa vida, nas relações com objetos e principalmente com o outro, onde se criam laços afetivos que se levam para o resto de suas vidas.

Vive-se num mundo onde os laços afetivos estão se afrouxando, onde

é comum cruzarmos com educandos que carregam no semblante um ar de insatisfação e de mal-estar. Estes podem ter como causa, muitas vezes, a vivência em ambientes conflituosos, a ausência de respeito na própria família, etc. (Professor da unidade educativa A).

Pode-se perceber na sua fala, a importância de conhecer o histórico familiar de cada educando, para poder com carinho e afeto tentar ampliar as referências de mundo e trabalhar as “*potencialidades*” (Professora da unidade educativa E) que cada educando possui, aumentando sua auto-estima.

As pesquisas têm demonstrado que a criança que vive em ambiente familiar equilibrado e que lhe oferece condições mínimas de experimentar e expressar suas emoções tem chances de lidar com maior segurança tranquilidade com seus sentimentos e pode, dessa maneira, trabalhar com seus sucessos e fracassos de forma mais adequada. (MARTINELLI, 2001, p.114)

Para que o educando possa se desenvolver sadiamente em todas as suas potencialidades, no seu processo de identificação e crescimento, a relação educativa amorosa atinge a profundidade do ser, possibilitando um processo educativo que transforma. Este é o desafio da preventividade: ajudar a que cada educando desenvolva seu potencial e não a preventividade negativa. Postular o bem. Segundo Dom Bosco no coração de cada jovem existe uma corda sensível ao bem. Se o educador tiver sensibilidade suficiente para identificar esta corda e habilidade para fazê-la vibrar, todos os aspectos da vida vão se modificar de maneira inexplicável.

Toda aprendizagem pode ser significativa a partir do momento em que de alguma forma, mexe com a afetividade do educando. Aprender significativamente é saber estabelecer relações com o que se aprende e as diferentes aplicações do que se aprendeu.

Metodologias que contemplem o universo afetivo, motivacional dos aprendentes podem gerar melhores resultados do que metodologias teóricas e desprovidas de quaisquer significados emocionais. Professor da unidade educativa E ressalta *que “é importante nos colocarmos no lugar daquele que muitas vezes fica quatro ou mais horas numa sala de aula e muitas vezes aquilo que se propõe não é aquilo que o educando quer ou o que ele espera.”* É preciso estar atento e perceber que é importante estabelecer relações com o que se ensina com o que de fato o educando quer aprender!

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dialogar configuram-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem.

A preocupação com a afetividade como fator que favorece a aprendizagem significativa é um ponto em comum entre os professores que participaram da pesquisa. É um processo em que o despertar para aprender se reveste de forte conotação afetiva, expresso em um clima de *“cumplicidade”* (Professor da unidade educativa C), e de *“troca”* (Professora da unidade educativa E). Mas não é só isso. *“Requer reconhecer o aluno como indivíduo autônomo, com experiências da própria vida, respeitando suas preferências e desejos, ainda que sejam diferentes da do professor”* (Professor da unidade educativa A).

Em observação realizada em uma das turmas da unidade educativa E a Professora, realizava uma atividade onde começava a ensinar um assunto novo. A professora diz apenas a que disciplina se refere o conteúdo. A partir daí e com toda a turma prestando atenção, começa um bem elaborado processo de indução. Vai lançando perguntas às quais os alunos respondem, ora baseados na experiência pessoal ou em conhecimentos anteriores, ora no pensamento lógico. Percebe-se que esse processo desperta interesse e entusiasmo nos educandos. Assim, de pergunta em pergunta, vai avançando, trazendo o assunto novo ao mesmo tempo em que os ajuda a incorporá-lo ao já conhecido. O passo seguinte é pedir-lhes o que entenderam, usando as próprias palavras. É uma atividade que consegue manter o interesse e o envolvimento da maioria. E, finalmente, para se certificar de que houve, de fato, compreensão, solicita-lhes que façam uma atividade na qual o conteúdo novo tenha de ser aplicado. Percebe-se o empenho da turma em realizar esse tipo de tarefa. (NOTAS DE CAMPO)

Uma forma de analisar a afetividade no processo de aprendizagem significativa é pelas relações estabelecidas entre os indivíduos que dele participam. Ensina-se melhor quando se consegue produzir práticas pedagógicas que integrem os alunos no coletivo escolar. (SANTOS, 1996)

Um dos pilares para trabalhar a afetividade é criar vínculos com o aluno. E para fortalecer este vínculo não se pode tratar com uniformidade os alunos.

O professor deve observar em cada educando, seus talentos, suas potencialidades, seus dons e sua história de vida. Chamar o aluno pelo nome, mostrar interesse no problema que ele lhe narra, parabenizá-lo pelas respostas dadas, são elos que ligam afetivamente o educador e o educando. Muitas vezes uma conversa rápida no final da aula ou durante o intervalo do lanche gera um clima amistoso e confiável para ambas as partes. (Professora da unidade educativa C)

Aprende-se melhor quando o educando consegue ver no professor alguém que entende sua dificuldade e necessidade. Nestes casos obtém-se um ensino eficaz e uma aprendizagem significativa através de “vínculos afetivos que se estabelecem entre os indivíduos, ou seja, educador e educando” (Professor da unidade educativa E).

Na relação professor-aluno a afetividade tem um papel decisivo, é ela que impulsiona as ações, ficando claro, no caso da escola, a importância de estabelecer essa relação, de modo que ambos convivam em “um ambiente de harmonia e que a aprendizagem possa fluir com mais facilidade, gerando um maior rendimento e maior interação entre ambos” (Professor da unidade educativa E). A afetividade é tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano.

A afetividade é a mola propulsora das ações, mesmo existindo outros inúmeros objetivos ou situações para o desenvolvimento da inteligência. Sendo assim, sem dúvida, “o vínculo afetivo entre professor e aluno deve ser de amizade, solidariedade, respeito mútuo, afinal não há aprendizagem em um ambiente hostil, pois se acredita que o processo de aprendizagem é uma troca de experiências, onde um auxilia outro” (Professor da unidade educativa E).

O melhor exemplo disso ocorreu em uma aula em que a Professora da unidade educativa A, após ter pedido aos educandos que aplicassem o conteúdo aprendido numa aula anterior a uma atividade determinada, perguntou-se quem queria demonstrar o que fizera. Quase todos manifestaram esse desejo. A escolha recaiu sobre um aluno dos mais fracos. Ao realizar a atividade, a professora verificou que ainda apresentava algumas falhas no domínio do conhecimento em questão, regras de ortografia da língua portuguesa, embora fosse visível que havia compreendido a idéia básica. Ela, como também os alunos, demonstravam respeitar

o aluno, foi dando pistas, mostrando caminhos que poderiam ser seguidos, corrigindo suas falhas ao mesmo tempo em que enfatizava seus acertos (NOTAS DE CAMPO).

A Professora da unidade educativa E ressalta:

É um dever do educador a questão do vínculo afetivo, do respeito pelo aluno. E isso é uma coisa que se constrói. E se o professor não tem preconceito, se abre para ver as potencialidades e não as dificuldades dos alunos, aí realmente ele consegue estabelecer esta relação afetiva e ter êxito na relação do processo de ensino e aprendizagem se não, fica mais complicado.

A dimensão afetiva do indivíduo determina a qualidade da aprendizagem significativa, e muitas vezes esse aspecto é deixado de lado. Ela inclui uma extensa categoria de sentimentos e de humor, assim como as crenças, atitudes e valores, interesses, impulsos e tendências. Na sua fala, a Professora da unidade educativa B diz:

Eu acredito que a afetividade é um dos principais fatores na construção de um ambiente adequado de aprendizagem... E, se o aluno percebe que tem espaço com o professor, não de aluno para professor, mas de amigo para amigo, ele tem mais segurança, mais firmeza, ele vai se sentir melhor e mais à vontade também para dar sugestões, para buscar ajuda cada vez que ele precisa. Então é de fundamental importância que exista essa relação de afeto entre professor e aluno, até para a construção da confiança que vai ser assim um fator bastante importante, para que ele possa se sentir a vontade nesse processo de aprendizagem significativa.

O que estabelece um vínculo entre professor e aluno não são os conteúdos, mas a relação entre eles. Se não houver, por parte do professor, respeito aos valores sociais que vão diferenciar seus alunos, dificilmente haverá respeito, compreensão, amizade ou qualquer outra forma de relação que possa colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O que o aluno aprende está diretamente ligado ao relacionamento que este tem com o seu professor.

O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento, já que ambos são inseparáveis. (ALMEIDA, 1999, p.103)

Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na “interação com o outro” (Professor da unidade educativa C). Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade – o desenvolvimento do ser humano.

É imprescindível, então, que no contexto escolar se trabalhe a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não julgando-a como simples alternativa da qual se pode lançar mão quando se quer fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como *lócus* privilegiado na formação humana. E que a afetividade não deveria assustar, não deveria haver medo de expressá-la.

Partindo desse ponto, a Professora da unidade educativa E ressalta que é:

interessante perceber que o vínculo afetivo quando presente torna diferente a relação do sujeito com o aprender, propicia-lhe a oportunidade de ser visto com competências e olhado com possibilidades e respeito. Acredito naquele professor que se envolve afetivamente e se vê como formador que crê na missão de que ensinar vai além dos conteúdos dos livros didáticos.

O Professor da unidade educativa B destaca a importância de que:

educar pelo afeto e para o afeto é um caminho que precisa ser trilhado em busca da aprendizagem, pois esse é um processo em que se constrói possibilidades de criar um ser social singular, visando seu crescimento, potencialidades e limites, onde é estimulada a motivação ressaltando que é importante não se satisfazer com o mínimo, mas aprender sempre. Que o aluno é um sujeito, um ser humano que tem desejos, que é movido por esses desejos, um ser social que ocupa um lugar.

Assim, fica evidente a importância que tem para os educadores o conhecimento da afetividade, toda prática pedagógica deve dar a devida importância as suas relações, buscando sempre uma maior qualidade, valorizando os aspectos afetivos, social e cognitivo, integrando os e percebendo sua importância no desenvolvimento de seu aluno.

Emoção e inteligência são duas propriedades inseparáveis da atividade humana; quando não se revelam é porque se encontram em estado virtual. A emoção está sempre presente na vida do indivíduo; mesmo em estados de serenidade ela se encontra como que latente. Portanto, se nenhuma atividade, por mais intelectual que seja, suprime a emoção, nenhuma situação emocional, por mais intensa que seja, elimina completamente a presença da razão. Convivendo em estado de perfeita comunhão, quando uma sobressai na atividade, é porque a outra encontra-se eclipsada. Dessa relação de complementaridade entre a emoção e a inteligência depende o desenvolvimento do sujeito. (ALMEIDA, 1999, p. 83)

A afetividade não deveria assustar, não deveria haver medo de expressá-la. Seria importante a abertura do educador em querer bem, amar seus educandos, buscar estar próximo deles, ouvi-los, fazê-los perceber que há “*alguém preocupado com eles.*” (Professora da unidade educativa E)

Que os jovens não somente sejam amados, mas que eles próprios saibam que são amados. (D. Bosco. Carta de Roma. Maio de 1884)

É fundamental que eles se sintam amados, acolhidos no seu dia-a dia. Eles vão sentir que são amados, não quando ouvirem isso de seus educadores, mas quando sentirem a presença deste amor na realidade de suas vidas, ou seja, quando se autoperceberem afetados (daí afeto) por esse sentimento.

Acolher o educando é permitir que ele seja. É amar em profundidade, superando barreiras de raça, cor, sexo, posição social, crenças... Como dizia Carkhuff, “a pessoa é aceita independentemente daquilo que faz, daquilo que pensa, mas somente por aquilo que é, pela sua motivação de mudar”.

Para a Professora da unidade educativa A, “*O educador pode até desaprovar o modo de agir do aluno, mas precisa continuar a amá-lo, a estimá-lo e a compreendê-lo como pessoa.*” Aqui é bom recordar Voltaire: “posso não concordar com nenhuma palavra que você diga, mas defenderei até a morte o direito que você tem de dizê-la.” Sem dúvida, este modo de ser do educador ajudará o educando na aceitação de si mesmo, na autonomia pessoal e na superação dos momentos críticos da vida.

Enfim, segundo a Professora da unidade educativa A aceitar é “*acreditar no educando como autor de seu processo de aprendizagem, de seu modo de ser*”. Aceitar é respeitar o seu modo de ser, de definir sua identidade.

A professora da unidade educativa E comenta que

se o professor no processo de aprendizagem significativa demonstra que gosta do aluno e daquilo que o aluno faz, o aluno vai assumir com ele um compromisso que vai além de entregar um simples trabalho e muitas vezes com o site no rodapé da página. Ele vai se sentir responsável contigo, porque ele sabe que você aposta nele, acredita nele. E isso só acontece se o professor é afetivo, se ele tem isso desenvolvido nele, se ele abraça a turma ou o aluno que seja, senão, não. Se isso não acontecer ele não vai ter compromisso nenhum contigo, ele vai fazer qualquer coisa de trabalho... porque ele não se sente comprometido, ele não tem vínculo nenhum contigo... Qualquer coisa tu dás, qualquer coisa ele te dá também e assim por diante. Mas eu acredito que quando o professor mostra interesse pelo aluno, que realmente ele se importa com os resultados que o aluno vai ter, o aluno mais ainda vai se empenhar na busca de melhores resultados para apresentar ao professor, porque ele se sente comprometido contigo, com um vínculo de reciprocidade. Assim como tu confias nele, o aluno também quer continuar mantendo essa confiança e vai querer mostrar realmente que ele está aprendendo, que ele está sendo desafiado e está buscando coisas novas para sua vida.

Essa professora ressalta a importância que o professor perceba-se como facilitador do processo de aprendizagem, pois, quando a relação que estabelece com seu aluno é pautada na reciprocidade, no vínculo afetivo, propicia a ele a oportunidade de mostrar, criar, construir o conhecimento e permite que o aluno possa investigar, construir e apropriar-se do conhecimento. Desta forma há uma relação que ultrapassa o nível acadêmico e permite que

ocorra um olhar diferenciado em direção ao desconhecido.

É no âmbito das relações duais que as emoções desempenham um papel essencial, portanto o fenômeno do afeto ou das emoções adquire no contexto escolar importância fundamental. As emoções são recíprocas, pois ao transferir ao outro, sentimentos que são nossos, nós também os fazemos reagir perante nossas emoções.

Quando alunos e professores estão em um mesmo ambiente harmônico, integrados e trabalhando em conjunto, cria-se um novo sentido ao aprender e ao ensinar. As relações interpessoais são extremamente importantes para a compreensão do valor da escola por parte do aluno. (Professora da unidade educativa E)

Paulo Freire, em *Medo e Ousadia* (2003), diz:

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. (p.122)

Em uma entrevista à revista *Planeta*, o educador e ex-secretário de Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita (2006) foi questionado de como é, na prática, educar com afeto, e ele respondeu:

Educar com afeto é educar com dignidade. É ajudar o aluno a perceber que ele é importante. Olhar nos seus olhos tratá-lo pelo nome, compreender suas dúvidas, seu tempo de aprendizagem. Compreender que não há dois alunos idênticos. A educação tem de ser heterogênea. O aluno não deve se sentir diminuído porque não sabe o que o outro sabe. Cada voo tem o seu tempo e sua dificuldade. Mas todos os voos são igualmente belos.

A relação que se estabelece entre os envolvidos, ou seja, professor e aluno têm como razão maior a busca de conhecimento.

É essencial a existência de uma relação saudável entre aquele que aprende e aquele que ensina, pois na verdade um auxilia o outro no processo de ensino-aprendizagem.

A comunicação, a valorização dos sentimentos das percepções e vivências educacionais pode certamente contribuir na melhoria do rendimento do aluno, conseqüentemente na melhoria do desenvolvimento das aulas. Para a Professora da unidade educativa C, “*os alunos precisam ser reconhecidos como pessoas únicas, precisam ser chamados pelo nome e não como apenas mais um que paga a mensalidade*”.

Ensinar é uma atividade humana que requer interação e cooperação entre pessoas com a finalidade de atingir determinados objetivos.

Para a professora da unidade educativa A “*a sala de aula é um ambiente de trabalho constituído de interações humanas*”. Essas interações não são de aspecto secundário ou periférico no trabalho do professor e sim o núcleo, sendo assim determinam a própria natureza dos procedimentos.

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre o objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2004, p.128).

Embora os professores ensinem a grupos, ou seja, turmas, eles não podem esquecer as diferenças individuais, afinal são os indivíduos que aprendem. As situações vivenciadas em uma sala de aula não têm soluções universais, globais.

Os alunos são heterogêneos, não possuem as mesmas possibilidades e condições sociais nem as mesmas capacidades pessoais. As possibilidades de ação variam assim como a capacidade de aprender.

A cada dia o ensino vem se deparando com alunos heterogêneos no sentido de origem social, cultural, étnica e econômica, além das disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos.

Na opinião da professora da unidade educativa D, “*é inevitável à manifestação do componente emocional quando se fala e se lida com seres humanos. Grande parte do trabalho do professor está ligada ao aspecto afetivo e emocional.*” Isso baseado em emoções, em afetos, além da capacidade de pensar, perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias e seus próprios bloqueios afetivos.

Os alunos são seres ativos, que podem ser capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor. Por isso uma das principais atividades do professor é fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas e não o contrário.

Como os professores trabalham com seres humanos, as suas relações são essencialmente sociais, ou seja, consiste em gerenciar as relações sociais com os seus alunos, incluindo as tensões dilemas, negociações e estratégias de interação.

O professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos, deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas em que isso se transforma em favoritismo; deve motivá-los, sem papará-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso como que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2004, p. 132).

O perfil do professor afetivo, delineado no discurso dos participantes, apresenta diversas características **peçoais, pedagógicas e educativas, profissionais**. Constituem-se **características peçoais** do professor afetivo: ser humano, próximo, afetuoso, seguro, paciente, compreensivo, humilde, estudioso, respeitoso, confiante no aluno, que sabe dosar firmeza e bondade, que gosta de ser e estar presente na vida do aluno, aberto às críticas e ao diálogo. Como se isso não fosse suficiente, o professor afetivo percebe as necessidades dos alunos e coloca-se à disposição deles para ajudá-los. No que concerne às **estratégias pedagógicas e educativas** do professor afetivo, os resultados indicam que esse professor desenvolve estratégias dinâmicas e criativas, buscando associar o saber escolar com a realidade do aluno. Com o objetivo de inserir a dimensão afetiva na prática educativa, busca motivar seus alunos pelo seu próprio prazer de ensinar, provoca encontros e trocas afetivas, suscita desafios e o envolvimento dos alunos nos trabalhos de grupo e na participação coletiva das decisões. Ainda que não tenha sido explicitado pelos participantes, podemos inferir que esses dois últimos procedimentos permitem a construção da cidadania nos alunos.

Depreendem-se do discurso dos participantes as seguintes **características profissionais**: a necessidade de reflexão sobre a própria prática, de formação continuada (estar se atualizando sempre), de aprender a aprender, de abertura às mudanças, de ajudar e acompanhar os alunos no processo de construção do conhecimento, de ir além da própria disciplina, de buscar novas metodologias e de considerar os aspectos relativos à aprendizagem dos alunos e às estratégias didáticas.

Como afirma Morin (2002, p. 17), “A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”.

Desafio essencial no tempo presente, então, é perceber-se que, com a afetividade e a prática refletida, poder-se-á contribuir de modo pleno para a formação de sujeitos aprendentes, conscientes de que a aprendizagem é processo vital, que ocorre ao longo de suas existências e que, assim, sempre se pode conceber novas visões, olhares e projetos para as vivências pluridimensionais presentes na educação contemporânea.

Se os tempos são novos e se as mudanças se apresentam de modo incontestável, cabe a adoção de posturas e atitudes de revisão e ressignificação de práticas, utilizando nossas capacidades de criar e desenvolver o novo para fazer valer humana potencialidade de seguir adiante, com a generosidade do compartilhar sonhos e utopias por um mundo melhor, mais justo e capaz de disponibilizar ao maior número possível de pessoas sua herança cultural e as benesses da civilização.

4.1.2 Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVEM - Planejar – Aplicar - Avaliar – Melhorar

CATEGORIA DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
1- Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.	1.2 - Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar – Aplicar - Avaliar – Melhorar - Romper e superar a fragmentação do conhecimento - Desaprender e reconstruir sua prática

Quadro 05 - Análise das trinta entrevistas. **Categoria de análise** - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa e **elemento de análise: Prática Reflexiva** – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar – Aplicar - Avaliar – Melhorar

Quando se pensa, existe a possibilidade de se questionar e com o questionamento a possibilidade de mudar. Todo ser, porque é inacabado, é passível de mudança, progresso e aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas ações.

O educador prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. *“Ele sempre vai buscar mais e mais. Lê, observa, investiga, analisa, para atender, para estimular seu aluno (a) a buscar, a crescer a querer sempre o melhor, pois eles são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua ação docente”*. (Professor da unidade educativa D) Essa é uma prática que, hoje, mais do que nunca, é uma realidade, e quem não se atualizar fica estagnado e corre o risco de ficar de fora do processo educativo atual.

O mundo corre. As mudanças e as exigências da tecnologia e do mercado de trabalho são tantas e tão rápidas que o educador que não estiver atento pode ser pego de surpresa em sua prática cotidiana.

As novidades, os fatos, as mudanças podem chegar à sala de aula pela boca dos alunos, antes que o professor saiba, se aperceba ou tome conhecimento. Quantas vezes é o aluno que traz a novidade e pergunta: “Professor, o senhor sabe?”

Para cobrir essa lacuna e distância entre aluno e professor, só mesmo a reflexão: o que faço o que digo tem coerência, tem ressonância, significado, importância para o aluno? Para a professora da unidade educativa B:

Refletir sobre o próprio ensino, sobre a própria prática exige um estudo continuado,

estar em constante reconstrução daquilo que a gente já sabe para que sempre possamos estar melhorando, buscando, indo atrás, atualizar-se, estar sempre por dentro de tudo. O professor precisa ter consciência disso tudo, de estar sempre em constante movimento de planejar, de aplicar e de avaliar.

Quem não planeja, não reflete sua prática, frustra-se, aumenta sempre mais o distanciamento com o aluno.

A efetivação do processo de envolvimento do educador em um trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada é realizado através da interação professor/aluno, professor/professor, *“trabalhar em parceria com os outros colegas, com os alunos, ele tem que estar em consonância com a realidade e com a proposta da instituição que ele trabalha”* (Professor da unidade educativa D), pois a educação só tem sentido no encontro. Se não houver encontro, conhecimento, discussão, o professor se verá falando às carteiras, sem ouvintes que se interessem ou entendam. "As práticas desenvolvidas sugerem que os educandos devem ser ouvidos. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam" (ESTEVES, 1993, p.21). Para a professora da unidade educativa E *“só quem vivencia os problemas e situações é capaz de mudar alguma coisa”*.

Sabe-se que a reflexão é uma capacidade inata do ser humano, aliás, pensar é uma atividade que acontece naturalmente e é o que diferencia os seres humanos de outros animais.

Sendo assim, pode-se afirmar que o termo reflexivo tem como uma de suas raízes as idéias do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes.

Dewey (1979) considera o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar e o define como sendo *“a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”* (p. 13). A sua função consiste em

transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa (ABBAGNANO; VISALBERGHI (s/d), apud LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 44).

A proposta de Dewey de formar um profissional reflexivo envolve as atividades de busca e investigação e distingue estas do ato de rotina, onde há aceitação sem reflexão acerca da realidade do ensino. Na perspectiva da ação reflexiva, há a problematização da realidade vivida. Para tanto, é preciso aprender a pensar.

No que se refere ao professor reflexivo, de acordo com Lalanda e Abrantes (1996),

inspiradas em Dewey, apontam três atitudes necessárias ao professor para que ele possa ser um prático reflexivo, à **mentalidade aberta ou abertura de espírito** que requer saber ouvir opiniões, informações provenientes de fontes diversificadas; ter capacidade de aceitar alternativas de percurso e reconhecer possibilidades de erros. A **responsabilidade** permite fazer ponderação cuidadosa das conseqüências de determinada ação e o **empenho ou entusiasmo** para mobilizar as atitudes anteriores e ser responsável pela sua própria aprendizagem.

No discurso dos participantes, encontra-se referência a essas três atitudes. A abertura ante as mudanças implica a possibilidade de escutar ativamente os alunos, de respeitar seus diferentes pontos de vista e de reconhecer os próprios erros, de aceitar alternativas de percurso.

A responsabilidade moral é interpretada pelos participantes como uma característica profissional do professor. No entanto, a responsabilidade intelectual, quer dizer, o fato de considerar as conseqüências das ações planejadas, é pouco presente no discurso de alguns participantes. Finalmente, o entusiasmo é evocado quando os participantes referem-se às estratégias dinâmicas, criativas e ao prazer de ensinar.

Para Dewey (apud ZEICHNER, 1993), a ação reflexiva:

implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (p. 18)

Uma das bases da educação é o diálogo e, no caso, saber ouvir. *“Ouvir o aluno, deixá-lo expressar o que sente, pensa, quer já é um grande passo para entendê-lo e orientar ou reorientar a ação pedagógica”* (Professora da unidade educativa E).

Se o professor percebe de que não está sendo entendido, cumpre-lhe investigar por quê e proceder às mudanças necessárias. Segundo Zeichner (1993), “cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.. A universidade pode, quando muito, preparar o professor para começar a ensinar” (p.17).

No entender do Professor da unidade educativa D:

o professor começa a ser professor no primeiro dia em que ele entra numa sala de aula e que entra em contato com os desafios, dificuldades dos alunos e o ambiente onde eles estão inseridos. É neste momento que o professor começa a entender o seu papel e, portanto, vai definir se ele vai assumir uma postura de MANUTENÇÃO. Ou se ele vai PROVOCAR MUDANÇAS.

Ainda assim convém ressaltar que o professor precisa se empenhar para que ocorram

transformações na educação, valorizando-se cada vez mais seu papel de professor, buscando sempre inovar o seu “saber fazer” sem acomodar-se diante dos problemas que surgem, demonstrando ter compromisso político e ético com a educação. Neste sentido, Lukesi (1994) afirma: “o educador só tem duas opções, ou quer a permanência desta sociedade com todas as desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique” (p.115).

O educador prático reflexivo é aquele que aprende a aprender a cada dia que passa e não se envergonha em demonstrar suas fraquezas e sua atitude de busca constante, aprimorando seus conhecimentos, pesquisando, procurando fazer o melhor para seus educandos visando sempre à construção da aprendizagem significativa.

Segundo Antônio Carlos Gomes e Genésio S. Filho (2002, p.57), é preciso despojar-se das fórmulas prontas e dos modelos pré estruturados de ação para, a partir da audição e observação, poder entender as reais necessidades sociais e educativas que deles nos chegam.

O saudosismo, o desejo da volta a um mundo em que não havia contestação, o professor tinha “status” e era o centro da sala de aula, ditando normas, pontos e conceitos, não se coadunam com o professor reflexivo, homem de seu tempo, de passo acertado com a evolução que continua. Vasconcellos (1995) nos explica que “O espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador” (p.67).

Para se chegar a um aluno crítico, observador, questionador, exigente, que cobra qualidade, que precisa ser formado cidadão, só mesmo um professor crítico de sua ação e sempre pronto a questionar-se, a planejar-se para progredir. Vasconcellos (1995) descreve a postura do educador:

Conhecer, acolher criticamente, buscar o aprofundamento da proposta da escola; Procurar unidade de ação com colegas; Postura de investigação em relação à sua disciplina; Abertura; não querer ser o dono da verdade; Ser observador; Saber ouvir; Confiar nos companheiros; Disponibilidade para aprender; Desenvolver a postura interdisciplinar. (p.56)

A prática reflexiva do professor, portanto, não pode ser solitária, já que a construção de novos saberes e da autonomia profissional se dá no coletivo do trabalho, no qual os professores se apóiam e se auxiliam mutuamente. Isso é demonstrado pela professora da unidade educativa D quando diz que “*com a prática refletida, com o estudo e também muito com a troca de experiências com os outros profissionais. Isso acrescenta ao nosso trabalho, porque eu não sou o máximo eu também preciso do outro para me ajudara crescer como profissional.*” Além disso, a reflexão deve estar inserida nas relações institucionais e sociais,

sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Na aprendizagem, o professor é o norte que ajuda o aluno a descobrir, a reconstruir e a posicionar-se frente ao conhecimento. No processo de aprendizagem, o aluno não constrói sozinho o conhecimento, essa construção é feita continuamente com outros e na interação com os outros. As práticas pedagógicas em sala aula devem exceder uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, tornando as aprendizagens significativas.

E é possível perceber isso na fala da professora da unidade educativa. D quando diz que:

de que adianta sabermos algo se não sabemos onde e como usá-lo! Ao explicarmos as quatro operações, devemos vivenciar isto fazendo compras num supermercado ou improvisar na própria sala de aula onde o aluno multiplica o preço de um litro de leite pelos 3 litros que quer comprar. Divide uma “promoção” de leve três e pague dois e depois compara o resultado com o preço unitário do produto fazendo com que raciocine se realmente há vantagem nesta compra. Ensine a somar todos os produtos comprados para que ele saiba o quanto custou tudo aquilo e a subtrair para obter o troco. Se a matéria for História “conte” não só mencionando o nome das pessoas em questão. Dê vida a eles. Represente com os alunos. Improvise um teatro vivenciando aquele episódio tão importante. Não é preciso ensaiar, você dá as coordenadas. Eles entram com o “concreto”. Situe-os no tempo não só mencionando datas, mas faça com que se imaginem trajando as vestes daquela época. Situe-os no mapa para saberem exatamente onde fica localizado este lugar em que se passou este momento da História. Mencione a importância deste acontecimento nos dias de hoje. E assim por diante. Em cada matéria procure explorar ao máximo os recursos que tiver, procurando sempre interagir com a classe. Surpreenda-os! Crie nos seus alunos a expectativa de: Como será a aula de hoje! Motive-os a pensar, a raciocinar. Inspire-os para que entrem em situação de criação. Ao professor que dá uma aula recheada de emoção lhe será dada à resposta maravilhosa com os resultados obtidos pelos alunos que aprenderam com emoção. E assim por diante. Em cada matéria procure explorar ao máximo os recursos que tiver e que criar, procurando sempre interagir com a classe.

Pode-se notar que a prática reflexiva oferece ao docente uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral e partir daí começam a emergir outras propostas para a reconstrução da prática pedagógica.

A prática reflexiva favorece a construção de um processo de aprendizagem globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Segundo o Professor da unidade educativa D é “saber ir além da sua matéria”. Para isso, será preciso, como propõe Ivani Fazenda, “ter uma postura interdisciplinar”, que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Todos ganham com isso. Os alunos, porque aprendem a trabalhar em grupo, habitam-se a essa experiência de aprendizagem grupal, e os professores, porque se vêem compelidos a melhorarem a interação, a parceria

com os colegas e os próprios alunos, a ampliar os conhecimentos de outras áreas.

Infelizmente, o aluno apático e passivo é filho do professor. Em observação realizada nas escolas visitadas da INSA percebe-se que este também, em muitos casos, tem se limitado a passar conteúdos, idéias, conceitos e normas, sem questioná-los nem vivenciá-los e, mesmo, sem entender o porquê de sua existência. Repete-os, passa para frente porque assim os recebeu, estão no livro didático, não questiona sua atualidade e conveniência. (NOTAS DE CAMPO). Se foram úteis para uma época, não significa que não podem ser mudados. O professor sente "dificuldade em nadar contra a corrente (conflito de valores, visões de mundo)..., insegurança, receio de mudar, medo do novo" (VASCONCELLOS, 1995, p.19).

Neste caso percebe-se que o ato de planejar torna-se uma atividade inerente à função do professor prático reflexivo porque o planejamento funciona como uma bússola que ajuda, indica o caminho e a direção a seguir.

Acompanhando o dia a dia de alguns professores, percebe-se que o planejamento das práticas faz parte de suas preocupações, dir-se-ia que é uma atividade dominada pela maioria dos professores. Ela se faz presente dentro das diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma seqüência lógica entre os temas e conteúdos trabalhados, ainda que se tenha de buscar na série anterior o elo de ligação entre eles.

Destaca-se que existe por parte dos professores no momento de planejar, uma grande preocupação de envolver todos os alunos no processo, fazendo-os pensar, dando-lhes oportunidade de se expressarem livremente, eles próprios tomam iniciativa de fazer as perguntas e intervenções que acabam enriquecendo o conhecimento.

Sente-se falta, no entanto, de uma articulação que chegasse às generalizações mais amplas, que buscasse sistematicamente o sentido social mais profundo daquilo que estava sendo ensinado.

Pela facilidade que demonstram no trato com os diferentes conteúdos programáticos, pode-se inferir que a maioria dos professores domina o ato de planejar sem maiores problemas, porém o que se percebe é que a maioria deles gasta a maior parte do tempo planejando ações e poucos na observação e reflexão, como é apresentado no quadro abaixo. De acordo com Handal e Lauvas (1987), a prática reflexiva é balizada por três níveis distintos de reflexões ou análise de realidade vivida. **Nível A** - (Técnica) **Nível B** - (Prática) e **Nível C** - (Crítica).

O **nível A** está relacionado com as ações explicativas (fazer instrumental: fazer perguntas, andar em sala de aula, motivar a classe, desafiá-la, alcançar os objetivos da disciplina, vencer o livro didático, manter a atenção e o interesse dos alunos, criar objetivos

para as atividades, levá-los a vencer e compreender o conteúdo de aprendizagem. etc.)

O **nível B** Neste nível, os professores avaliam o próprio ensino, teorizam sobre a natureza da disciplina que leciona, sobre os processos de aprendizagem, sobre seus alunos e sobre os objetivos mais amplos da educação. Corresponde ao planejamento e à reflexão sobre o que se vai realizar. Concomitantemente é feita à inclusão da reflexão sobre o conhecimento da prática pedagógica de caráter didático

No **nível C** busca-se, na reflexão, tomadas de decisão ou confronto entre idéias, conceitos e concepções, a fim de reconstruir as ações, oportunizando ao professor desenvolver-se como profissional, levando em conta as considerações éticas, passando pelo crivo da própria prática bem como das impressões e repercussões contextuais e também sobre os avanços, as possibilidades, limites de ordem social, cultural, política e ideológica do sistema educativo.

ESCOLAS	Nº. DE PROFESSORES	NA Ações	NB Razões práticas e teóricas	N3 Justificação ética
A	04	03	01	-
B	04	04	-	-
C	04	04	-	-
D	03	02	01	-
E	15	08	05	02
TOTAL	30	21 70%	07 23.3%	02 6.7%

Tabela 01 - Resultado das observações

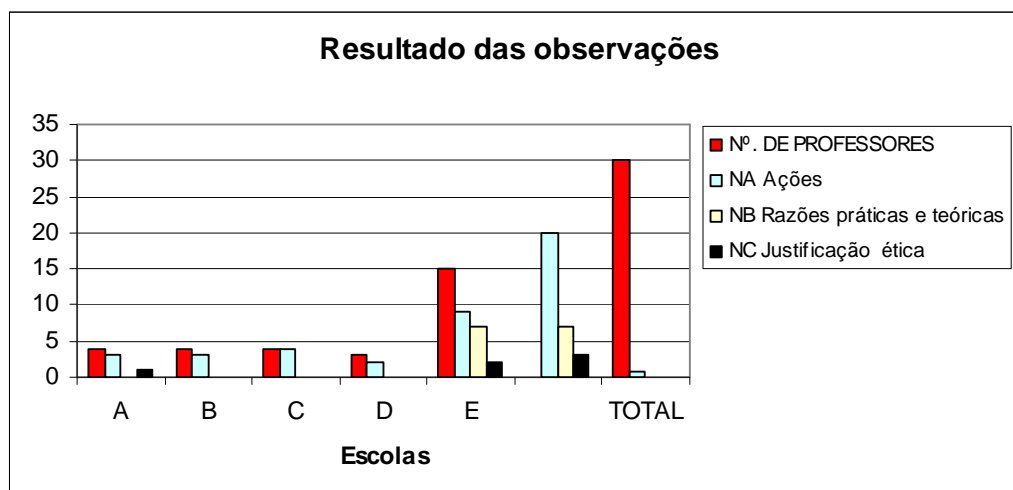


Gráfico 01 - Resultado das observações

É interessante perceber no discurso dos professores participantes da pesquisa a preocupação em atingir determinados objetivos, como por exemplo, a disciplina em sala de aula. *“Temos que trazer o aluno para o nosso lado.”* (Professora da unidade educativa E) - ou a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas: *“A nossa aula tem que estar bem estruturada, temos que saber o momento certo de colocar os exercícios, em que momento colocar o cronograma para que o aluno se situe e não seja pego de surpresa, e os conteúdos possam ser trabalhados.”* (Professora da unidade educativa E) Essas falas advogam que as práticas dos professores se situam na reflexão técnica, não tendo ainda uma reflexão crítica das práticas, dos valores que estão implícitos nelas, nem sempre assumindo a importância dos contextos sociais, políticos e institucionais no melhoramento dessa prática.

A julgar também pelas observações feitas, é evidente que há diferenças na forma com que cada professor e seus alunos constroem o caminho que leva a uma aprendizagem significativa.

Para a professora da unidade educativa C, o importante é criar um clima de constante desafio. A base de seu trabalho é estimular o aluno a ir sempre além do que já conhece e domina. Em observação realizada em uma das turmas da unidade educativa B percebe-se que o lúdico tem seu espaço garantido.

Adoro a liberdade e a criatividade [Nas aulas], tento tornar tudo divertido, eu gosto que eles falem, que interajam comigo... (Professora da unidade educativa B)

Com a professora da unidade educativa B., o tradicional predomina e se manifesta especialmente em sua postura e na forma que exige de seus alunos. Testemunhou-se da seriedade que eles mantêm frente às exigências escolares. Tal atitude nada mais é do que um reflexo da seriedade dela própria. Também na forma como transmite, sistematiza e conduz sua aula, Veem-se os traços de uma postura tradicional. Se por um lado isso a impede de ser mais criativa e ousada, por outro, cria um clima extremamente tranquilo para a aprendizagem. Chama-se a atenção para o fato de que essa professora nos pareceu ser a mais organizada dentre todos os que participaram do trabalho.

Eu procuro ter muito profissionalismo e seriedade em tudo o que se relaciona com meus alunos. Temos que levar a sério as questões de metodologia né, dos planejamentos para que se consiga realmente alcançar nossos objetivos. (Professora da unidade educativa B)

É por meio do planejamento que o educador adquire segurança e experiência para prever resultados, preparando-se para os possíveis caminhos que poderão ocorrer a partir de

sua atividade em sala, portanto pode-se dizer que o planejamento está articulado com o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. (NOTAS DE CAMPO)

Para planejar, o professor utiliza os conhecimentos didáticos e a sua própria experiência prática, sua visão de mundo estará sempre presente por isso vale ressaltar que:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Diante disso, não há como negar o papel e a responsabilidade que o professor possui diante da educação ofertada pelo país, porque para enxergar as entrelinhas desse processo de ensino-aprendizagem ele tem que refletir individual e coletivamente a sua “práxis” para que, ao invés de dar continuidade ao processo de alienação, ele contribua para o desenvolvimento de um trabalho de crescimento do país, tendo em vista uma educação mais humana e eficaz para aqueles que procuram a escola.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem não é um processo solitário ou individual, mas um processo social que ocorre na interação com o outro. Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental, estabelecendo uma relação cognitiva e humana com o aluno.

É nessa relação entre professor e aluno que o educador construirá vínculos significativos que ajudarão a nortear sua prática docente, e é planejando de forma coerente com as necessidades, diversidade cultural e social dos alunos que o professor efetivará atividades motivadoras, relacionadas ou ligadas à realidade da sala, sem se preocupar com a avaliação tradicional, mas com o desempenho de cada um.

Por isso, ao planejar suas aulas,

o professor deve propor atividades que provoquem entusiasmo, participação e mudanças, apresentando-as de forma positiva e acreditando na capacidade de realização que os alunos possuem, lembrando sempre que partir da realidade, da experiência dos alunos contribui para o sucesso da aprendizagem. (Professora da unidade educativa B).

Também se faz necessário conhecer a estrutura da escola e todos os materiais disponíveis para o processo de ensino – aprendizagem que a escola oferece, porque de acordo com Libâneo (1994),

não adianta fazer previsões fora das possibilidades dos alunos. Por outro lado é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes. Quando falamos em realidade devemos entender que a nossa ação, e a nossa vontade, são também componentes dela. Muitos professores ficam lastimando dificuldades e acabam por se esquecer de que as limitações e os condicionantes do trabalho docente podem ser superados pela ação humana. (p.224)

Para Fusari (1990), o planejamento é um compromisso político do professor porque envolve toda concepção de mundo do educador, o que pensa, acredita e almeja, portanto o planejamento não pode ser apenas o preenchimento de formulários, cópias, ou fotocópias de planos anteriores, mas um processo de reflexão da prática docente que está vinculado ao fazer pedagógico do educador que repensa o ensino, dando-lhe um significado transformador.

Segundo Saviani (apud FUSARI, 1990), a palavra reflexão vem do verbo latino “*reflectere*” que significa “voltar atrás”. É, pois um repensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção com cuidado. E é isto o filosofar.

Entretanto, a reflexão que se pretende no ato de planejar é uma reflexão articulada, crítica e rigorosa que busca a raiz dos problemas da educação escolar, partindo de uma visão que abrange a totalidade.

É muito importante também que o planejamento aconteça de forma coletiva em que os professores possam se reunir para estabelecer linhas comuns de ação diante da realidade encontrada, portanto há que se ter conhecimento dos alunos que irão receber na escola para depois traçar o planejamento, pois o preparo das aulas deveria ser uma das atividades mais importantes do trabalho do professor, porque reforça sua competência teórica e o compromisso com a democratização do ensino, dando-lhe oportunidade de “*refletir, analisar e avaliar suas ações pedagógicas*”, Professora da unidade educativa B manifestando suas indagações e propostas diante do mundo que o cerca e os objetivos que deseja alcançar na realização do seu trabalho diário, pois

Planejando, executando, avaliando e melhorando juntos esses professores desenvolvem habilidades necessárias à vida em comum com os colegas. Isso proporciona entre outros aspectos, crescimento profissional, ajustamento às mudanças, exercício da autodisciplina, responsabilidade e união a nível de decisões conjuntas. (TURRA, 1996, p.19)

Durante as etapas do processo de ensino é importante que o educador reflita, faça registros dos conhecimentos adquiridos e também das novas experiências que foram acontecendo ao longo das aulas. Assim poderá tanto criar como recriar sua própria didática e

enriquecer sua prática docente com intuito de tornar o planejamento uma oportunidade de reflexão e avaliação do seu trabalho como educador.

A professora da unidade educativa E ressalta na sua fala a importância de se ter uma prática reflexiva:

A partir do ano passado, começamos a fazer uma experiência bem interessante que era ao final de um dia de aula, fazermos, escrevermos uma reflexão de como havia sido aquele dia. Que tipo de desafios nós tínhamos enfrentado, como tinha sido a nossa prática durante aquele dia e a partir daí eu não sei mais fazer diferente, não sei fazer de outra forma que não seja essa... Fazendo esse registro e realmente refletindo, pensando a minha prática, eu acredito que o processo de aprendizagem significativa aconteceria. E todo o professor deveria ter esse tipo de atitude, hábito, porque com certeza essa atitude reflexiva vai nos ajudar e muito. Porque uma coisa é a pessoa fazer sem pensar e também não refletir naquilo que faz. Então, é importante, é interessante, que todo professor adote essa prática, essa atitude reflexiva. Não digo até que seja de forma escrita, mas ao final do dia, ao longo de uma semana, ele pare e pense sobre aquilo que ele está fazendo, especialmente se ele fizer a experiência de se colocar no lugar do aluno. Porque muitas vezes nós achamos que somos donos da verdade, os detentores do saber e não nos colocamos no lugar daquele que fica lá muitas vezes quatro horas ou mais sentado numa sala de aula e muitas vezes aquilo que se propõe não é aquilo que o aluno quer, o que o aluno espera. E sim que nós achamos que ele precisa. Então essa reflexão sobre nossas práticas é bastante importante.

Para a professora da unidade educativa E, a reflexão sobre sua prática é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções diferentes para cada situação e reforçar sua autonomia. Para Paulo Freire (1998), a reflexão sobre a prática é um momento fundamental, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p, 44). Para o autor, o saber que a prática espontânea produz é um saber ingênuo.

Para alguns professores que participaram do trabalho o planejamento tem sido uma atividade mecânica se tornou uma rotina que não contribui para aprimorar a sua prática porque ainda está cerceado pela tendência tecnicista, que acredita que o planejamento é apenas o preenchimento de formulários de maneira burocrática e totalmente técnica, (apresentam para a coordenação e depois no momento de colocar em prática fazem como convém - conversa informal de corredor - NOTAS DE CAMPO) Por isso é imprescindível que se transformem as condições objetivas de trabalho na escola, dando oportunidades aos professores de se reunirem para discutir o processo de ensino e aprendizagem nas reuniões pedagógicas realizadas na escola.

Essa dificuldade foi percebida na fala de Professor da unidade educativa E quando diz que

sozinho não se consegue. Então eu acho que o coordenador pedagógico ou o

supervisor precisam ter esse olhar para o professor, tem que ser aquela pessoa que pega pela mão e te diz assim: vai, segue esse caminho ou não. Senão ele vai se acomodando, porque de repente o ambiente onde ele está os colegas também se acomodaram, e todo mundo faz assim mesmo e não tem ninguém que olhe de fora, porque às vezes a gente acha que a nossa prática está boa, e não tem uma pessoa para dizer sim ou não e isso te desacomoda... Te faz buscar ou mesmo te mostrar o caminho, porque às vezes a gente quer ajuda e não sabe para quem pedir essa ajuda ou por onde começar. E o professor, por mais experiência que ele tenha ele, precisa ser acompanhado, precisa de alguém para ajuda-lo na caminhada.

Um professor ou educador prático reflexivo é alguém que adquiriu a competência para realizar sua tarefa educativa com autonomia e responsabilidade, comprometido com os resultados de sua atividade profissional; analisando as diferentes formas de realização de sua atividade; refletindo sobre as exigências éticas que desempenha; escolhendo caminhos e estratégias que valorizem a construção, a imaginação e criação de seus alunos; adaptando-se às transformações necessárias ao seu crescimento e aprendendo com seus alunos. Como afirma um dos participantes da pesquisa,

Surpreenda a sala!

Crie nos seus alunos a expectativa de como será a aula de hoje! Motive-os a pensar, a participar, a se envolver. Motive-os para que entrem no processo da aula. O professor que dá uma aula recheada de emoção com certeza terá uma resposta maravilhosa com os resultados obtidos pelos alunos que aprenderam com emoção. Não podemos esquecer nunca que a continuidade da evolução está nas mãos dos nossos alunos de hoje. (P.19)

Só quem faz sabe como se faz. O educador ou a educadora é sujeito de sua prática, organiza suas experiências de vida, sua história, seus valores e sua afetividade e age através dessa construção pessoal e social partilhada.

Segundo Perrenoud (2001, p. 12) “[...] as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional”. São competências que um educador ou educadora deve ter para desempenhar seu saber fazer, que se articula entre a teoria e a prática de cada um. O conhecimento do professor profissional se forma sobre sua experiência, sobre sua relação e sua evolução no meio que vive.

Segundo Tardif

“..., um professor prático reflexivo não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura, reflete e orienta.” (2000, p. 83)

O processo reflexivo caracteriza-se por um VAIVÉM permanente entre acontecer e

compreender na procura de significado das experiências vividas – é um ser e estar em constante movimento. Esse processo reflexivo torna-se condição necessária ao professor que busca subsídios e elementos que o auxiliem na ampliação de sua visão de mundo, comprometendo-se com seus alunos e com um ensino de qualidade, em que o mesmo promova a superação de saberes eminentemente tradicionalistas, que escamoteiam e esfacelam o conhecimento. A ausência dessa reflexão minimiza a capacidade de apreensão das mais variadas áreas do saber, bem como toda a estrutura de conhecimentos que o mesmo é capaz de assimilar no decorrer de sua vida escolar e, ainda, deixa de considerar o contexto e a cultura dos sujeitos.

4.2 A ESCOLA E SEUS AMBIENTES: ESPAÇO PARA SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER

CATEGORIA DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
2- A escola e seus ambientes: espaço para: SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente como via pedagógica - Laboratório de aprendizagem - Favorece as relações e a vivência de valores - Ensinar a condição humana

Quadro 06 - Análise das trinta entrevistas. **Categoria de análise** - A escola e seus ambientes: espaço para: SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER e **elementos de análise:** - Ambiente como via pedagógica - Laboratório de aprendizagem - Favorece as relações e a vivência de valores - Ensinar a condição humana.

A escola é um lugar onde o aluno progride:

- com a ajuda dos colegas, através de suas relações com seus iguais, ele toma conhecimento dos outros “na escola”;
- através de suas relações com pessoas que são um pouco superiores a eles: os professores e todos os outros adultos que contribuem para o funcionamento do estabelecimento;
- através de suas relações com realidades elevadíssimas: as grandes obras e seus criadores, aos quais os professores servem essencialmente de intermediários;
- a escola são conteúdos e relações específicas: é preciso encontrar prazer em ambos para atingir a alegria. (SNYDERS, 1996, p. 69)

A escola já não deve ser encarada como um espaço fechado e triste, mas como um lugar de prazer e de aprendizagem. Para tal, o contributo do professor é fundamental. O papel deste não se deve resumir à transmissão de teorias muitas vezes já em desuso, mas em estar aberto à imprevisibilidade e às constantes mutações socioculturais. O papel do professor não poderá limitar-se a uma comunicação unilateral entre este e seus alunos. Esse papel terá de ser ativo e criativo, de forma a que a educação decorra numa ação cooperativa, em que haja

espaço para a criatividade de alunos e professores.

Porque ali na escola os alunos estão interagindo entre eles e outras pessoas, aonde eles tem a oportunidade de pensar, trocar idéias, argumentar, entrar em conflito com outras idéias para a partir daí resolver suas tarefas e problemas... E eu penso que ali na escola em conjunto com outros existe um espaço bem favorável e bem propício até mesmo para o professor estar mediando essa aprendizagem com os mais diversos meios e para que o aluno construa essa aprendizagem. (Professor da unidade educativa B)

É urgente que a escola comunique, se faça entender, aproxime as pessoas e fale linguagens compreensíveis, que tenha sentido no cotidiano da vida. É urgente e necessário, que a escola eduque. *“Eduque para os valores fundamentais, eduque para a solidariedade, para o cuidado com a pessoa e com o meio ambiente, para um mundo e uma economia sustentáveis”* (Professora da unidade educativa A). Eduque para uma cidadania ativa e responsável. Eduque para a primazia da pessoa. Como diz Elídio dos Santos Neto, no seu livro *Educação e Complexidade* (2002, p.16), “seria muito pouco se nossos alunos frequentassem, nossos ambientes educativos apenas para buscarem informações de melhor qualidade”.

Ao se considerar a escola como ambiente de aprendizagem significativa, parte-se do pressuposto de que todos os seus espaços onde se desenvolve o processo ensino-aprendizagem constituem-se *lócus* do conhecimento. Logo, a sala de aula, os laboratórios, a sala multimeios, os setores de apoio pedagógico, o pátio, os banheiros, a quadra de esportes, entre outros, são ambientes em que acontecem formação, autoformação e atuação do alunocidadão. Estes espaços vão se delineando como figura-fundo do contexto escolar. Para a professora da unidade educativa E *“o ambiente de aprendizagem vai fazer a diferença. Nós precisamos considerar que o aluno tem que estar bem, se sentir bem no ambiente em que ele está para aprender e que este seja um ambiente aconchegante e acolhedor.”*

Nesse sentido é bom observar que a cultura pós-moderna privilegia a imagem, o som, os símbolos, os jardins, as flores, a limpeza e a qualidade desses predicados que embelezam a vida e propiciam bem estar, satisfação e entusiasmo...

O ambiente é uma espécie de ninho onde se deve receber carinho, defesa e agrabilidade, é o lugar de se morar. Habitar o lugar é estabelecer-se para a abertura da mente, do coração e para o enriquecimento pessoal. (CASTRO, 2000, p. 38)

O ambiente também é construído a partir da proposta pedagógica. A profundidade dos empenhos escolares transformam a vida e a visão de mundo. As aulas e as disciplinas deveriam levar às descobertas e a aprofundamentos que signifiquem e abram horizontes.

Experiências de aprendizagens significativas correlacionadas com o ambiente proporcionam momentos inesquecíveis, *“com sentido e aplicabilidade para a vida do educando”* (Professor da unidade educativa D).

A linguagem da proposta pedagógica deve possuir uma base sólida, efetiva ou perderá em consistência, confiabilidade e transparência do processos educativo. A professora da unidade educativa E ressalta em sua fala que *“é necessário ter uma unidade de ação, uma organização bem definida da proposta pedagógica e que o objetivo principal da mesma seja a educação integral do nosso educando”*.

Frente aos múltiplos desafios da contemporaneidade, faz-se necessário e urgente pensarmos a educação como uma força motriz para a reconstrução do sujeito social ativo, capaz de apontar novos caminhos no tecer contínuo do conhecimento. Em momentos permeados de incertezas, próprios da época contemporânea, o pensamento educacional requer um *“diálogo crítico e uma constante abertura para o novo”* (Professora da unidade educativa E). Isso significa desenvolver outras formas de inteligibilidade, como propósito de *“resgatar os valores essenciais do ser humano”* (Professor da unidade educativa A), mediante um aprendizado ininterrupto, ancorado no questionamento da realidade.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos, como entendemos o mundo e a nós mesmos.

As interfaces e conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural apontam para um paradigma do conhecimento, que emerge de redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações. As fronteiras das disciplinas estão se rompendo, segundo o professor da unidade educativa D é preciso *“é ir além do específico de sua disciplina, trabalhar em parceria com a os alunos e os colegas”* estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

É trazer o cotidiano para dentro da escola (sala de aula...) e o contrário também, devolver para a comunidade aquilo que a gente produz dentro da escola. (Professor da unidade educativa D)

Diante dessa realidade, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma, educa e instrui os educandos.

Acredita-se também que uma escola com ambiente educativo diferente exigirá:

- **tempo.** Tempo de encontro, de encanto, de canto, de poesia, de arte, de cultura, de

lazer, de discussão, de gratuidade, de ética e de estética, de bem-estar e de beleza.

Porque uma escola com ambiente que favoreça uma aprendizagem significativa se faz com grandes cabeças (é certo), mas também com grandes corações, com muitos braços, que se estendem em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes. *É Casa que acolhe; Escola que educa para a vida; Pátio para fazer amigos; Capela que evangeliza...* (C. Sal. 40)

É indispensável que a escola tenha presente que sua prioridade é a pessoa e seu crescimento, e não a instituição ou a rigidez dos seus regulamentos. Acredito que a educação para o século XXI está muito ligada ao resgate de valores. “Ambiente em que cada um se sinta amado e respeitado, onde aprenda a amar e respeitar, construindo juntos a paz!” (MÁXIMAS EDUCATIVAS DE DOM BOSCO, 1950, p.127)

Para Gardner (1999), as escolas existem e não podem deixar de existir por três finalidades básicas e outras três funções distintas:

- A **primeira finalidade** é situar-se como um **ambiente pródigo em socialização**, onde crianças, adolescentes e jovens aprendem a viver em comunidade, a descobrir-se ao descobrir o outro e a explorar, dentro e fora da sala de aula, todas as oportunidades para que evoluam em sua dimensão intrapessoal e em suas relações interpessoais.
- A **segunda finalidade** é se insinuar como um **ambiente que prepara o ser humano para o trabalho**, desde a Educação Infantil até a última série do Ensino Médio. Qualquer escola, em qualquer disciplina, precisa disponibilizar seus recursos para demonstrar ao aluno a essência do trabalho, a cooperação e a interdependência, que fazem de cada ser humano um cidadão, com definidos papéis na construção do mundo.
- A **terceira finalidade** pode ser a **epistemológica**, fazendo com que a escola ensine saberes, explore habilidades e organize pensamentos, mas o faça contextualizando o distante com o próximo, relacionando os temas da atualidade com o aqui e o agora do mundo onde se vive, mas, principalmente convive-se.

A essas finalidades acrescentam-se outras três funções imprescindíveis: mostrar a verdade pelos desafios da ciência, ensinar a beleza e a ternura pelos caminhos da arte e construir fundamentos de bondade e de justiça. Através da filosofia e, mais especificamente, da ética.

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela tem tanto

contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo, “*onde o educando é sujeito ativo do processo*” (Professora da unidade educativa E).

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política, “*onde os alunos se sentem livres e seguros para pensar e fazer*” (Professora da unidade educativa A). Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. Se ela quiser sobreviver como instituição, no século 21, precisa buscar o que é específico dela numa sociedade de redes e de movimentos que é a sociedade atual. Para a professora da unidade educativa E,

a escola como ambiente presencial tradicional precisa ser redefinida.. Ela pode tornar-se espaço de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação on-line, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, outras em pequenos grupos, outras individualmente. Pesquisar na escola; outras, em diversos espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Relacionar os resultados compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los e aplicá-los no cotidiano.

Vivemos hoje numa sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as conseqüências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, “*ser sujeito da construção do conhecimento*” (Professor da unidade educativa D) “*estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação,*” (Professora da unidade educativa E) “*saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes*” (Professor da unidade educativa D).

Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética. Elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos. Por isso, precisa-se também saber o quê, por que, para que se está aprendendo.

A escola constitui-se num espaço essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento, possibilitar ao educando o acesso e a reconstrução do saber. Essa função está imbricada inexoravelmente às relações, pois a transmissão do conhecimento se dá

na interação entre pessoas. Assim, nas relações ali estabelecidas, professor/aluno, aluno/aluno, o afeto está presente. Para a professora da unidade educativa C, *“Um dos componentes essenciais para que esta relação seja significativa e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem é o diálogo”*. Segundo Saltini (2002),

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdo e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores (p.15).

Acredito que existe uma série de distorções que devem ser analisadas uma vez que nos primeiros anos de escola a criança passa a vivenciar um processo de pressões.

Para Piaget (1994), *“o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola”* (p.61). Diante desse contexto *é necessário que o professor compreenda o aluno enquanto sujeito do conhecimento em sua plenitude* (Professor da unidade educativa D). Na maioria das vezes se pergunta, por que as crianças não *“aprendem”*, mas não se pergunta por que nos negamos tanto a aprender a *“educar”*.

A escola precisa considerar que os anos que nela se passam são momentos de construção de conhecimentos para a vida. A quantidade de informações que a sociedade contemporânea fornece são oriundos dos mais diferentes lugares e a escola não tem conseguido acompanhar essa evolução, aumentando de forma singular a distância entre o saber e o ser.

De acordo com Piaget (1981) o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Segundo Saltini (2002),

Passamos vinte e cinco anos de nossa vida sendo educados pela escola, restando mais quarenta, cinqüenta anos aproximadamente para viver. Nesses anos, a maioria das vezes temos que ir em busca de um terapeuta e ficarmos de 5 a 10 anos deitados num divã para começarmos a aprender esse universo interno que constantemente atua sobre nossa vida (p.49).

4.2.1 Ambiente como via pedagógica

A missão educativa, confrontando-se com os diversos contextos e com as necessidades dos educandos, realiza-se numa pluralidade de ambientes. Em cada um deles são oferecidas

oportunidades para ativar percursos diferenciados. Cada ambiente é chamado a se caracterizar pela qualidade de sua proposta, pela flexibilidade com que enfrenta os desafios formativos emergentes e pela capacidade de ler as demandas educativas das novas gerações. Isso requer empenho para realizar a integração entre educação formal e não formal, atenção à família como lugar principal no qual se faz a educação; trabalho inteligente e discreto para favorecer a inculturação da proposta educativa em atenção ao diálogo com o diferente, capacidade de trabalhar em rede, em atenta escuta às novas necessidades dos educandos.

A escola hoje ao organizar espaços de aprendizagem, é necessário que ela considere os estilos de aprendizagem dos envolvidos e prover formas distintas de trabalho com o intuito de motivar e envolver os alunos, de maneira participativa e responsável, em sua aprendizagem. (Professor da unidade educativa A)

O ambiente educativo no carisma salesiano situa-se como mediação entre os valores inspirados no evangelho e no contexto sociocultural. É um espaço em que os jovens projetam a vida, experimentam a confiança e fazem experiência de grupo. Dom Bosco dava grande importância ao ambiente como fator de educação. Não só o ambiente físico, com sua organização, sua estética e suas mensagens, mas, sobretudo, o “ambiente clima”, o espírito de envolvimento que tornava os educandos felizes, a atmosfera de confiança e de liberdade. “Além do ambiente agradável, ele tem que ter também um significado” (Professor da unidade educativa E).

Uma escola com ambiente acolhedor é uma escola capaz de organizar espaços, tempos, estilos relacionais para uma cultura da solidariedade. Esse ideal é uma herança de Dom Bosco perfeitamente cabível e realizado até hoje. Tal idéia é primordial para todas as escolas salesianas, que sempre procuram colocar à vontade os jovens que as frequentam.

As salesianas optam por uma educação humanizante com o método chamado “Sistema Preventivo” pelo qual as unidades educativas da INSA (Inspetoria Nossa Senhora Aparecida) do Sul do Brasil estão empenhadas em criar um ambiente onde se possa reviver e atualizar hoje a experiência vivida por Dom Bosco e Maria Mazzarello.

O ambiente educativo implica no esforço de todos em criar clima de alegria e de festa, racionalidade e flexibilidade, trabalho diário, esforço concreto e atenção ao protagonismo dos próprios educandos; que procura criar um “ambiente rico em estímulos, de relações positivas colocando a pessoa no centro do ato educativo” (Professor da unidade educativa A); que promove o crescimento humano num horizonte de sentido cristão e estabelece a interação entre valores, saberes e competências, onde:

- crianças, adolescentes e jovens convivem entre si e com seus educadores em

- crescente interação; (Professora da unidade educativa E)*
- *os educadores fazem caminho com os educandos, criando situações desafiadoras nas quais estes assumem seu papel de sujeitos ativos do processo de conhecimento, em solidariedade com os colegas, em vista de transformar o seu ambiente; (Professores das unidades educativas E, E, A)*
 - *vivam o espírito de família, cultivando a fraternidade e a amizade entre os diversos grupos, em clima de alegria, para que tudo o que aprendem tenha significado; (Professora da unidade educativa E)*
 - *a presença dos educadores entre os educandos possa se caracterizar pelo relacionamento fraterno, de respeito à pessoa e de aceitação do diferente; (Professora da unidade educativa E)*
 - *as motivações se apoiem mais na busca de solução de problemas, na troca de saberes e na diversidade dos grupos; (Professora da unidade educativa. E)*
 - *o espaço seja assegurado para a liberdade de expressão, para iniciativas responsáveis e não tenham medo de interagir e conviver; (Professora da unidade educativa A)*
 - *seja estimulada a formação de grupos, sejam treinadas as lideranças e se favoreça e incentive a participação de todos; (Professor da unidade educativa A)*
 - *os educandos sejam orientados para as suas opções vocacionais e profissionais, não como momento isolado no itinerário educativo, mas como um processo que acompanha o desenvolvimento da pessoa como um todo; (Professora da unidade educativa D)*
 - *seja desenvolvida uma educação que favoreça experiências positivas e se respeite a liberdade de consciência de cada um; (Professora da unidade educativa E)*
 - *a animação seja privilegiada como estilo educativo que leve a sério a dignidade do educando, suas possibilidades e vocação para ser livre e responsável. (YARED, 1995)*

Um ambiente será educativo na medida em que possibilitar uma experiência que não seja apenas reprodutora da estrutura e da cultura hegemônica, mas seja crítica, criativa e transformadora das mesmas. É preciso cuidar também do ambiente físico e torná-lo:

- Espaço educativo para aprender a conviver - que leve à formação de uma identidade ativa e solidária com o grupo social.
- Espaço educativo para aprender a crer – tanto no sentido cristão, como em relação aos valores essenciais à convivência humana e à promoção da dignidade da pessoa.

- Espaço educativo para aprender a aprender - resgatando a função primeira da escola, que busca formar a pessoa, preparando-a para discernir e enfrentar as mudanças da sociedade em constante transformação.
- Espaço educativo para aprender a ser – favorecendo condições para a construção e enriquecimento da pessoal e coletiva.
- Espaço para aprender a fazer – no qual sejam oferecidas as condições, proporcionais a seu estágio de desenvolvimento, para aquisição de habilidades e competências práticas.
- Espaço para aprender a sentir - favorecendo um clima de cumplicidade entre educador e educando que é a base da confiança, perceber o educando com suas qualidades cognitivas e emocionais.

4.2.2 Laboratório de aprendizagem

A escola precisa transforma-se cada vez mais em laboratório, e ser cada vez menos auditório. (BECKER, 2009, p. 07)

O modelo de escola centrado na transmissão de conhecimentos não responde às novas necessidades. É necessário que a mesma se transforme num laboratório de aprendizagens reais, operativas, atuais. Aquilo que faz moderna uma escola não é a presença de instrumentos tecnológicos, mas o espírito de investigação, de experimentação, de abertura, de atenção ao novo, que a põe em atitude dinâmica e de constante renovação.

Para a professora da unidade educativa E

a partir do momento em que o professor trazer para a sala de aula e souber fazer a mediação entre o conteúdo a vivência do aluno, que as propostas feitas chamem atenção, que concorra com a vida agitada que se vive hoje, que o lúdico também faça parte das práticas, que a escola seja um laboratório. Eu gosto de dizer que a escola tem que ser um laboratório de aprendizagem e de todos os significados. A partir desse momento eu acredito que vá acontecer essa aprendizagem significativa.

Entender a escola dessa forma significa assumir uma atitude mental e operativa, uma síntese projetual entre o pensar e o agir, entre o conhecer e o realizar, entre o ensinar e o aprender. Dessa forma se desenvolve o pensamento e a comunicação. Os professores são animadores dos processos e, junto aos alunos, caminham na lógica da descoberta e da construção. Em sua fala, a professora da unidade educativa B diz:

Porque ali os alunos estão interagindo com diversos alunos e outras pessoas, aonde eles tem a oportunidade de pensar, trocar idéias, argumentar, entrar em conflito com outras idéias para a partir daí enfrentar e resolver situações... e eu penso que ali na escola em conjunto com outros existe um espaço bem favorável e bem propício até mesmo para o professor estar mediando essa aprendizagem com os mais diversos meios e para o aluno adquira essa aprendizagem.

O futuro da escola parece estar mais ligado às capacidades que desenvolve que à transmissão de conteúdos. Tem mais importância o “como” se aprende que o “quanto” se aprende. Em nível didático, isso significa usar estratégias que ajudem os educandos a “aprender a aprender”; a serem protagonistas ativos no processo de aprendizagem; a serem cada vez mais responsáveis pelo próprio processo de conhecimento; abrirem-se a um diálogo cada vez mais entusiasmante com a realidade, a história, o mundo do trabalho. A escola não pode entrar no ritmo de tudo, *não correr atrás de modismos a toda hora* (Professora da unidade educativa E.), mas deve educar para adquirir consciência e refletir sobre o todo.

A construção ou a refundação de uma nova escola exige uma leitura atenta da nossa época histórica e precisa entender que o educando é a sua mística, e este não pode ser tratado como meio ou instrumento de manipulação, pois ele chega à escola trazendo consigo cada vez mais um mundo e uma carga de informações que ultrapassam o estreito âmbito escolar e familiar, transmitidas, sobretudo pelos meios de comunicação. Segundo a professora da unidade educativa E,

a diversidade e os saberes dos alunos e a gente tem que sempre estar levando em conta é essa diversidade deles, o que eles trazem de diferente, suas vivências, as experiências que eles têm, que tudo isso seja valorizado e ao mesmo tempo o professor tenha aquele feeling (vontade) de conseguir transpor, de fazer a relação com que ele tem para propor (a aula) e os saberes dos alunos.

Os alunos de hoje dedicam menos tempo à escola e ao estudo do que à televisão e outros meios. Como fazer uma escola eficaz para esse aluno? Necessita-se de uma pedagogia, um ambiente que promova a aprendizagem permanente. A era do conhecimento é também a era da sociedade aprendente: todos se tornaram aprendizes.

A escola hoje ao organizar espaços de aprendizagem, é necessário que ela considere os estilos de aprendizagem dos envolvidos e prover formas distintas de trabalho com o intuito de motivar e envolver os alunos, de maneira participativa e responsável, em sua aprendizagem. (Professor da unidade educativa A)

A escola deve ser concebida como espaço de convivência e reconhecimento, tanto no seu espaço físico quanto metodológico e deve estabelecer relações estreitas com seu entorno social. Essa nova “*organização exige gestão organicamente comprometida com o projeto Político Pedagógico concebido de modo participativo*” (Professora da unidade educativa E).

Segundo Assmann (1998, p.33), a escola não deve ser concebida como um simples repassador de conhecimentos prontos, mas como contexto e clima organizacional propício à iniciação em vivências personalizadas do aprender a aprender. A flexibilidade é um aspecto cada vez mais imprescindível de um conhecimento personalizado e de uma ética social democrática.

4.2.3 Favorece as relações e a vivência de valores

Bem vindo/a! Welcome! Benvenuto! Bienvenido! Willkommen!...; Bom dia! Boa tarde!...; Como você está!... Enfim, palavras simples, mas quando ditas com o coração, tomam significados diferentes. “Acolhemos você”. “Sinta-se bem em nossa casa”. Esse é o espírito.

O processo de construção de um ambiente que favoreça as relações e a vivência de valores não acontece de forma mágica. Segundo duas professoras da unidade educativa E, para que isso possa acontecer

é preciso que exista uma unidade de ação, uma organização, onde a escola se fortalece como equipe, equipe de profissionais, equipe diretiva, equipe de agentes de todas as áreas da escola, tanto do administrativo, quanto das pessoas que fazem um trabalho tão importante como é questão dos serviços de apoio e da limpeza. Porque a gente não aprende só na aula.

O mundo de hoje é caracterizado por diferentes tensões. Há a tensão econômica, a tensão cultural, religiosa, tecnológica, do coração. O coração dentro da nossa cultura é símbolo da sensibilidade e da luta, da fragilidade e da força. O coração ama e sente-se amado, acolhe e sente-se acolhido. Em meio a esse “jogo” recíproco encontra-se a pessoa.

Um educador/educando faz a experiência de ser acolhido na sua integridade com o que é como ser humano, dará novo brilho ao seu campo de atuação (sala de aula, pátio, ou em qualquer outro lugar).

Portanto, a **acolhida, a escuta, o diálogo** tornam-se habilidades fundamentais dentro das relações humanas e educativas uma vez que o outro terá sentimentos positivos para com o grupo e ambiente de trabalho.

A Professora da unidade educativa E, na sua fala, destaca a importância da integração entre educadores, educandos, equipe diretiva e coordenações, buscando que as pessoas se

conheçam, se olhem, ouçam, se falem e se estimem, elementos fundamentais no que se refere à construção das relações dentro da unidade educativa.

No ambiente educativo faz-se necessária a criação de maneiras de valorizar construtivamente as diferenças existentes, pois precisamos de valores fortes que nos levem a aceitar, respeitar e valorizar **o trabalho com o outro**.

Um aspecto que contribui para que se resgate o afetivo na instituição é o **elogio**, o qual se torna uma espécie de tônico que eleva, reabilita a pessoa e a torna capaz de superar dificuldades do cotidiano. Esta atitude vimos acontecer várias vezes em diferentes turmas após a realização de algumas atividades. Aliás, os professores parecem conhecer muito bem o uso do elogio. Usam na medida exata: nem demais, nem de menos.

Tende ainda o elogio a dar nova energia e vida melhor a educadores/educandos, liberando potencialidades que surpreendem, de aproximar as pessoas, sobretudo de estabelecer um clima positivo de confiança entre educandos-educadores-coordenações-família. Esse clima estabelecido terá como resultado a *“melhoria da qualidade de ensino, educadores mais satisfeitos dentro de sua profissão, educandos mais comprometidos com o processo de aprendizagem”* (Professora da unidade educativa E).

A construção de relações de cunho mais afetivo, da vivência de valores humanos e cristãos dentro do espaço educativo escolar é um desafio nos dias de hoje e exige de nós a necessidade de possuímos critérios e desafios que norteiam nossos trabalhos para sermos capazes dessa construção nos nossos ambientes educativos. Esta nova postura exige coragem e ousadia para lançar-se neste caminho e as Linhas Orientadoras da missão educativa das Filhas de Maria Auxiliadora nos trazem alguns.

Em observação às escolas visitadas e análise das questões feitas aos educadores que participaram da pesquisa, percebe-se que seria importante para os nossos ambientes educativos observarmos e colocarmos em prática com maior intensidade alguns desses critérios.

Citações significativas dos Professores	Critérios e desafios para o ambiente educativo
<p>[...] quando a escola vivencia na prática sua proposta pedagógica e é capaz de envolver todos no processo, desde a recepção até a alta direção [...] (Professora da unidade educativa D)</p> <p>[...] aonde todos falem a mesma linguagem, um ambiente organizado, comprometido, quer dizer, aonde todas as</p>	<p>Paixão Educativa – Os educadores e educadoras, leigos e leigas, religiosos e religiosas, são pessoas CONSAGRADAS à missão educativa em favor dos jovens. Por isso, além do profissionalismo, eles devem</p>

<p>... pessoas têm a capacidade de ter quase que o mesmo objetivo: que é o aluno [...] (Professora da unidade educativa E)</p> <p>... [..] acho que é uma coisa de coração e de relação com o aluno né ou você gosta para fazer ou nada vai dar certo nunca [...] (Professoras das unidades educativas A e E)</p>	<p>... possuir alegria e paixão pela educação que os impele a estar continuamente em meio aos jovens, com uma benevolência que testemunha o amor proveniente com que Deus mesmo os ama. (LOME p. 89)¹⁷</p>
<p>... [..] que haja um clima de cumplicidade com o professor, que haja um clima agradável e principalmente com aqueles alunos que tem dificuldades, não somente em questão de ensinamento, mas também emocional. Traze-los para o nosso lado. Isso vai provocar que a gente tenha um afeto entre aluno e professor e também um ambiente de aprendizado e para que este tenha significado na vida dele [...] (Professor da unidade educativa C)</p>	<p>A "presença-assistência" - Expressa a preocupação e o cuidado dos educadores em proporcionar ao educando a experiência de uma relação pessoal, acolhedora e fraterna, conhecendo a história pessoal de cada educando de modo a fazê-lo sentir-se amado e a favorecer o seu crescimento como pessoa. Tal relação se concretiza na sala de aula, no pátio e/ou em qualquer ambiente (no Colégio ou fora dele) onde se desenvolvam atividades religiosas, culturais, sociais, esportivas, recreativas e de ensino-aprendizagem. (LOME p. 90)</p>
<p>... [..] realmente eu acho que quando o grupo ele é homogêneo em relação à amizade, ele passa também ser homogênea também em relação à aprendizagem [...] (Professor da unidade educativa A)</p> <p>... [..] esse grupo que se constrói nesse período em que o aluno passa ai pelo ensino fundamental e ensino médio, essa afetividade que eles têm isso vai depois lá à frente torna-los... os alunos cidadãos melhores [...] (Professor da unidade educativa A)</p>	<p>Valor Educativo do Grupo - na práxis educativa salesiana, o grupo é uma opção metodológica essencial, por ser uma resposta às necessidades e exigências da idade juvenil. (lome p.91)</p>
<p>... [..] tomar um cuidado muito grande de ser apenas uma escola apenas focada no vestibular [...] quando você vai escolher uma escola você tem que ver uma escola que mostre para seu filho os valores realmente, porque não adianta nada eles serem um profissional no futuro e não terem valores [...] acho que junto com a questão dos valores ela deve mostrar para aquela pessoa que é uma escola diferente, porque além de ensinar, de passar conhecimentos ela também forma o ser humano, não apenas informa, ou seja, ajuda o aluno a ter um projeto para a vida dele [...] (Professora da unidade educativa A)</p>	<p>Discernimento – Significa descobrir as mil faces das carências, observando mais de perto o processo de desenvolvimento da identidade; orientar e dar apoio à capacidade de escolha, da partilha de valores, de decisão em vista do projeto de vida. Isso requer do educador a capacidade de descentrar-se, de demonstrar atenção e autêntico interesse por aquilo que o educando diz ou não chega a expressar. (LOME, p. 69)</p>

¹⁷ LOME - Linhas Orientadoras da Missão Educativa das FMA. Instituto Filhas de Maria Auxiliadora – Para que todos Tenham Vida e Vida em Abundância.. Editora Elledicci. 2006. Tradução Ir. Joanna D'Arc Fontes.

<p>[...] é importante que o nosso foco seja as pessoas [...] (P01)</p> <p>[...] é estar perto né, às vezes esse estar perto não quer dizer só aprovar o que é feito, a gente tem que chamar atenção,... mostrar qual é o caminho a seguir [...] (Professora da unidade educativa E)</p>	<p>Diálogo-Escuta - É o desafio do nosso tempo. A capacidade de diálogo e escuta é indispensável na relação educativa. Faz-se necessário um clima de reciprocidade e proximidade. Afinal, educador e educando são ambos importantes e tendem juntos para a mesma meta, apenas com funções diferentes. Como dizia Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, mas nos educamos”. (LOME p, 69)</p>
<p>[...] acreditar no jovem, no aluno, ou seja, ver o educando como pessoa protagonistas do processo e não como mais um na escola que paga a mensalidade [...] (Professora da unidade educativa C)</p> <p>[...] primeiro eu busco essa parceria com meu aluno, assim estabelecer uma relação de confiança para que a gente possa conversar e de alguma forma eu possa ajudá-lo [...] (Professora da unidade educativa D)</p>	<p>Confiança no educando – A predileção pelos jovens qualifica um ambiente educativo salesiano. Tal atitude se inspira em Dom Bosco, segundo o qual em toda a pessoa, seja qual for a sua situação existencial existe um ponto acessível ao bem. E nós educadores somas chamados a descobri-lo, a contribuir para valorizá-lo. (LOME p.88)</p>
<p>[...] a escola precisa criar um clima de família onde educador e educando sintam-se bem para ensinar e aprender [...] (Professora da unidade educativa E).</p> <p>[...] escola que chame o aluno pelo nome [...] (Professora da unidade educativa E)</p>	<p>Espírito de Família – Na comunidade, as relações são marcadas pelo “espírito de família” que elimina as distâncias, facilita a familiaridade, aproxima as gerações e cria um clima de confiança onde as pessoas podem crescer em liberdade, e colaborar entre si, em reciprocidade. (LOME p.89)</p>
<p>[...] ajuda a gente a se desenvolver não só profissionalmente, mas também como pessoas [...] (Professora da unidade educativa A)</p> <p>[...] a gente muitas vezes não tem a paciência de esperar o processo acontecer e às vezes por causa disso a gente dá mancada [...] (Professor da unidade educativa A)</p>	<p>lógica do Processo - os processos são movimentos vitais das pessoas e das comunidades educativas e, portanto, devem ser acompanhados com cuidado e respeito. a idéia de processo implica uma seqüência de passos pensada e organizada de forma gradual e capaz de andar de acordo com a pessoa em contínuo devir. por isso, trata-se de agir em planos articulados e diferentes, numa lógica de tempos longos, respeitosos das fases de desenvolvimento, do dinamismo do crescimento humano e em interação com a realidade sociocultural. (espera paciente dos ritmos pessoais de crescimento) (LOME P, 67)</p>
<p>[...] a família tem que estar envolvida no processo de aprendizagem junto com a escola [...] (Professora da unidade educativa B)</p> <p>[...] estar sempre em diálogo com a família [...] (Professora da unidade educativa D)</p>	<p>Diálogo com a família - A relação com a família interpela fortemente a comunidade educativa. A interação com a família é importante especialmente hoje, num tempo em que a instituição familiar se encontra fortemente ameaçada por leis que favorecem novos tipos de união. A cultura da vida e sua promoção estão no centro do diálogo educativo com a família. (LOME p.92)</p>

Quadro 07 - Critérios para os ambientes educativos de acordo com as Linhas Orientadoras da missão educativa para as FMA.

Tendo isso presente no trabalho educativo, com certeza poder-se-á realizar o desejo de Dom Bosco em sua carta de 1884:

[...] retornem os dias felizes, do oratório. Os dias do afeto e da confiança cristã entre os jovens e superiores; os dias do espírito de condescendência e tolerância por amor de Jesus Cristo de uns para com os outros; os dias dos corações abertos com toda a simplicidade e candura; os dias da caridade e a verdadeira alegria para todos. (D. B. Carta de Roma 1884).

4.2.4 Ensinar a condição humana

Não podemos esquecer de tornar os alunos mais humanos, lembrar que ele não é só cognitivo, mas que é também afetividade. E aí atendê-lo como ser humano e como ser integral. (Prof.30)

Ensinar a condição humana. Eis um dos setes saberes necessários à Educação do Futuro propostos por Edgar Morin. Ao falarmos das relações vividas num ambiente educativo, a citação de Morin assume crucial importância, pois está se referindo à escola, à sala de aula não apenas como espaço de construção de conhecimentos, mas de convivência, de formação de seres humanos.

Parece estar aí, exatamente, o essencial da tarefa educativa. No livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, um dos capítulos mais fundamentais é o terceiro, que traz por título “Ensinar a condição humana”.

Acredito que, enquanto educadoras e educadores, tem-se como compromisso propiciar aos educados uma boa iniciação à condição humana, individual e coletiva. Morin (2002) fala dessa condição num trecho belíssimo. Ele diz:

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, estático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que possuído por deuses e pelas idéias, nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então, o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (p. 58).

Eles são isso que afirma Morin! A grande questão é para onde se vai orientar essa

complexidade, para que essas contradições todas, das quais são constituídos, possam ser de alguma forma canalizadas, orientadas para a construção da felicidade.

Essa é a busca e o desafio enquanto educadores. Como construir uma escola que, tendo consciência da complexidade humana e das suas contradições, possa auxiliar os educandos a dar uma orientação positiva a toda essa energia que está no seu interior? Porque se pode dar uma orientação infeliz para isso tudo. Pode-se dar uma orientação doentia e destruidora a todas essas poderosas energias que carregam dentro de si. *“Porque muitas vezes nós na educação ficamos centrados no problema e não nos damos conta que a solução está dentro do próprio problema”* (Professor da unidade educativa D).

Daí ser fundamental o trabalho educativo hoje e não fechar os olhos diante da complexidade. E é por isso que se precisa ter consciência da complexidade da condição humana. Ser, ao mesmo tempo, sábios e loucos, trabalhadores e lúdicos, empíricos e imaginários, econômicos e consumistas, prosaicos e poéticos. Crianças e jovens, além do conhecimento instrumental, precisam aprender a lidar e a cuidar dos vibrantes e incandescentes fios da própria complexidade.

Ao aproximar-se do pensamento complexo, a pedagogia salesiana ganha maiores possibilidades de orientar tais elementos segundo as necessidades contemporâneas.

Dom Bosco estava muito aberto a compreender o ser humano em sua complexidade e diversidade. A complexidade, de que fala Morin, não deve assustar o educador (a) salesiano (a). A vastidão do coração de Dom Bosco a comporta e orienta para uma finalização divina, sagrada, feliz.

O que fazer para trabalhar isso? Algumas pistas já foram dadas por Dom Bosco no seu Sistema Preventivo e por Morin:

- resgatar na prática pedagógica a complexidade da condição humana;
- favorecer a vivência da espiritualidade;
- possibilitar experiências que impregnem a vida de sentido;
- estimular o processo de religação das dimensões interiores;
- favorecer o desenvolvimento da consciência ecológica;
- possibilitar experiências sistemáticas de autoconhecimento;
- exercitar a capacidade de compreensão; preparar para a construção do conhecimento com capacidade de rigor e com a razão aberta.

Os desafios são muitos. Mas se deve ter a dupla capacidade de mergulhar na riqueza do passado, e trazer essa riqueza para o tempo presente, traduzindo-a para o hoje.

Ao falar das relações vividas em sala de aula, a citação de Morin assume crucial importância. Pois se está referindo à sala de aula não apenas como ambiente de construção de conhecimentos, mas de convivência, de formação de seres humanos. A professora da unidade educativa E na sua fala diz

que o principal é trabalhar o ser humano, a essência do ser humano, a essência da pessoa e se a escola promove um local prazeroso, aonde o profissional e o aluno venham para cá, se sintam bem, se sintam acolhidos. Mas eu acho que principalmente da essência humana, então devemos trabalhar o ser humano.

Gabriel Chalita, educador brasileiro, afirma que só teremos resultados positivos numa pedagogia voltada à formação de seres humanos íntegros, talentosos, críticos e conscientes. O professor precisa ser movido pela crença de que pode modificar cada um de seus aprendizes em seres humanos melhores, em cidadãos reflexivos e afetivos. E quando o professor não consegue criar laços com seus alunos ocorre um sentimento de perda para ambos. O processo ensino-aprendizagem tem de ser fundamentado em doses equilibradas de razão e sensibilidade e ir gradativamente sendo lapidado.

Gabriel Chalita estimula os professores, a direção, a equipe pedagógica, a família, enfim todos que possuam envolvimento com o educando, a desenvolver maneiras alternativas que favoreçam o desenvolvimento integral do mesmo, fazendo que ele assuma o seu potencial afetivo e criativo e que também, possa ampliá-lo, com a finalidade de corrigir suas deficiências de aprendizagem e para que sua auto-estima possa ser elevada no momento em que houver valorização do seu potencial e de suas aptidões. A verdade é que, embora o professor tenha alto nível intelectual e grande conhecimento de sua matéria, a maneira como ele se relaciona com seus alunos será a chave do sucesso da transmissão do que ensina.

Nas observações em sala de aula percebemos, em algumas aulas, um interesse e uma participação maior por parte dos alunos. Professores que em sua prática pedagógica procuravam criar um clima de respeito e amizade entre eles e os alunos, na medida em que os tratava de forma educada e respeitosa, mesmo quando os repreendiam, não utilizavam expressões que os rotulassem como incapazes, tinha interesse em ouvi-los, procurando dar um sentido conceitual e significativo a essas falas, relacionando-as ao conteúdo da área e muitas vezes à formação do aluno como pessoa, assim valorizava os conhecimentos e vivências trazidas por eles. Procuravam estimulá-los através de palavras, gestos, manifestando interesse por eles, como sujeitos importantes e ativos nas relações estabelecidas, tentando delinear novos percursos que levassem os alunos à construção do processo de aprendizagem e para que essa pudesse ter significado para eles. (NOTAS DE CAMPO)

O que se viu permitiu analisar esse fato embasado no pressuposto de que a construção e reconstrução do saber acontecem quando se percebe o significado do que está sendo vivenciado, quando há a mobilização e a interação dos sujeitos nesse processo. Quando as relações professor/aluno/conhecimento permitem a participação, a argumentação, o respeito pela palavra do outro, mesmo em meio aos tropeços no caminho, há a possibilidade de avanço no processo de aprendizagem.

Também nas conversas ocasionais com os alunos (no recreio e intervalos de aulas) foi possível perceber a importância da interação e do envolvimento do aluno na sala de aula, a necessidade que o aluno tem de sentir bem e que o professor se interessa por ele e que ele também faz parte do processo.

Encontramos falas como essas:

O que mais gosto na escola é o professor (foram citados dois professores). Eles são legais, sabem lidar com os alunos, sabem dialogar com a gente, apresentam coisas diferentes. Mas nem todos sabem, alguns não sorriem, xingam. Tem professor que chega na sala nem cumprimenta, nem fala com os alunos direito, não se comunica, é só, livro tal, página tal, exercício tal. Tem professor que não gosta da gente. Aí a gente perturba mesmo. (Aluno C - Ensino Fundamental II - 7º ano)

Essa fala aponta para a necessidade que o aluno tem de ver o professor não somente como alguém que vai lhe transmitir conhecimentos, preocupado com as explicações sobre determinado conteúdo, mas como alguém que, comprometido com a ação que realiza, percebe o aluno como um ser importante, com idéias e sentimentos que podem ser partilhados com ele. Nesse processo de interação humana, de intercâmbio, o conhecimento estruturado do professor, sua forma de expressão mais formal, seus valores e concepções se misturam aos saberes não sistematizados e empíricos dos alunos, aos seus valores e linguagens próprios de seu ambiente cultural.

Esse encontro, observado numa perspectiva dialógica pode assumir um valor significativo no processo de aprendizagem, propiciando a participação ativa e a mobilização para aquisição do conhecimento. Como afirma Freire (1996),

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. 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 [...] (p.159-160).

Avalia-se que a não preocupação do professor em tecer uma relação de interação e de diálogo com os alunos acaba provocando uma reação – *aí a gente perturba mesmo* - Aluno C

– que dificilmente será vista por ele como uma resistência a sua atitude, mas como desrespeito, rebeldia e falta de interesse do aluno, que em nada contribuirá para o encaminhamento de possíveis soluções para os conflitos.

Ainda nessa perspectiva destaca-se uma fala comum de um aluno do Ensino Fundamental II, em relação a um professor, indicando a forma como ele desenvolve a sua prática, mesmo por aqueles que consideram a matéria complicada e difícil:

o professor explica direitinho, se a gente não aprendeu ele vai lá e explica de novo; o professor é muito bom, a gente pergunta e ele responde, ele se preocupa com a gente, se a gente aprendeu ou não; o professor dá atenção pra gente, confia na gente e principalmente a gente gosta quando ele desafia a gente.

Essa fala nos permite conhecer a valorização dos alunos ao professor que os escuta, transmite confiança, que se preocupa com suas dificuldades e que entende que a aprendizagem não ocorre ao mesmo tempo e do mesmo jeito para todos, mas ao mesmo tempo não tem medo de desafiá-los. Reconhece que ele é um elemento importante de mediação entre o aluno e o conhecimento. Nesse sentido podemos fazer alusão à teoria vygotskyana sobre a importância da intervenção pedagógica, o papel do professor de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas e provocando avanços que não ocorreriam naturalmente, e mais uma vez recorremos a Freire (1996),

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (p.162-163)

Sabemos que a atitude do professor, a forma como ele interage com a classe, como direciona o seu fazer pedagógico está relacionado às suas concepções de homem e de mundo, sejam elas conscientes ou inconscientes. Assim, é relevante apresentar a fala de um dos professores citado pelos alunos, quando perguntamos o que considerava importante para que a relação professor/aluno, aluno/aluno fosse significativa:

Respeito e diálogo, acho que são as coisas fundamentais. Porque às vezes, não há muito respeito entre eles, nem entre eles e o professor, mas a gente também tem que respeitar o aluno. De repente você tem que saber como falar com o aluno, porque dependendo do jeito que você fala, você não consegue nada, você cria aquela barreira enorme e aí o processo de ensino e aprendizagem ficam comprometidos. (Professora da unidade educativa E)

Essa fala revela que o professor concebe a interação professor-aluno não a reduzindo apenas ao processo cognitivo, mas envolvendo também as dimensões afetivas e sociais. Reconhece a importância do seu comprometimento com a tarefa de educar, percebendo a estreita relação entre o afetivo e o cognitivo no desenvolvimento humano, não responsabilizando apenas o aluno com a obrigatoriedade de demonstrar respeito consideração.

Perguntou-se ao professor como agia mediante as situações de conflito:

Eu procuro, porque a gente não é de ferro, fazer eles pensarem naquela atitude deles, que benefício está trazendo, por que estão agindo assim, o que isto está trazendo de bom. Eu sempre falo que a gente tem que se gosta, se respeitar e gostar do que faz. Então você tem que pensar se essa atitude está fazendo bem ou mal para você, porque quem mais gosta de você e respeita você é você mesmo. (Professora da unidade educativa E)

Analisando essa fala pode-se observar o propósito do professor em encarar os conflitos como possibilidade de reflexão, permitindo ao aluno a análise das situações e aprofundamento das questões que impulsionam determinadas atitudes. Juntos, professor e alunos têm a tarefa de, neste espaço de convivência que é a sala de aula, buscar as melhores alternativas de ação.

É relevante destacar essa fala para elucidar a visão construída por muitos professores de que quando se fala de afetividade está-se referindo apenas às manifestações de carinho. A afetividade abrange as paixões, os sentimentos e as emoções, portanto, também estão nela inseridas as manifestações de agressividade, medo e raiva. O desconhecimento teórico desses conceitos dificulta a compreensão das relações de reciprocidade e oposição entre afetividade e cognição, e o poder das emoções, sejam elas perturbadoras ou ativadoras, influenciando de forma estimuladora ou desagregadora na aprendizagem. Isso pode acarretar enganos na interpretação de determinadas reações ou ações na sala de aula, levando à redução da capacidade de discernimento tanto do aluno quanto do professor.

O que se quer evidenciar nessas falas, tanto dos alunos, quanto dos professores é a importância do diálogo, da interação dos sujeitos na prática educativa. O diálogo oferece oportunidades, segundo Hernández (2002),

para expandir, reconsiderar uma questão ou problema e procurar compreendê-lo de diferentes maneiras. O que, por sua vez, permite desenvolver a consciência de aprender e impulsionar estratégias de pensar sobre a própria aprendizagem. Além disso, a partir do diálogo, enfatiza-se a reflexão, a investigação crítica, a análise, a interpretação e a reorganização do conhecimento. (p. 20)

O diálogo pode então, ser significativo para estimular o interesse, a necessidade e a conscientização na relação ensino-aprendizagem e pode contribuir para a reciprocidade entre afetividade e aprendizagem, o que não deve ser confundido com permissividade, o diálogo

entre professores e alunos ou não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo (FREIRE, 2000, p.117).

Tem-se uma síntese das conversas com os alunos que determinam as relações positivas e também as menos positivas dos alunos com seus educadores, como pode ser observado no quadro comparativo das justificativas apontadas pelos alunos.

Quando você sente que aprendeu de verdade? É quando meus professores...	Quando se torna mais difícil aprender? É quando meus professores...
• Explicam de uma maneira fácil e com calma a matéria.	• São injustos, discutem por causas injustas.
• São alegres, elogiam e ensinam descontraindo e felizes.	• Desrespeitam os alunos, são chatos.
• Quando ele é atualizado e busca trazer coisas novas para a aula	• Descontam em nós seus problemas.
• Dão mais atenção, nos atendem, são compreensivos.	• São sérios e nervosos, ficam bravos.
• Respeitam, ajudam e explicam individualmente.	• Não dão atenção aos alunos.
• São coerentes com suas falas - cumprem o que falam, nos desafiam no estudo.	• Quando estão irritados e de mau humor
• Estão com vontade de dar aula.	• São autoritários, discutem com os alunos.
• Gostam de dar aula e quando estão de bom humor, brincam com a gente.	• Chamam a nossa atenção na frente dos outros.
• Promovem diálogo, estão de bem com os alunos.	• Não sabem explicar a matéria.
• As aulas são bem preparadas, bem organizadas.	• Só usam o livro didático
• Trabalham conteúdos que tem sentido para nossa vida	• Esquecem que a gente também sabe alguma coisa

Quadro 08 - Síntese das conversas ocasionais com os alunos sobre as relações entre educandos e educadores

A qualidade do professor que aparece como essencial é o respeito pelos alunos (em torno de 90%). Isto é, como afirma Mauco (1968), a sua disponibilidade afetiva positiva, disponibilidade esta traduzida em ações como compromisso com o ensino e a aprendizagem dos alunos. É o interesse do professor pelos alunos e pelo trabalho que aparece como aspecto fundamental para o estabelecimento de uma boa relação, como pode ser observado nas falas dos alunos:

O que mais gosto é quando meus professores explicam bem a matéria; estão alegres; ensinam descontraídos e felizes; nos respeitam; dão atenção; dão aulas bem preparadas; nos ensinam; explicam individualmente; me dão atenção e dão segurança para aprender melhor; mudam aquele método antigo de ensinar e fazem a aula ficar descontraída, gostosa; me ajudam; quando estão de bom humor; variam as atividades; são compreensivos; me elogiam; me atendem; dialogam; dão aulas interessantes; me fazem sentir comprometido com o estudo; estão com vontade de dar aulas. (Aluno D - Ensino Médio)

A contraprova desta constatação manifesta-se também na fala em que o não compromisso com o ensino e a aprendizagem, traduzidos pelo desinteresse do professor pelos alunos, aparece como um fator negativo para com os professores. Os alunos, na multiplicidade de razões que recorrem para justificar a contrariedade, são quase unânimes em descrevê-los como “chatos”, “mal-humorados”, “irritados”, “nervosos”, “bravos”, “autoritários”, “injustos”.

A última vez que me senti muito aborrecido foi quando pedi explicação a um professor e ele com estupidez disse que não iria explicar mais; quando vêm irritados e mal-humorados; me culpam por injustiça; ficam bravos; são nervosos; não têm paciência para ensinar; não explicam; não me dão atenção; estão com problemas e descontam na gente; me chamam a atenção na frente dos outros; nos desrespeitam; são autoritários; não sabem explicar bem e não acreditam na gente. (Aluno D - Ensino Médio)

É essencial que os professores percebam a importância que têm e assumam suas responsabilidades, para que cheguem à conclusão de que não são meros fornecedores de meios para a aprendizagem, mas pessoas que fazem um intercâmbio entre emoções e cognição e que viabilizam momentos de trocas de experiências emocionais.

4.3 APRENDER ENSINANDO E ENSINAR APRENDENDO: O PROFESSOR COMO GESTOR DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CATEGORIA DE ANÁLISE	ELEMENTOS DE ANÁLISE
3-Aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa.	- Saber lidar com o ser humano - Estar e ser presença na vida do educando - Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem - Acompanhar o processo

Quadro 09 - Análise das trinta entrevistas. **Categoria de análise** - Aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa e **elementos de análise:** - Saber lidar com o ser humano - Estar e ser presença na vida do educando - Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender.
(FREIRE, 1996, p. 25)

Freire (1996) diz que “não há docência sem discência...”, pois “... quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25). É essa interação dialética professor-aluno, aluno-professor que torna a prática pedagógica um desafio maior e muito mais prazeroso, na qual se passa a estabelecer vínculos de amizade e respeito muito favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Segundo as considerações dos participantes da pesquisa espera-se do professor do século 21 que ele tenha: *paixão de ensinar, goste do que faz* (Professora da unidade educativa E), que esteja *aberto para sempre aprender* (Professor da unidade educativa D), *aberto ao novo* (Professor da unidade educativa. C), que tenha *domínio técnico-pedagógico* (Professor da unidade educativa A), que saiba *contar histórias* (Professor da unidade educativa D), isto é, que construa narrativas sedutoras para seus alunos. Espera-se que *saiba pesquisar* (Professora da unidade educativa E), que *saiba gerenciar uma sala de aula* (Professor da unidade educativa. D), significar a aprendizagem dele e de seus alunos. Espera-se que *saiba mediar conflitos* (Professora da unidade educativa E), que *saiba trabalhar em equipe, que seja solidário e humilde* (Professora da unidade educativa C). Espera-se, sobretudo, que *seja ético* (Professor da unidade educativa D). Não é competente o professor que não é ético. A ética faz parte da natureza mesma do ser professor. Bom professor é o que “cuida da aprendizagem”, como costuma dizer Pedro Demo. O aluno aprende quando o professor aprende e pesquisa. Bom professor é o que enxerga longe, porque os alunos vão enxergar até onde o professor enxerga. Os alunos querem ver longe, têm muitos sonhos na vida e desejam que os seus professores não imponham limites aos seus sonhos.

O século XXI aponta uma visão educacional que apresenta grandes mudanças na Educação no mundo globalizado, fornecendo indicadores de que o ofício de professor requer muitos conhecimentos, uma grande quantidade de idéias, de habilidade nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de lidar com os alunos, nas atitudes, nos valores, hábitos e condições pessoais para o ensino. Assim é o conhecimento verdadeiro: saber, fazer, ser, conviver (UNESCO 1996).

Porém ensinar não é só transmitir conhecimentos, “*mas despertar a vontade de aprender nas crianças, fazer com que elas queiram aprender a partir disso para fazer do estudo uma atividade prazerosa*” (Professora da unidade educativa B).

Pode-se aprender conteúdos e disciplinas sozinho, mas não se aprende a ser humano sem a relação de convívio com outros seres humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa.

Aprender conteúdos é fácil, difícil é aprender a se relacionar, conviver, ser solidário, respeitar as pessoas, dar bons exemplos, ajudar as pessoas sem pedir recompensas etc.

O desafio de contribuir com a educação do jovem e do cidadão, num momento de mudanças e incertezas e a necessidade de resgatar valores tão importantes condizentes com a sociedade contemporânea, leva o professor a entender que deverá exercer um novo papel, de acordo com os princípios de ensino-aprendizagem adotados: saber lidar com os erros, estimular a aprendizagem, ajudar os alunos a se organizarem, acompanhar cada um com sua necessidade específica, construindo juntos o conhecimento.

Em observação realizada em uma das escolas visitadas se quer destacar uma que pareceu ser interessante: a que acontece entre Professora da unidade educativa C e o aluno mediante um atendimento individual. Indo até a carteira daquele que está com dificuldades ou chamando-o até a sua mesa (às vezes ao quadro), ficando com ele além da hora ou dando-lhe tarefas extras, a professora está atuando diretamente sobre a dificuldade de aprendizagem. Queremos registrar que, para a maioria das professoras, principalmente para as do Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano) essa não é uma atitude paternalista. Ao contrário, reveste-se de um ar de independência (haja vista a maneira como trata a correção do erro) Professora da unidade educativa C corrige questionando, tirando do aluno a resposta certa, o que o força a caminhar no sentido da autonomia. Reflexão, iniciativa e singularidade no pensar são algumas das exigências que as vimos fazer aos alunos. Isso se expressa, sobretudo, nos diálogos que mantêm com eles. A resposta a qualquer questão levantada pelo aluno raramente é dada. Ao contrário, é devolvida acompanhada de uma nova elaboração, apontando um novo caminho para o pensamento, lembrando a maiêutica socrática. No exemplo que segue, fica patente o sucesso dessa forma pedagógica de agir.

(Professora da unidade educativa C está trabalhando com encartes de supermercado. Uma aluna se aproxima dela com um recorte de uma peça de carne.)

- *Profe, isso é mineral?*
- *Laura (nome fictício), o que é isso que você recortou? (Silêncio)*
- *Você conhece isso? (A aluna continua sem falar.)*
- *Você come isso?*
- *Como.*
- *Qual é o nome disso que você come? Como se chama isso na sua casa?*
- *É carne.*
- *Carne de que?*
- *Carne de boi.*

- *De que mais poderia ser essa carne?*
- *De vaca.*
- *De porco... carneiro...*
- *E que são a vaca, o boi, o porco e o carneiro?*
- *São bichos... (E num ar de satisfação conclui).*
- *Profe, é animal, não é?*

Mas não é só com o aluno que apresenta problemas na aprendizagem que essa interação se dá. Ocorre também com os demais alunos, principalmente quando estão realizando tarefas individuais. Indo de mesa em mesa, Professora da unidade educativa C acompanha o desenrolar da atividade, corrigindo um aqui, estimulando outro lá, e assim por diante.

O resultado de todas essas ações é o clima de cumplicidade que se instala na sala de aula. *“Professor e alunos são parceiros no processo de ensinar e aprender”* (Professor da unidade educativa D).

No entanto, ressaltamos que, apesar de serem parceiros, não há confusão de papéis. Com maior ou menor intensidade, Professora da unidade educativa C, como também as outras professoras deixam claro para seus alunos qual é o papel de cada um na tarefa assumida em conjunto. E são papéis muito bem definidos: o de educador e o de aprendiz (embora muitas vezes o educador aprenda com o aprendiz).

Observa-se também a interação dos alunos entre si. Essas se caracterizam, via de regra, pelo respeito mútuo e cultivo da colaboração. Mas é óbvio que, em se tratando de crianças e jovens, também há, de vez em quando, recriminações e desentendimentos. É essa relação do aluno com seus pares que possibilita a produção coletiva e fortifica o espírito de grupo.

Além das atividades em pequenos grupos, usadas com frequência, alguns professores realizam, ainda, outro tipo de trabalho coletivo: o que envolve toda a turma na realização de uma única produção. Exemplificam esse tipo de trabalho as criações coletivas de textos. A elaboração de quadro mural com atividades e desenhos dos alunos, composição coletiva de letras de músicas, teatros etc.

Dessa forma, o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino e os mecanismos de reflexão. Assim sendo, uma prática docente crítica, desempenha um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o

fazer. Silva (1991), em suas reflexões, questiona e afirma:

agora pergunto: quantos são os professores brasileiros que ao iniciarem no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são corretamente preparados para analisar as conseqüências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos, muito poucos... Devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores. (p.54)

Concebe-se assim, que se tem uma formação teórica para educadores descontextualizada do que se vive na prática educativa, a qual não oportuniza ao docente desenvolver condições satisfatórias para que o processo ensino e aprendizagem dos alunos tenha maiores probabilidades de sucesso.

Segundo Freire (1996), ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo, ensinar exige dos educadores saber escutar.

Para ensinar é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas grades curriculares.

Porém, acima de tudo, o educador deve ensinar o que os alunos precisam saber, enquanto sujeitos situados em um determinado momento histórico, buscando assim, despertar neles a consciência política e cidadã.

4.3.1 Saber lidar com o ser humano

A rotina do professor é envolvida pelos sentimentos humanos. Parece não haver possibilidade de descartar essa condição, pois o professor também traz em si, e não poderia ser diferente, as condições humanas tanto quanto seu aluno. No entanto, se esses sentimentos não forem harmonizados, acabam sendo um risco para o processo pedagógico, pois lidar com gente é envolver-se em pequenas e grandes histórias de vida, é descobrir-se ou esconder-se no outro, é consolidar o ser humano como ser incontestavelmente dependente das relações, assim como diz Professora da unidade educativa E que

o educador precisa ter jogo de cintura, tem que saber lidar com tudo, não é só o conteúdo, ele tem saber lidar com o ser humano... Então é uma mistura é um

equilíbrio muito grande. E o dia a dia desse ser humano complexo essa incerteza que tem no dia a dia, dessa geração atual. Acho que a principal habilidade e a competência principal é saber resolver conflitos, saber entender, compreender o mundo deles né... Mas seria saber lidar, tentar formar essa geração para o futuro, a formação integral do ser humano.

“... chamou-me pelo nome...” O trabalho da educação é pessoal, respeita a pessoa na sua identidade. É um ato de reconhecimento do outro como ser em relação. A identidade (si mesmo) só se consolida através da relação EU-TU, ou seja, “o processo de individuação da pessoa é algo contínuo que se dá até o fim da vida numa busca constante...” (MUSZKAT, 1986, p. 67).

Chamar a pessoa pelo nome é evidenciar essa individuação, dando-lhe o reconhecimento perante a vida, o mundo e o homem... chamar pelo nome significa neste sonho, conhecer a cada um como é, no seu mundo subjetivo para acontecer a intersubjetividade. É uma forte característica da ação educativa que cria um clima de acolhida, estabelecendo com o outro um relacionamento fraterno, amigo, ganhando-lhe a confiança tão necessária para a construção do conhecimento.

“Não com pancadas, mas com amor e mansidão...” delineia a metodologia educativa.

Na educação é importante mostrar ao outro que se quer bem: chamar pelo nome, um olhar acolhedor, uma palavra na hora certa, do jeito certo, um interessar-se pelo outro, o ganhar o coração e a confiança.

Acredita-se que aqui está a diferença do Sistema Preventivo de Dom Bosco e os outros protagonistas do Sistema Preventivo.

Ainda no sonho o questionamento surge: “onde e com que meios poderei adquirir a ciência?”

“Eu vou indicar a você a Mestra...”

ONDE - indica o campo de trabalho: em meio aos jovens, educandos sedentos do saber, do conhecer-se, de construir a própria vida... Daí a clarividência do trabalho: EDUCAÇÃO.

COM QUE MEIOS? - A grande chave está no “*trabalho em parceria*” (Professor da unidade educativa D), na educação realizada em conjunto, numa postura de auxílio mútuo, numa postura de que acolhe e busca com o outro o desafio e a solução dos problemas existentes. Uma escola isolada não pode garantir o futuro de ninguém. Mas juntos, em parceria tem um enorme poder de mudança. Interdisciplinaridade. “*É trazer o cotidiano para dentro da sala de aula e fazer o contrário também, devolver para a comunidade aquilo que a gente produz em aula*”. (Professor da unidade educativa D).

TORNA-TE SÁBIO... A sabedoria - a verdadeira sabedoria, para com ela emergir no saber, na busca, no discernimento e na realização, como arma de transformação da realidade.

Todas as direções apontam para um novo tempo. A mulher e o homem deste século estão mudando rapidamente, pressionadas pela velocidade das transformações sociais e tecnológicas. A mola propulsora do processo é o conhecimento. O aprendizado contínuo, o “tornar-se sábio...” se faz obrigatório em um mundo onde a enxurrada de novas informações, invade e modifica a vida diariamente. *É hoje podemos dizer que o novo muda a cada hora, né? Não podemos dizer que o novo é aquilo que foi dito ou feito no mês passado, não.* (Professora da unidade educativa A)

O professor deixa de ocupar o posto de detentor único do saber, do conhecimento respaldado por volumosos livros didáticos. Os estudantes saem em busca de informações circulando livremente num mundo de dados sem fronteiras estabelecidas.

Mudam as pessoas, muda o conteúdo do saber e mudam as instituições. O aprendizado passa a ser contínuo. (PCNs) É preciso “*gostar do que se faz*” (Professora da unidade educativa E) na escola para arrastar a prática do conhecimento para toda a vida. Compreender a responsabilidade social da escola, para perceber que para falar da sociedade do conhecimento já não é mais projetar o futuro. O saber já não é mais agregado à mente de alguns iluminados, passando a ser fundamental para o entendimento da realidade, do contexto em que se vive.

“[...] **Percebendo que eu estava mais perdido com minhas perguntas e respostas, fez-me um aceno...**” Toda a novidade, mudança, geram em nós dúvidas, inseguranças, perplexidade... Como fazer uma educação adequada à realidade? Como unir ciência, vida e cultura?

Sabe-se que à escola cabe um novo papel diante da constatação de que, há muito tempo, o aluno tem acesso a um universo ilimitado de informações e, naturalmente, chega à sala de aula com interesses diferentes dos assuntos muitas vezes propostos, em alguns aspectos, estando melhor informado.

Como responder a esses desafios? Como realizar a missão e responsabilidade frente a este cenário?

“... **Colocando sua mão sobre minha cabeça...**” A educação é um processo lento, de espera, de reflexão, de transformação interior, de abertura ao outro e, sobretudo da pessoa. [...] *a gente muitas vezes não tem a paciência de esperar o processo acontecer e às vezes por causa disso a gente dá mancada* [...] (Professor da unidade educativa A) A educação lida com o mundo do vir a ser. O que se faz hoje tem reflexos no presente, mas, sobretudo vai alcançar

a plenitude do porvir.

“**Colocar a mão**” é ir junto... Caminhar na mesma busca... Com nossa ação e reflexão se precisa ajudar a escola a entender este admirável mundo novo, a encontrar um caminho novo sem violentar suas próprias convicções, a redefinir sua missão.

“Eis o campo, o lugar onde você vai trabalhar... Torna-te forte, humilde e robusto.”

Mais uma vez o campo educativo se delinea para aquela criança de 9 anos que tem à frente um grande sonho: ser amigo para os amigos, saber para partilhar, estudar para ser PAI, unindo o que está disperso, quebrado... Como?

“Torna-te humilde, forte e robusto...”

HUMILDE - Mergulhe dentro de si mesmo, descubra o grande amor primeiro que dá a vida, ame, partilhe esse amor. A humildade é a condição básica de quem busca a unidade e adequação à vida, a verdade que se revela VIVENDO-A.

FORTE - Forte no saber, no discernimento, na busca e no aprofundamento da Ciência para ajudar o outro, com retidão, a construir o conhecimento com entendimento e desenvolvimento do próprio potencial.

ROBUSTO - A robustez do conhecimento de Deus, do mundo, do outro. Robustez que pervade toda a busca, toda a consolidação do objeto buscado, toda a ciência, rumo à felicidade do ser humano.

Daí se delineiam os três pilares básicos de toda a nossa ação educativa: **RAZÃO - RELIGIÃO - AMOREVOLEZZA**¹⁸.

Razão: Vê a pessoa como sujeito do seu próprio crescimento, assumindo com autonomia, respeito e responsabilidade o processo de EDUCAR-SE.

Compreensão da vida – O modo de “fazer ver as coisas”, despertar para a consciência crítica, sobre o porquê e o fundamento de sua própria existência. - **O Eixo Psicológico** – refere-se aos processos de compreensão de si e do mundo.

Dom Bosco desejava sempre que todo o trabalho educacional tivesse fundamento, que fosse explicado, que se apresentassem os motivos das decisões e das escolhas.

O princípio da razão está voltado para o desenvolvimento das capacidades (habilidades) de compreender, confrontar, raciocinar, adaptar-se, inventar, escolher, decidir, avaliar os fatos, criar cultura, autonomia, autenticidade, responsabilidade. Em síntese no respeito pela pessoa e seus direitos fundamentais. (SCARAMUSSA, 1993, p. 02)

É pela racionalidade que se tem a capacidade de problematizar, argumentar, criticar,

¹⁸ RAZÃO, RELIGIÃO, AMOREVOLEZZA - Três pilares que sustentam o Sistema Preventivo de Dom Bosco.

aprofundar, conhecer melhor, ordenar, organizar e justificar. Apenas se deve ter o cuidado de não se colocar na perspectiva de examinar a realidade apenas pelo prisma da razão

Através de uma convivência construtiva e crítica, educadores e educandos experienciam na prática cotidiana o desenvolvimento pessoal em todas as suas dimensões, o corpo, a mente, a “*capacidade de atuar com profissionalismo e competência, o domínio das novas tecnologias*” (Professor da unidade educativa A), a liberdade à alteridade, a democracia participativa, a “*consciência ética*” (Professor da unidade educativa D).

A razão é importante para o desenvolvimento da vida em todos os seus aspectos. Dom Bosco intuiu isso. Mas a colocou ao lado do amor (*amorevolezza*) e da religião (*religação*). Como educador é preciso mergulhar-nos vários aspectos da existência humana, também nos que escapam à lógica da racionalidade.

É sinônimo de racionalidade, é persuasão. É o contrário de opressão e de imposição. Valoriza a dignidade da pessoa humana e o esforço de humanização e socialização que acontece pela educação. Deixar-se guiar pela razão e não pela paixão, dizia Dom Bosco. É a dimensão dialógica da educação; o modo de “fazer ver as coisas”, o despertar para a consciência crítica; o conhecimento do educando e como ele se apresenta: “*seus valores, seus limites, suas potencialidades*” (Professora da unidade educativa E).

Amorevolezza: traduzido em bondade - expressão de caridade, de afeto, familiaridade, diálogo e “*valorização da pessoa*” (Professora da unidade educativa E). Clima de “*confiança mútua, de cumplicidade, de reciprocidade entre educador e educando*”. (Professora da unidade educativa C) O amor que traz alegria de viver. **O eixo afetivo** – refere-se à aceitação de si mesmo e a abertura de amor para os outros e para vida. É a marca do Sistema Preventivo de Dom Bosco.

Ele tinha plena convicção de que o jovem que é amado ama e que, sentindo-se amado naquilo que lhe é próprio, com facilidade assume as orientações do educador e é capaz até de grandes sacrifícios. Para isto, a presença do educador-assistente é imprescindível: presença significativa, que revela o amor preferencial de Deus. Presença amiga e educativa que “*intervém, corrige, ajuda a desenvolver as próprias potencialidades*” (Professora da unidade educativa E) e salva.

Os avanços da ciência da educação hoje apontam na direção do resgate da pessoa, da confiança no educando, do seu protagonismo (incentivo ao empreendedorismo), animando o educador a adaptar-se às pessoas, “*respeitando seu ritmo de crescimento a sua faixa etária*” (Professora da unidade educativa C) e favorecendo o dinamismo e a criatividade.

É necessário que a relação professor-aluno seja pautada no respeito, no diálogo e na

confiança recíproca. O educador precisa estar alerta para identificar aspectos não-rotineiros, que merecem atenção e valorizar o processo em lugar de considerar apenas o produto final, e essa postura está diretamente relacionada com o fator afetividade.

O projeto educativo de Dom Bosco tem por objeto a pessoa humana em sua totalidade. As modernas empresas traçam um perfil de funcionários que não sejam apenas técnicos, mas pessoas marcadas por valores humanos de relacionamento, honestidade, empenho e trabalho em equipe. Esses princípios visam nas empresas modernas à produtividade e eficiência. Essas são necessidades reais, mas o escopo da educação salesiana é sem decurar essas necessidades, valorizar a pessoa humana enquanto pessoa. Quais são as minhas feridas? Quais são as minhas dores? Quais são as minhas necessidades? O que é saudável para mim? O que é patológico em mim? Como essas coisas se expressam? Como eu levo isso tudo para minha sala de aula?

A amorevolezza de Dom Bosco abre espaço para tudo isso. Ele não disse isso tudo, mas abriu espaço. Ao dar continuidade a esse trabalho, tem-se de reler, aprofundar, redescobrir isso na existência humana individual e na relação com os educandos.

É a dimensão afetiva que fala ao coração do educando. Educação é, realmente, “coisa do coração” (Dom Bosco).

Amar o educando naquilo que lhe é próprio, procurando gostar do que lhe traz alegria e felicidade. *“Não basta amar os jovens. É preciso que eles sintam que são amados”* (Dom Bosco) Esta pedagogia do amor cria um *“clima de família alicerçado na cordialidade, na confiança, na estima e no respeito recíproco”* (Professora da unidade educativa E).

Religião: busca do sentido da vida, relacionamento filial com Deus e acolhida do seu projeto de salvação realizado em Jesus Cristo.

Sentido da vida – **O eixo espiritual religioso** – refere-se à busca e descoberta do sentido da vida, à descoberta do Transcendente.

Para Dom Bosco era importante o cultivo da vida de fé, e isso se concretizava em “viver na presença de Deus” que é Pai, Filho e Espírito Santo. Esse cultivo gera no jovem a alegria de sentir-se amado. Viver na presença de Deus é assumir o cotidiano, lugar privilegiado do encontro com Deus na livre adesão de sua vontade.

A sociedade mudou muito em relação aos tempos de Dom Bosco. Hoje não há mais o suporte do sistema para a religião católica. A situação sócio-cultural faz com que os educandos, jovens de hoje sejam também diferentes daqueles do tempo de Dom Bosco.

Geralmente o educando, o jovem de hoje é místico e possui um jeito todo especial de relacionar-se com Deus, sem estar ligado necessariamente a instituições

religiosas. Estão abertos às experiências, acolhem o que interessa o bom que encontram nas religiões cristãs e africanas, seitas, filosofias esotéricas. Sentem-se atraídos pelos valores de paz, bem estar, segurança, integração com o universo e iluminação interior. (Texto base CF/92. Nº. 81).

É preciso hoje considerar a espiritualidade de forma ampla, enquanto capacidade de imprimir um sentido para a vida. Assim a espiritualidade traz a possibilidade da experiência pessoal com o sagrado, à possibilidade de experimentar um sentido para a vida e a possibilidade de autoconhecimento. Não é possível conceber uma espiritualidade desvinculada da existência concreta da pessoa. Então essa espiritualidade será religativa das dimensões internas da mesma, traz a experiência do vínculo entre todas as coisas e, portanto, o resgate da reverência pela vida. Traz a consciência ecológica e também – por que não? - a consciência cósmica.

É uma espiritualidade que não se faz fora de um engajamento sóciopolítico. Ela não pode desvincular interioridade e exterioridade.

A espiritualidade vivida como forma de autoconhecimento, de religação, de impregnação de sentido pode auxiliar os educadores a construir o equilíbrio necessário para a construção da própria maturidade que se tornará, por sua vez, amor libertador para os educandos.

Hoje é preciso uma nova compreensão da religião na tarefa de educar, perceber as diferenças e as ligações existentes, religiosidade e religião.

Entendida como “*vivência dos valores de fé, acolhida*” (Professora da unidade educativa A) e correspondida, é o ponto central do Sistema Preventivo em que se cruzam o mistério de Deus e o mistério do homem. Significa levar à plenitude os valores da fé e do Evangelho com sua proposta educativa. Significa “*hoje estar aberto, ser sensível*” (Professor da unidade educativa C), percorrer com os educandos, os jovens, um itinerário progressivo de fé, dentro da cultura moderna secularizada que silencia os valores do Espírito e desvaloriza a dimensão transcendental da pessoa humana.

É a vivência da dimensão religiosa da vida que se evidencia, por exemplo: pela escuta da Palavra, pela celebração dos Sacramentos, pelo espírito de solidariedade e pelo testemunho.

Em observação às escolas visitadas, percebemos que a pastoral¹⁹ permeia as

¹⁹ A Pastoral representa um meio de cultivar a espiritualidade, seja dos alunos ou dos profissionais das Unidades Educativas. Fazer parte da Pastoral significa acolher pessoas e transformar vidas. É proporcionar o encontro entre o mundo real e o universo espiritual, seguindo sempre a filosofia salesiana. Dom Bosco revela a “pedagogia do cuidado” desde o início de sua vida. É esse cuidado com o outro, com a busca daquilo que Deus quer de nós e a crença profunda no bem que a Pastoral visa levar ao próximo.

Instituições e que é a alma de todas as escolas. A organização da mesma é assumida e organizada por pessoas que buscam desenvolver, alimentar e manter a Espiritualidade do Carisma Salesiano; atua junto com a Equipe Pedagógica e procuram ter uma prática que expresse as necessidades e apelos da Comunidade local.

As atividades pastorais das escolas visitadas representam à ação promotora da evangelização do saber, da técnica e da ação educativa e que possuem como princípios norteadores a espiritualidade Salesiana, a ética cristã e o respeito às diferenças. São oferecidas aos alunos, professores e funcionários: momentos de formação religiosa - Páscoa, natal, ação de graças, mês de Maria (maio), mês vocacional (agosto) acolhidas aos alunos (**Bom dia e Boa tarde**)²⁰, retiros, encontros, manhãs e tardes de formação e a tradicional presença Salesiana no pátio. Tudo isso para se cumprir o sonho de Dom Bosco, fazer com que todos os educandos e jovens tivessem um encontro significativo com Jesus Cristo: "o meu desejo é ver vocês felizes no tempo e na eternidade!" (D. B.) (NOTAS DE CAMPO).

O desenvolver humana e espiritualmente a comunidade educativa implica em considerar pais, alunos, professores e funcionários como destinatários de toda ação educativa e pastoral; desenvolvendo ações que considerem a necessidade de promover as potencialidades da pessoa humana, em suas diferentes dimensões, sejam elas transcendentais, psíquicas, biológicas, políticas e culturais.

4.3.2 Estar e ser presença na vida do educando

Eis, pois meu desejo: que vocês procurem estar sempre em meio aos jovens em tempo de recreio, conversem, divirtam-se com eles, dêem-lhe bons conselhos. (MB. IX- p. 576).

“Longe ou perto sempre penso em vós!” (D.B.) A presença tem uma importância fundamental na educação salesiana. Através dela procuramos estar no meio dos nossos educandos, não só no recreio, mas também em outros momentos em que eles freqüentam a

As atividades pastorais em uma escola salesiana representam a ação promotora da evangelização do saber, da técnica e da ação educativa. É um lugar por excelência do estabelecimento de relações comunitárias (religiosas ou não) que possuam como princípios norteadores a espiritualidade salesiana, a ética cristã e o respeito às diferenças. Sendo assim, seguem abaixo as ações pastorais oferecidas aos nossos alunos:

²⁰ Bom dia e Boa tarde tem o objetivo de promover diariamente, no início das aulas, mensagens sobre a Família Salesiana, datas comemorativas, atividades específicas da escola, e fazer junto com os nossos alunos uma oração, entregando o dia nas mãos de Deus. Tais momentos são promovidos pela Direção, Coordenação, professores e Equipe de pastoral.

obra. (Momentos de pesquisa, biblioteca, sala de apoio pedagógico, jogos, dança, artes e outras atividades). Nestes momentos que se conhecem os educandos como eles são na verdade.

Na presença acredita-se que alguns dos fatores se evidenciam e se tornam fundamentais:

SABER OLHAR – é importante, pois, quando os fatos, pessoas chegam aos olhos em sua maneira de ser, consegue-se enxergar os valores e saber como aproveitá-los. É também prevenir quando se percebe algo que não lhe faz bem.

SABER OUVIR – não significa ficar em silêncio, demonstrar apenas paciência e escuta, mas o entendimento daqueles que falam.

SABER FALAR – mesmo que, o que se tenha a dizer seja difícil e desagradável, nós pode-se torná-lo mais fácil, amenizando a situação com palavras, “*na hora certa, do jeito certo e para a pessoa certa*” (Pe. Zezinho²¹ - CD 12016-2 - Fazedores da Paz. Música nº. 03).

O que é ser uma presença educativa? Para uma presença ser considerada educativa, ela deve ser capaz de oportunizar o exercício de uma influência construtiva e deliberada de uma pessoa sobre a outra. O educador torna-se uma presença quando sua interação com o educando se mostra capaz de ajudá-lo a “*desenvolver seu potencial,*” (Professora da unidade educativa E), ou seja, as promessas que ele trouxe consigo ao vir a este mundo.

No espaço escolar, a presença do professor entre os alunos, “*interfere, influencia, motiva a relação, bem como a troca de saberes e a convivência.*” (Professora da unidade educativa A)

Diante das inúmeras situações presentes no ambiente escolar, o olhar ocupa um lugar de primeira grandeza, pois além de captar imagens, ele se abre para receber o que o outro transmite, e o “outro” é o professor que “falará” e refletirá no aluno seu conceito, seus valores e seus significados.

Ao fornecer olhares, com cuidado e bem querer, o professor abre as portas para que sentimentos de segurança e de coragem sejam construídos pelo aluno, que desenvolve uma postura de respeito em relação a si mesmo.

Como presença, também o diálogo sincero, respeitoso e horizontal, aproxima e fortalece a relação dos sujeitos participantes dele. O “*diálogo abre portas à confiança*” (Professora da unidade educativa D), e o aluno sentindo-se confiante, valorizado e respeitado, assume o respeito por si próprio, com ajuizamento de valor positivo, que interferirá em seu

²¹ Pe. José Fernandes de Oliveira é sacerdote da Congregação do Coração de Jesus. Cantor e compositor, autor de mais de 1.500 canções religiosas, traduzidas em cinco línguas e divulgadas em 40 países.

sentimento de competência.

Os gestos significativos de respeito e consideração que ocorrem cotidianamente no espaço escolar impulsionam, provocam e contribuem para o desenvolvimento da segurança e autonomia do educando.

Conhecendo o valor da presença educativa, o professor pode, de maneira sincera, colocar-se na relação com o aluno de forma a fomentar o vínculo afetivo com ele. “*Não para ser um ‘colega, amiguinho’, mas para poder ajudá-lo de forma significativa*” (Professora da unidade educativa E).

Sendo a dimensão nuclear da pedagogia salesiana, a presença deve ser o conceito estruturante do nosso modo de fazer educação. Sem ela, esta pedagogia simplesmente perde a sua identidade e se deixa, facilmente, confundir-se com tudo mais que se desenvolve à sua volta.

Para D. Bosco o estar presente, a convivência sempre foi essencial para permitir aos jovens um desenvolvimento saudável da personalidade e das perspectivas de uma vida de êxito.

Para D. Bosco, a convivência entre educadores e educandos exige, principalmente dos educadores, posturas bem definidas e portadoras de valores, de profundo respeito para com todos e deve expressar valores comuns que dignificam qualquer profissional: gratidão, admiração pelos jovens, capacidade de perseverança e confiança expressa pelo exercício profissional. O educador também deve “*manifestar entusiasmo pelos valores*” (Professora da unidade educativa A) que dignificam a própria atividade, os seus dons e, mais que tudo, sua presença e convivência devem manifestar uma profunda liberdade de ser e de agir como pessoa que assumiu os valores que sua atuação propõe.

O exemplo do agir de D. Bosco, através de seu estilo prático e rápido, deixou como parâmetro aos educadores um objetivo muito claro da convivência com os jovens: estar próximo para orientar, entusiasmar, conferir alegria e confiança perante o futuro, muito trabalho e também mostrar que Deus está sempre com ele. Cabe, segundo os ensinamentos de D. Bosco, aos educadores indicar uma leitura da presença e da manifestação do amor de Deus na vida de cada um.

Assim a presença, segundo D. Bosco, gera uma cultura, um modo implícito de se estabelecer o ambiente educativo: os jovens devem sentir-se estimulados a perceberem-se livres para assumir valores e a agir com espontaneidade e, mesmo quando “corrigidos”, não se afastam dos educadores. Cria-se o consenso de que todos querem o bem, apesar das funções diferentes. Nasce dessas posturas o espírito de família tão simples e tão educativo que

transcende o tempo e os lugares.

4.3.3 Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem – acompanhar o processo

Um professor gestor é aquele que está sempre “*buscando uma forma nova de trabalhar os conteúdos aos alunos*” (Professor da unidade educativa D). Quando o professor está refletindo, ele tem a “*oportunidade de melhorar o que está sendo feito, rever acontecimentos*” (Professora da unidade educativa B).

Um docente gestor é aquele que busca o diálogo, a formação continuada, o aprimoramento e atualização de sua metodologia, tendo como foco principal à aprendizagem do aluno como detentor de algum saber. O docente gestor é aquele que se potencializa, ou seja, se capacita com aprimoramento pedagógico, com visão empreendedora, uma vez que os alunos também precisam estar preparados, tendo um perfil empreendedor.

O professor da unidade educativa D, na sua fala, diz que para o professor

gestionar seu espaço de trabalho, é necessário estudar muito, estar atualizado, ele tem que planejar, esquematizar, organizar, ver além do específico de sua disciplina, trabalhar em parceria com os outros colegas, ele tem que estar aberto nesse espaço de construção com o grupo, aquilo que é produzido pelo grupo ele tem que levar em consideração para que o conhecimento possa ser construído e tenha significado para o aluno. Ele também tem que estar em consonância com a proposta da instituição que ele trabalha, com as mudanças que acontecem ao seu redor e no mundo da educação. Então, o professor tem que estar preparado para o novo, tem que ser um professor organizado, destemido, tem que trabalhar muito nesta perspectiva da parceria com o aluno né. Tem que confiar no aluno tem que ter esse espaço de confiança, de afetividade com o aluno. Porque uma coisa é a gente chegar numa aula e trazer tudo pronto, elaborado, com segurança daquilo que o aluno vai te devolver. Outra coisa é quando tu trabalhas com as necessidades do aluno e tu muitas vezes não sabe aonde vai chegar. A cada dia eu tenho um desafio diferente, as novas tecnologias, os saberes dos alunos porque a cada dia eu vou criar um novo jeito de gestionar as dificuldades e também as facilidades. Porque um grande problema que agente tem na educação hoje é ficar centrado no problema. E às vezes tu tens dentro do problema a solução, porque dentro de uma mesma turma tu tens os alunos que são excelentes, então tu podes aproveitar aquele aluno que tem uma facilidade para ele te ajudar a trabalhar com aqueles que têm mais dificuldades. Como tu fazes isto? É valorizando aquela situação. É valorizando aquele aluno, fazendo monitoria, fazendo trabalho em grupo, chamando o aluno para o compromisso etc.

De acordo com o professor da unidade educativa D, o professor precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com

a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática).

Numa sociedade mais complexa, com mais informações disponíveis, o professor precisa ser muito mais criativo nas suas propostas, atividades, mediação. A melhor estratégia é a da auto-motivação. *“Professor motivado motiva os alunos”* (Professora da unidade educativa C). Professor que mostra entusiasmo pelo que fala, pelo conhecimento, *“contagia os alunos”* (Professora da unidade educativa E). Professor desanimado, desanima. *“Professor com muitas vivências, leituras, práticas, recursos encontra estratégias diferentes de orientar alunos e turmas diferentes”* (Professor da unidade educativa D).

Aprende-se muito neste tempo de convivência e pesquisa com alguns educadores abertos, acolhedores, competentes e confiáveis e que traziam para os alunos mais desafios do que soluções; que incentivavam a continuar buscando, mais do que trazer respostas prontas. Alguns recursos são importantes; utilizar situações do cotidiano (filmes, histórias, poesia, arte...). Fazer a ponte com o que acontece no dia a dia, com situações marcantes na mídia. Se se tratam temas mais abstratos, encontrar sua aplicabilidade, sua utilidade hoje, não só no futuro. Hoje com tantos recursos gratuitos, como *blogs, wikis*, com as câmeras digitais e a facilidade de publicar textos, vídeos e falas, o professor pode enriquecer as atividades negociadas com os alunos de forma muito mais diversificada e interessante. *“Ensinar e aprender hoje pode transformar-se em um estimulante e fantástico desafio, que nos realiza profissional e pessoalmente”* (Professor da unidade educativa D).

Algumas características foram citadas pelos professores que fizeram parte da pesquisa para que o professor possa gerenciar o processo de aprendizagem significativa.

- Estudar; atualizar-se constantemente, em sua área de conhecimento específico e nas questões referentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; planejar muito, ir além da sua matéria e estar aberto às mudanças; (Professor da unidade educativa D)
- Procurar desenvolver ambientes que favoreçam relações de afetividade e a confiança na potencialidade do aluno; estar preparado e não ter medo do novo; (Professor da

unidade educativa D)

- Ser orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual, acompanhando e incentivando a participação de todos os alunos, de modo que possam trabalhar em grupos e atingir objetivos comuns; (Professor da unidade educativa E)
- Dar-se conta que não existem receitas e que nada está pronto; (Professor da unidade educativa D)
- Sensível às modificações que ocorrem com o educando e sabe gerenciar o tempo e os processos; (Professor da unidade educativa C)
- Gerenciador do estudo do aluno - ajudar o mesmo a organizar as informações e perceber o que é importante para a sua formação; (Professora da unidade educativa E)
- Considerar o conhecimento prévio do aluno e fazer a relação com o novo conhecimento e que ele aprende de diversas maneiras; (Professoras das unidades educativas E e A)
- Sair do espaço seguro (Professor da unidade educativa A)
- Precisa gostar do que faz e cuidar da sua vida profissional; (Professora da unidade educativa E)
- Precisa ter jogo de cintura, saber lidar com conflitos, saber entender o mundo do educando e contextualizar o ensino; (Professora da unidade educativa E)
- Saber lidar com a ausência da família e que passa para a escola a tarefa de educar; (Professora da unidade educativa E)
- Não ter medo de concorrer com a informação e as NTICs; (Professora da unidade educativa E)
- Trabalhar em grupo, ser humilde, saber trocar experiências com os colegas; (Professoras da unidade educativa B)
- Trabalhar em parceria com o aluno e com a família estabelecendo com eles uma relação de confiança e saber que não é detentor do saber; (Professora da unidade educativa D)
- Ser observador e mediador, ao invés de transmissor, e estar ciente de que a educação é movimento; (Professora da unidade educativa E)
- Precisa ter paciência, persistência e determinação com o processo de aprendizagem; (Professora da unidade educativa B)
- Ter uma boa formação acadêmica e pessoal; (Professora da unidade educativa A)
- Ver os desafios da educação como fonte de mudanças; (Professora da unidade

educativa E)

- É participativo e compromissado com a escola; (Professor da unidade educativa D)
- Converter o currículo, a partir das questões do aluno, em algo que faça sentido para ele, destacando a relevância do assunto, apresentando os objetivos da aula e a utilidade do conhecimento. (Professora da unidade educativa E)
- Utilizar os erros como elementos desencadeadores de reflexão e reconstrução; (Professora da unidade educativa E)

Nesse sentido enfatizamos a importância de privilegiar, na estruturação de um ambiente, aspectos como:

- Atenção: pode ser estimulada através da apresentação de novidades, surpresas, fatos inusitados;
- Curiosidade: pode ser estimulada pela apresentação de questões ou problemas, com várias possibilidades de abordagem;
- Relevância: deve ser destacada com o uso de exemplos concretos e familiares, além da definição clara dos objetivos da atividade proposta e utilidade do conhecimento a ser adquirido;
- Confiança: pode ser desenvolvida através da obtenção do sucesso. Devem ser apresentados desafios que levem ao sucesso como uma decorrência do esforço e da aprendizagem;
- Satisfação: a possibilidade de utilizar o conhecimento ou a habilidade recém adquiridos, seja em situação real ou simulação, oferece um bom “feedback” e reforço para o educando.

Assim, o perfil almejado para o professor num contexto de mudanças, é o do profissional que está em contínua aprendizagem, apto ao uso intensivo das facilidades tecnológicas, ao intercâmbio de conhecimentos e seja agente propulsor e facilitador de inovações de geração de conhecimentos; estabelecer com os alunos metas de curto, médio e longo prazo; criar instrumentos para acompanhamento, enfim, é preciso partilhar conhecimento, ou seja, o professor profissional gestor de conflitos e sonhos, que saiba trabalhar com a diversidade respeitando a individualidade.

O professor precisa deixar de ser um mero transmissor de conhecimentos para “*ser mais um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades*” (Professora da unidade educativa A) que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva.

Sabe-se que nenhum aluno, por mais aplicado que seja, vai para a escola porque gosta de estudar e, justamente por esse motivo, o professor precisa ser um exemplo de entusiasmo, motivando os estudantes para que eles realmente se sintam como componentes fundamentais dentro da sala de aula. Para isso, é preciso que o docente tenha empenho, dedique-se à elaboração dos materiais e planos de aula e cumpra seu papel com determinação.

O papel do professor vai além do simples ato de transmitir conteúdo. O docente precisa ter um pouco mais de sua sala é que todos conseguirão desenvolver um trabalho em equipe rumo a resultados positivos. Daí a importância do docente perceber cada aluno na sua complexidade, conhecendo de perto os pontos positivos e aspectos a melhorar de cada membro do grupo, tendo um olhar diferenciado dos seus estudantes, proporcionando aulas gostosas e cativantes que despertem o interesse do grupo.

Hoje, o professor, precisa aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, pois antes ele só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com os estudantes no laboratório (organizando pesquisas, produzindo novos materiais), na Internet (atividades à distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aprendiz à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática)-e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na matriz curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

5 DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo serão apresentadas a discussão e reflexão das respostas e depoimentos prestados pelos professores de acordo com as observações e perguntas de pesquisa. Esses dados serão discutidos segundo as bases teóricas apresentadas nesta dissertação e também serão investigados a partir de suposições feitas pela mestranda, como pesquisadora, alicerçadas em sua própria vivência profissional. Suposições essas sujeitas a comprovações ou contestações que podem ser realizadas em pesquisas futuras.

As questões da pesquisa foram aplicadas a 30 professores dos quatro segmentos Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio das escolas da Inspeção Nossa Senhora Aparecida do Sul do Brasil, no segundo semestre de 2008 e no primeiro trimestre de 2009. O referido instrumento contou com dez questões,

Durante a aplicação do instrumento se esteve presente, auxiliando os professores e esclarecendo eventuais dúvidas. Todas as questões foram lidas e respondidas numa média de 30 a 50 minutos. Após a aplicação, fez-se uma tabulação para assim, discutir os dados coletados (Ver anexo E). Os resultados das entrevistas permitiram organizar três categorias.

A primeira categoria, intitulada - Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.

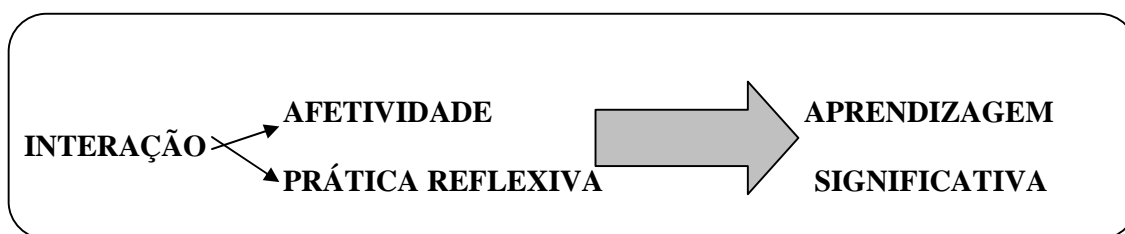


Diagrama 02 - Integração dos fatores afetividade e prática reflexiva docente leva a construção do ambiente de aprendizagem significativa

Elaboração: autora

Integrar os fatores afetividade e prática reflexiva docente no processo de desenvolvimento do potencial dos indivíduos é essencial para a formação integral do educando e para a construção do processo de aprendizagem significativa..

Partindo deste ponto, pode-se afirmar que a afetividade e a prática refletida do docente quando presente torna diferente a relação do sujeito com o aprender, propicia-lhe a oportunidade de ser visto com competências e olhado com possibilidades e respeito.

A afetividade e a prática reflexiva docente no dia-a-dia do ambiente escolar dão suporte para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, reconhecendo os educandos como seres autônomos, mostrando exigências coerentes e uma atitude de confiança e respeito ao conhecimento e à condição de aprendiz de cada um. Quantas sutilezas estão contidas no mistério da aprendizagem. A maior delas talvez seja um simples acreditar que o aluno vai aprender... E este acreditar com certeza fará a diferença no processo.

E que:

<p>Ser afetivo Ser prático-reflexivo é</p>	{	<p>Romper e superar a fragmentação do conhecimento Favorecer a aprendizagem significativa Ensinar e aprender com sentido Reciprocidade - troca – diálogo - confiança Acompanhar e observar o processo Desaprender e reconstruir a prática pedagógica</p>
--	---	--

Esta categoria está dividida em duas partes. A primeira parte se refere à **Afetividade como suporte para o processo de aprendizagem significativa** que vem mostrar a importância da afetividade na construção do processo de aprendizagem significativa, permite a criação de vínculos afetivos entre os professores e seus alunos, criando um clima de confiança, de escuta, do ensinar e aprender com sentido, de reciprocidade e troca, de acolhida, de caminhar lado a lado, ou seja, acompanhando o processo dos educandos. Enfim, segundo os participantes, uma vida afetiva na escola aumenta o interesse dos alunos pelos estudos, melhora sensivelmente a aprendizagem cognitiva, tornando-a significativa.

Na teoria de Henri Wallon, a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Afetividade e inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Entre o aspecto cognitivo e afetivo existe oposição e complementaridade. Dependendo da atividade, há a preponderância do afetivo ou do cognitivo, não se trata da exclusão de um em relação ao outro, mas de alternâncias em que um se submerge para que o outro possa fluir. A escola é um campo fértil, onde essas relações a todo tempo se evidenciam, seja através dos conflitos e oposições, seja do diálogo e da interação.

Nas suas falas, os pesquisados demonstram que a afetividade faz bem e é necessária ao processo de construção da aprendizagem e que esta possa ser significativa. E que ser afetivo no mundo de hoje em que tudo é muito rápido é muito importante. Isso significa ir ao encontro do educando, participar de sua vida para poder entender certas atitudes e reações sem julgar ou tomar decisões precipitadas.

Nas conversas dos professores, revela-se a presença de uma preocupação pela

dimensão afetiva na relação ao processo de construção da aprendizagem significativa. Isso é demonstrado, de maneira explícita, em três momentos particulares: primeiro, quando eles dão prova de uma compreensão sensível das dificuldades de seus alunos e de colocar-se à disposição para ajudá-los, dialogar e estabelecer uma relação amigável com eles; em seguida, quando favorecem o desenvolvimento das potencialidades afetivas e cognitivas, a partir da promoção de encontros e de trocas afetivas com seus alunos (trabalhos em grupos, lanches partilhados, manhãs e tardes de formação...); quando eles ressaltam a necessidade de trabalhar a dimensão afetiva, incluindo-a no programa de formação dos professores como sugere a professora da unidade educativa E:

quando diz que é importante trabalhar a afetividade com os professores, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de formação humana, pois ninguém dá o que não tem quem não é afetivo em casa, não vai ser afetivo na escola. E como eu já coloquei desde o início da entrevista a afetividade é importante. Então a escola tem que ter um olhar especial para o seu professor e ver quais professores estão precisando de um trabalho. Porque eu acredito que isso seja um processo, não é com, duas ou três reuniões que isso vai acontecer. Isso é um processo que precisa acontecer.

Os participantes entrevistados afirmam que a afetividade se manifesta através da acolhida, da escuta do ser e estar presente na vida do educando, da criação de vínculos afetivos, do caminhar lado a lado - acompanhar o processo, da cooperação e a capacidade de gerenciar conflitos para poder criar na comunidade educativa um clima de confiança e reciprocidade para que a aprendizagem significativa possa acontecer.

Em relação à **acolhida**, os participantes evidenciaram que o interesse e a abertura ao outro, ao diferente, a tolerância com a diversidade (valores, crenças, culturas...) é um elemento que compõe a dimensão afetiva na construção do processo de aprendizagem significativa. *“Abre espaço para que o educando possa sonhar, brincar, sorrir, discutir, descobrir, pesquisar, perguntar e argumentar.”* (Professora da unidade educativa D)

A **escuta** e a compreensão aparece na fala dos professores. Eles se referem à necessidade de deixar os educandos se expressarem e de compreender suas necessidades, compreender seus problemas para além da sala de aula - tentam entender sua realidade. Escutar para os professores é assumir uma atitude de atenção face à pessoa do aluno, para entendê-lo e tentar dar uma resposta adequada; é ir além da simples percepção dos sons pelo sentido da audição. Ela exige uma sensibilidade para escutar o não-dito. Um participante resume: *“Quando eu digo escutar, eu não quero falar do ato de escutar, mas uma postura de atenção àquilo que vai além do que a pessoa está dizendo. Isso é muito difícil, porque requer sensibilidade pessoal ao outro”*. Um outro se expressou assim: *“É escutar o que nem sempre*

produz som, mas que apresenta sinais". É necessário sensibilidade para decifrar esses sinais dificilmente perceptíveis no ambiente escolar.

No tocante à **cooperação**, o trabalho de grupo é visto como importante para reforçar o processo de interação e de humanização. Vivenciando a cooperação, os alunos são levados a construir seu conhecimento, a interagir com seus pares, a valorizar-se mutuamente e a tornarem-se solidários.

Como testemunham os participantes, o **caminhar lado a lado**, ou seja, acompanhar o processo do aluno é maneira eficaz para estimular a motivação desses para o compromisso com o estudo; o estar junto associado ao respeito constitui um valor necessário à formação integral dos alunos, permitindo a comunicação com os envolvidos no processo educativo, a redução da rebeldia do aluno e a solução de problemas associados a seu desinteresse. Notamos, todavia, que para alguns dos participantes, o sentido de caminhar junto significa conversar, a fim de resolver problemas.

Quanto ao estabelecer **vínculos afetivos**, a quase totalidade dos pesquisados é favorável ao estabelecimento de relações afetivas entre professores e alunos, considerando-os necessários a um clima onde o aluno e o professor sem sintam bem para poder ensinar e aprender com eficácia. Por exemplo, uma participante declarou a necessidade de "*estabelecer relações afetivas e criar uma amizade sólida que vá além da sala de aula e que permita a confiança, o respeito, a ajuda e o contato.*" (Professora da unidade educativa B)

Finalmente, a **capacidade de gerenciar conflitos** indica a posição de abertura dos professores ante as razões das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a necessidade que esses têm de chamar a atenção por meio de comportamentos muitas vezes reprimidos na escola. Levar em conta a complexidade do comportamento humano (MORIN, 2000) exige dos professores a capacidade de decodificar, rapidamente, uma situação e de encontrar os meios para solucioná-la.

Detectou-se também nas observações feitas durante a pesquisa que um dos segredos para a construção de um ambiente de aprendizagem significativa está em os professores "gostarem do que fazem", terem carisma para serem educadores, em suma terem vocação para a profissão.

No tocante às **mudanças na sociedade**, os participantes assinalam que as mudanças de valores na sociedade, por exemplo, o respeito, os limites e o conceito de liberdade, provocam dificuldades nas relações pedagógicas. Com efeito, segundo as falas dos professores, muitos pais são excessivamente tolerantes e se abstêm de impor os limites necessários a seus filhos, delegando para a escola responsabilidades que cabem à família, de

modo que sobrecarrega e torna complexa a função dos professores.

A segunda parte da categoria refere à Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar – Aplicar - Avaliar – Melhorar - Transformar.

A prática reflexiva surge de uma necessidade de rever, repensar sua prática pedagógica, questionar-se, construindo sua prática de forma criativa a partir da leitura de sua realidade, visto que:

Não há receitas ou modelos de respostas, mas tantas respostas quanto forem os desafios, tendo igualmente de encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio. A resposta que o homem dá a cada desafio não só modifica a realidade em que está inserido, como também modifica a si próprio cada vez mais e de maneira diferente. (MIZUKAMI, 1986, p. 90-91)

Em geral, reflete-se sobre objetos, acontecimentos ou conceitos que são os objetivos de sua prática. Está-se voltado “para fora”, planejam-se ações. Buscam-se – externamente – boas respostas ou boas formas de ensinar melhor.

Quando se indagam os professores participantes do presente estudo no processo da pesquisa sobre a prática reflexiva, percebe-se que, para a maioria deles, a expressão ‘prática reflexiva’ aparece muitas vezes associada a pensar e revisar as ações para ver “*se deu ou não deu certo*”. Nesse sentido, pode-se dizer então, que a prática reflexiva na concepção de Schön não fazia parte dos procedimentos pedagógicos da maioria do grupo. Podemos perceber que, de certa maneira, os professores refletem sobre as ações que fazem, porém isso parece não bastar para caracterizar uma prática reflexiva ou determinar até que ponto o professor é um profissional prático reflexivo.

Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade. Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes de seu compromisso educativo.

Muitas vezes o contexto em que os professores trabalham condiciona a forma como conseguem concretizar a reflexão sobre a sua prática. Neste estudo empírico realizado nas unidades educativas salesianas da INSA do Sul do Brasil com professores da Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio, percebe-se, muitas vezes, que a falta de uma justificativa teórica que sustente a prática leva o professor a agir de forma intuitiva, reproduzindo muitas vezes modelos de forma acrítica, sem julgar a sua adequação à situação vivenciada.

Apesar dos educadores possuírem um discurso mais ao **NB** e **NC**, é interessante ver como a reflexão técnica referente ao **NA** é muito forte no grupo. Que em muitas situações os professores gastam a maior parte do seu tempo planejando e atuando (construindo prática) no nível **NA** e muito pouco na observação e reflexão (desconstruindo a prática) nos níveis **NB** e **NC**.

Nesse sentido, os professores precisam ampliar seu mundo de ação e de reflexão, ultrapassando os limites da sala de aula, transcendendo para um espaço de análise do sentido político, cultural e econômico, em cujo contexto a escola se insere. A partir dessa tomada de consciência, surge a necessidade de aspiração à emancipação que se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social amplo em transformação.

Embora muitos educadores manifestem resistência quanto à prática reflexiva, é preciso dar-lhes a oportunidade de repensar a sua ação educativa diante do mundo ao qual estão inseridos para que comecem a refletir individual e coletivamente o seu fazer pedagógico como uma ação pensada estrategicamente dentro de um contexto social caracterizado por influências econômicas, políticas e culturais.

É importante salientar também que, por meio do planejamento, o professor toma consciência, toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão do papel que exerce diante da política educacional. Portanto, o educador não só faz parte desse processo como também é capaz de transformar a realidade a partir do momento que desvela e investiga a sua própria ação dando-lhe um significado novo, em que as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos contribuem para o aprimoramento do exercício da docência.

Desse modo, o ato de planejar torna-se uma atividade reflexiva da ação que se deseja realizar e da prática de tal ação, lembrando que o planejamento é dinâmico e poderá sofrer mudanças durante a sua execução e após cada avaliação que se faça durante o processo de ensino-aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores. Assim, o planejamento cria oportunidades de reflexão e avaliação da prática docente, oportunizando novos conhecimentos e novas experiências, fazendo com que o professor se torne sujeito da sua própria didática.

Nesse fazer pedagógico, consolidam-se ações voltadas para a preparação de um aluno capaz de conviver em uma sociedade em constantes mudanças, tornando-se construtores de seu conhecimento, sujeitos ativos do processo no qual a sensibilidade e a razão são componentes do processo educativo. As formas de raciocínio não são mais tão lineares, envolvem aspectos globais, exigem comportamentos de aprendizagem diferentes da lógica racional.

Assim, destaca-se que o ato reflexivo crítico precisa ser incorporado na dinâmica institucional das unidades educativas visitadas e na ação cotidiana do educador como uma dimensão intrínseca da prática político-pedagógica.

A prática docente pressupõe a compreensão de uma complexidade do processo ensino-aprendizagem, como afirma Veiga (1996):

O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos. (p. 79)

Nesta nova realidade, deve-se privilegiar a produção coletiva dos conhecimentos, na qual o professor orienta essa construção. Fica evidente a necessidade do aprender a aprender, a conhecer, a fazer, conviver e ser, garantindo a percepção de um movimento de ações pedagógicas que pressupõem a problematização, compreensão das multifacetadas da realidade, exigindo, assim uma prática interdisciplinar que consiste no delineamento de um novo profissional docente, com habilidades, competências e atitudes diferenciadas para atender essas novas exigências.

A prática reflexiva supõe voltar-se “para dentro” de si mesmo ou do sistema do qual se faz parte. Supõe dar um tempo para o que não tem uma resposta imediata ou fácil, um modo de olhar, ouvir, tocar e dizer a nossa prática tal como ela pode se realizar; como um modo de lhe atribuir significados e respeitar suas características e formas de expressão. Supõe compreender que suas interpretações, seus sentimentos ou suas expectativas são fatores importantes para a produção dos acontecimentos.

Isso significa comprometer-se com o que se diz e assumir tais conseqüências. Envolve aprender a refletir como observar melhor, sem crítica, reconhecer o que foi feito. Não é fácil passar do plano da ação para o da reflexão. As ações, sobre as quais interessa refletir, estão organizadas em gestos, atitudes, procedimentos didáticos, esquemas práticos.

Contudo, isso supõe assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, atualizar e rever esquemas, assumir a incompletude ou a insuficiência das coisas. E mais: implica que é necessário enfrentar os desafios à prática do professor reflexivo:

- As seqüelas da irracionalidade técnica irrefletidas;
- A utilização de respostas ‘prontas’ aos problemas cotidianos;
- A compreensão equivocada do que seja um professor prático reflexivo;
- A não perseverança na prática reflexiva;
- Não discutir a prática reflexiva no espaço coletivo.

Percebe-se também durante o estudo que a prática reflexiva precisa estar presente no dia-a-dia dos educadores e que alguns pontos são básicos nesse processo:

A constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais.

A formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira do educador.

Cada professor é responsável pelo seu próprio crescimento e desenvolvimento.

È importante que o processo de reflexão ocorra em dois momentos. Num momento individual, em que o professor sente necessidade de uma nova visão de mundo e de atuação, depois num momento coletivo, em que, no grupo, a reflexão possa ser explorada para que se estabeleça a relação dialógica tão necessária entre os pares na escola.

A reflexão é realimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Aprender a refletir com a mediação de alguém ou de algum recurso, isto é, dispor de estratégias de formação e aceitar o papel de um formador (alguém que acompanhe o processo).

A segunda categoria, referente à A escola e seus ambientes: espaço para: – APRENDER – FAZER – CONVIVER - SENTIR - SER.

As grandes transformações pelas quais tem passado a sociedade neste início de século desafiam as unidades educativas com vistas à necessidade de mudanças significativas em seus propósitos, políticas, estruturas e procedimentos.

O ambiente escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um ambiente de possibilidades e limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições ao bem estar docente e discente.

A escola, ao exercer sua função social de educar, deve estar atenta ao cotidiano da prática pedagógica, às dimensões educativas que permeiam o processo formativo.

Desenvolver ações junto às crianças, adolescentes e jovens significa ultrapassar as fronteiras do tecnicismo fragmentado, transcender o conteudismo conservador das práticas educativas e enxergar os novos horizontes pedagógicos inseridos nos modelos epistemológicos que ressaltam a capacidade de criar, de construir e de ser sujeito do processo de aprendizagem.

A nova linguagem escolar transpõe o palavreado disperso daqueles que entenderam durante anos, que fazer escola é disciplinar, é ensinar a obedecer sem saber exatamente o porquê e engavetar os sonhos e os projetos de crianças, adolescentes e jovens sedentos da alegria de partilhar, capazes de produzir conhecimento.

É imprescindível que a escola tenha clareza de suas fraquezas e enfrente o desafio de mudar suas práticas. É, sobretudo, urgente que a escola se organize enquanto ambiente de aprendizagem para os alunos. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que aprendizagem significativa diz respeito [...] a organizar os elementos que compõem a situação de ensino de forma motivante e desafiadora e cuidar da relação pessoal com os alunos para que ela possa ser suporte para o despertar no universo do aluno, um panorama favorável ao “mergulho necessário”. (SANTOS, 2008, p. 69)

O autor remete a uma reflexão sobre a participação dos atores envolvidos no processo, principalmente os alunos e professores. Como está se consolidando a relação professor-aluno: há cumplicidade na relação? Os alunos são instigados a pensar? Eles estão construindo conhecimentos e habilidades necessários à sua formação, isto é, são protagonistas nucleares das ações? Mais que oportunidades, eles têm exercido seu direito de aprender e permanecer na escola com sucesso?

Atualmente, as escolas que buscam desenvolver uma prática de qualidade estão atentas à formação global e *holística* que proporcionam aos educandos a vivência da criatividade, da ludicidade, da relação escola-família, da cooperação, do confronto entre teoria (conteúdos) e convivência e o exercício da cidadania.

Os participantes da pesquisa afirmam que a escola de hoje terá que ser outra muito diferente. A escola que faz sentido, que considere os estilos de aprendizagem dos envolvidos, prevendo formas diferenciadas de trabalho, que envolva os educandos de maneira participativa e responsável no processo de aprendizagem.

Nas entrevistas, está assinalada a importância do aluno como sujeito do processo da aprendizagem, pois, ele traz consigo as *marcas* do seu meio envolvente, o seu *saber*, as suas *vivências* e *experiências de vida* que, se todos, docentes e discentes, forem capazes de clarificar, tornarão a sala de aula e outros ambientes da escola num *ambiente vivo* e atuante, ambiente de trabalho e de realização do processo de ensino-aprendizagem significativa.

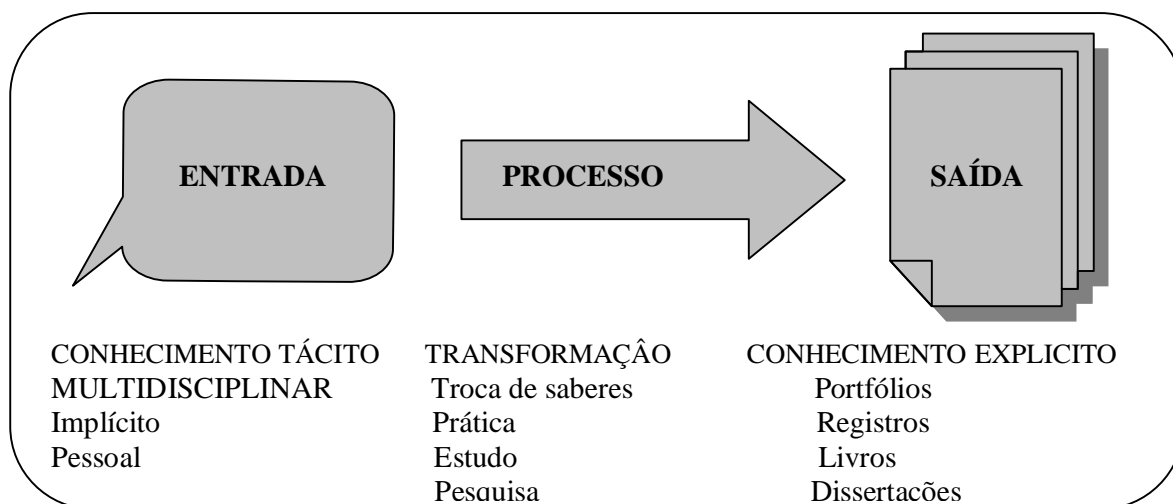


Diagrama 03 - Esquema do modelo de transformação de conhecimento tácito em conhecimento explícito. Adaptação - Disponível em www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/MTE083.pdf . Acesso em maio de 2009

O estudo evidencia que a escola é essencialmente um ambiente coletivo, de relações grupais. O pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas. No momento em que os jovens cruzam o portão de entrada, ocorre um "rito de passagem", pois passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em outros lugares. Nesse sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.

A forma das relações entre os sujeitos vai variar também, dependendo do momento em que ocorrem, seja fora ou dentro da escola, fora ou dentro da sala, numa clara relação entre tempo e espaço. O recreio é o momento de encontro por excelência, o momento de ser o que se é. Os alunos de diferentes turmas se misturam, formando grupos de interesse. Enquanto uns merendam, outros jogam, conversam em grupos, correm, brincam... É o momento da fruição da afetividade, quando os alunos ficam mais soltos, conversam, discutem, paqueram.

Em cada um desses ambientes e momentos, a vivência do tempo é específica. Assim, o tempo do recreio é sempre curto, passa rápido, com vários eventos ocorrendo ao mesmo tempo e os alunos podendo se envolver com todos eles. Já o tempo na sala de aula tende a ser longo, ligado ao fazer, um contínuo "transformar a impaciência em hábito", num claro processo de disciplinação.

A sala de aula também é um ambiente de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos,

por afinidades, interesses comuns etc. Cada grupo possui suas características e valores próprios.

Outro fator que interfere nos agrupamentos são os critérios de enturmação, levados a efeito pelas unidades educativas, principalmente por aquelas que possuem duas ou mais turmas por série. A tendência é separar as turmas anualmente (no início do ano letivo), desfazendo as "panelinhas", separando os "bagunceiros", numa lógica que privilegia o bom comportamento em detrimento da possibilidade de um aprofundamento das relações e vivência de valores. Se, em cada ano, as turmas são misturadas, há um reiniciar constante das relações, dificultando o seu desenvolvimento. Mais uma vez a escola expressa a lógica instrumental.

De qualquer forma, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem, de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão.

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. É o que muitos autores entendem como "currículo oculto" Os diferentes comportamentos dos alunos, a relação com os professores e a semana de provas são exemplos desses rituais escolares.

Vista por esse ângulo, a escola se torna um ambiente de encontro entre iguais, possibilitando conviver e aprender com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem idéias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com o diferente, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de

socialização são mínimos.

No dia a dia das relações entre professor e alunos, parecem existir dois mundos distintos: o do professor, com sua matéria, seu discurso, sua imagem, e o dos alunos, com sua dinâmica própria. Os dois mundos às vezes se tocam, se cruzam, mas na maioria das vezes, permanecem separados. É fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano.

A escola como ambiente educativo constitui-se em uma parceira para a formação que vise à autonomia intelectual, às trocas significativas entre sujeito com diferentes maneiras de aprendizagens, contando com a chance de aprender a refletir de forma crítica e de trabalho em equipe, a criatividade para enfrentar e se adaptar a novas situações, e de aplicar os conhecimentos adquiridos. Torna-se, então, premente a introdução de novas metodologias de ensino onde o (a) aluno (a) seja sujeito da aprendizagem, respeitando-se o seu contexto e refletindo sobre o mesmo.

Para os participantes da pesquisa, a qualidade das aprendizagens construídas no ambiente escolar pressupõe intencionalidade educativa que envolve além de ambientes ricos e dinâmicos para a aprendizagem, estratégias de ensino que possam contribuir intensamente com a formação de sujeitos emancipados, autônomos, críticos e criativos, capazes de saber pensar e aprender a aprender ao longo de suas vidas.

A escola precisa, segundo os pesquisados, instigar no aluno a curiosidade, a vontade de aprender sempre. Ao mesmo tempo, ensinar o aluno a pensar, a pesquisar, a dedicar-se e a procurar as respostas para as questões que o conhecimento suscita. Precisa ensinar ao aluno a postura e as metodologias que lhe permitam ter acesso ao conhecimento. Quem aprende a estudar, a pesquisar e a pensar o aprende para a vida inteira.

O professor e a escola, como um todo, precisam passar do paradigma do ensinar para o paradigma do aprender. A escola já não é mais o ambiente onde se ensina, mas um ambiente onde se aprende. Não se vai mais à escola para ensinar, vai-se para aprender. Ela precisa se tornar um laboratório de aprendizagem e de aprendizagem em equipe.

Escola é... o lugar onde se fazem amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

A terceira categoria, referente a **Aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa.**

Muito se tem discutido sobre as mudanças sofridas na educação. Educar não se resume a transmitir conteúdos, bem como aprender não se resume a uma simples assimilação de forma passiva. O primeiro passo para que essas mudanças aconteçam de forma plena, beneficiando alunos e professores é a reflexão sobre a própria prática educativa. O ensino é um processo que exige avaliação, reflexão e acima de tudo ação. Boas idéias que não saem do papel em nada contribuem para o ensino, para o processo ensino/aprendizagem.

Os participantes da pesquisa afirmam que o maior desafio nos dias atuais trata-se de reconhecer a necessidade de voltar um novo olhar para a questão do “ensinar e aprender”. Sabe-se que outrora a preocupação maior era a transmissão dos conhecimentos, porém nos dias atuais surge uma infinidade de preocupações, o conteúdo é somente uma amostra do que se faz necessário para embarcar nessa incrível arte.

Para os professores fazem-se necessários estudos que avaliem essa questão, que acima de tudo busquem conhecer essa difícil, mas ao mesmo tempo encantadora arte de ensinar e aprender. Se antes era preciso apenas que o professor dominasse o conteúdo que ia ser ensinado, hoje se faz necessário saber primeiramente como o aluno aprende, ou seja, a pergunta passa de “O que estarei ensinando meu aluno?” para “Que atividades meu aluno precisa fazer para aprender?” Reconhece-se assim que não é nada fácil ensinar, nem tão pouco aprender, mas que tanto aprender como ensinar é necessário e possível. Ensinar e aprender é uma arte, uma aventura com inúmeros caminhos e possibilidades a serem descobertas. E, para isso, segundo os educadores, é necessário não só estar atento ao aspecto cognitivo, mas também ao aspecto emocional do educando. Ou seja, o educador precisa entender de gente, saber lidar com o ser humano.

Ensinar não é algo simples, aprender não é somente reter conhecimentos. Ensinar é mais que transferir conhecimentos, aprender é transformar o conhecimento recebido, é dar a ele um significado, um propósito. Aprender e ensinar são dois lados de uma mesma moeda, um completa o outro, um professor não seria professor se não tivesse os alunos, assim como os alunos não seriam alunos se não contassem com um gestor/mediador. O que não pode ser esquecido é que tanto aprender como ensinar trata-se de um processo que exige um diálogo constante, que exige reflexão.

Muito tem se discutido sobre as transformações ocorridas na educação, no processo ensino/aprendizagem, reconhecendo-se assim a necessidade de um novo fazer educativo voltado para o aprender a aprender, uma vez que o aluno não deve reter os conhecimentos de

uma forma passiva. Por isso torna-se necessário que o professor reflita sua prática, bem como o aluno sobre seu papel de educando.

Durante as observações, percebemos que alguns fatores importantes têm forte influência na aprendizagem, como o estímulo, o interesse, a presença do educador, além de certas habilidades, o aluno precisa se sentir estimulado, amado, querer aprender, ou seja, aprender não é tão simples assim, aprender exige atitude.

Para os participantes da pesquisa, o “**ser e estar presente**” entre os educandos é a condição para estabelecer uma relação de confiança e de diálogo como também estimular a aprendizagem dos educandos. É suporte emocional para encontrar o equilíbrio e resolver seus problemas de vida, como fala uma participante: "O ser e estar presente é oferecer atenção ao aluno, diagnosticar suas dificuldades cognitivas e oferecer pistas para que ele vá em frente". O professor deve conhecer bem o aluno e suas dificuldades para ajudá-lo a progredir. Na opinião de um dos educadores é necessário fazer esse diagnóstico. Segundo alguns professores, um simples toque no ombro, um abraço, um bom dia ou boa tarde com um sorriso pode mudar a atitude do educando em relação à aprendizagem.

Cabe à escola buscar alternativas viáveis para que professores e alunos exerçam seu verdadeiro papel dentro do contexto escolar. E que acima de tudo não haja desencontro entre ensino e aprendizagem, mas uma harmonia que os favoreça e proporcione um crescimento mútuo.

Dentre muitos questionamentos envolvendo a questão do ensino aprendizagem, um deles se refere ao ensino nos dias atuais, muitas pessoas se perguntam por que é tão difícil ensinar hoje. Que rumos vêm tomando as escolas diante de tantos questionamentos? O que realmente mudou? E por que mudou?

Quanto à pergunta “Por que é tão difícil ensinar nos dias atuais?”, abordada anteriormente, sabe-se que muita coisa mudou hoje, o alunado é outro, assim como o professorado também. Na realidade vivemos em um outro tempo, as pessoas não são mais as mesmas, a sociedade não é mais a mesma, as informações que antes vinham exclusivamente das escolas agora vêm de todos os lados, ganhando forte proporção. Talvez esta seja a maior mudança de todas, e a responsável por tantos questionamentos, inclusive por esse novo jeito de ensinar e de aprender. As inúmeras informações que chegam até os alunos de uma forma atrativa fazem com que a escola perca o espaço que teve outrora, sua hegemonia.

Hoje, diante de um novo aluno e da necessidade de um novo tipo de professor, as escolas atuais encontram um desafio que há muito tempo não se desenhava: **manter-se indispensável**. Não é uma tarefa fácil, considerando que a escola atual precisa não só atender

às demandas que surgiram nos últimos anos - e são muitas - como também preparar-se para um futuro próximo de mudanças tão rápidas e intensas quanto as que ocorrem com o comportamento de seus alunos.

As unidades educativas precisam estar atentas. Existem alunos com diferentes estilos de aprendizagem, alguns aprendem ouvindo, outros vendo e ainda há aqueles que aprendem fazendo e interagindo. Nesse contexto também cabe ao professor ser criativo, buscar alternativas, novas formas para transmitir os conteúdos, que atendam a esse novo fazer, que favoreça o aprender a aprender.

A relação professor aluno é outro fator citado pelos pesquisados que precisa ser discutido, pois tanto professor quanto aluno devem ser vistos como seres que pensam, que sentem e que, acima de tudo, buscam, aprendem, erram, têm anseios e limites. O que mudou no perfil do aluno? Os alunos de hoje têm acesso a muitas informações, são alunos “antenados” que não se contentam com qualquer informação, nem tampouco com informações ultrapassadas.

Segundo o discurso dos professores participantes, o professor gestor é aquele que media, motiva a aprendizagem e o que aprende junto, aquele que facilita o processo da aprendizagem. O professor precisa estar atento para conhecer o seu aluno, saber como se aprende, individual e coletivamente, saber como ocasionar, provocar, auxiliar, intermediar a aprendizagem. O professor precisa perceber que, em sua classe, tem alunos que tem que aprender, que precisam aprender e que querem aprender. Conseguir que todos queiram aprender é o grande desafio. Visto que **Aprendizagem significativa** é um processo que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte do aluno e que ele seja capaz de transpor o que aprendeu em outras situações cotidianas, o que desencadeia uma atitude pro ativa, levando a uma transformação da realidade em que está inserido. Por isso, a ação do educador transforma-se em arte, em desafio. Ser professor é ser o que cultiva, mas, sobretudo, que cria um ambiente de qualidade para a aprendizagem significativa.

Ao longo das observações, despontou com muita clareza que para os professores envolvidos, saber ensinar é também saber por onde está passando a aprendizagem do aluno. É perceber suas lacunas e suas dificuldades. É aprender seu ritmo. É chegar até sua estrutura mental, captando seus esquemas cognitivos, sua forma de pensar e ver o mundo. E é, sobretudo, saber reverter tudo isso em benefício de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Parece já bastante claro, nesta altura do estudo, e de resto pela própria prática de ensino, que o papel do professor neste início de século, além de continuar sendo educador, é

especialmente o de ser um orientador, mediador e motivador do processo de ensino e do processo de aprendizagem. É preciso que os professores tenham clareza de duas coisas: primeira, há uma intensa relação, uma íntima relação entre o ensino e a aprendizagem, sem sombra de dúvidas, mas são dois processos, um não é o outro. Ensinar cabe ao professor, é tarefa exclusiva dele. O como ensinar, as estratégias, as implementações dependem de um ato de escolha do professor. Ato que depende de muitos fatores, entre eles, a formação do professor, as concepções que adota, as práticas que utiliza, a visão de mundo e de ser humano que tem. Por outro lado, o processo de aprendizagem é centrado no aluno. Ele é o portador das dificuldades ou facilidades de aprender que devem ser entendidas e mediadas pelo professor que precisa também nesse meio tempo considerar o conhecimento prévio do aluno e fazer a relação com o novo conhecimento. Neste particular há uma questão muito séria que é a postura dialógica que precisa ser adotada pelos professores e que nem sempre é compreendida e dominada por todos eles.

Certamente não se discute que o professor para ser gestor/orientador do ensino deverá perfeitamente dominar os conteúdos de ensino. Caso contrário cairemos novamente no apelo discursivo da mudança e na prática da aula de transmissão de conteúdos prontos e acabados.

Ser um educador é um trabalho nada fácil, com um grande objetivo a ser alcançado.

Segundo Paulo Freire (1993), se o educador tem uma opção democrática, com autocrítica e procura diminuir a distância entre o discurso e a prática, ele “vive uma difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar AOS educandos e COM eles”.

Sendo assim, 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 educandos, uma vez que essa relação é uma “via de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas experiências.

Nas escolas salesianas, o educador tem uma missão muito maior do que apenas cumprir tarefas ou ensinar conteúdos. Ele deve ser presença constante ao lado do educando, demonstrando um interesse verdadeiro pelo mesmo. O educador salesiano é aquele que ensina, com o próprio exemplo, a sabedoria, a alegria, o amor e a espiritualidade. Ele é o amigo que estende a mão e que ajuda crianças e adolescentes e jovens a vencerem os desafios da vida. É o que Dom Bosco chamava de assistência-presença.

6 CONCLUSÃO

Se perguntássemos qual o professor que desejamos para nossos filhos, certamente teríamos como resposta que esse profissional deveria estimar a própria profissão. Dificilmente os alunos conseguirão prazer em aprender se o mestre não tiver o prazer de ensinar. (WERNECK, 2004, p. 12)

A escola é um espaço de multiplicidade, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais se misturam e fazem do dia-a-dia da escola uma rica e complexa estrutura de conhecimento e sujeitos.

Penetrar neste universo, tão presente em nossas vidas, porém tão difícil de desvendar, onde não há caminhos definidos, mas que vão sendo construídos no caminhar, revela-nos a noção de que não podemos vê-lo realmente como é. Assim, à procura de respostas, é possível que mais indagações tenham sido provocadas do que respostas encontradas.

O sujeito constrói-se a partir das relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções, portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima. (ALENCAR, 2001, p.100)

A afetividade é um conceito amplo, integra relações afetivas como a emoção (medo, cólera, alegria, tristeza), a paixão e o sentimento, inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Segundo a teoria de Wallon, emoção e cognição são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar.

É preciso levar em conta o sujeito concreto, contextualizado no tempo e no espaço – professor e aluno – atuantes no cenário educativo, que pensam, sentem, sofrem, amam e criam.

A escola constitui-se em ambiente essencialmente educativo, cuja função principal é a de mediar o conhecimento e de **DESPERTAR** e **MOTIVAR** no aluno o **DESEJO** de **APRENDER**, de atribuir significado às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, nas formas de educação proporcionada pela comunidade, ou seja, tornando-se **LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM**, que tem o aluno

como sujeito do processo educativo, capaz de transpor e aplicar o que aprendeu em outras situações cotidianas, o que desencadeia uma atitude proativa de aprender sempre, levando-o a transformação de atitudes e da realidade em que está inserido (**ensinar e aprender com sentido**).

Essa função está imbricada inexoravelmente às relações (**criação de vínculos afetivos**), a vivência dos valores humanos, cristãos e culturais, o respeito às diferenças, pois, a transmissão do conhecimento se dá na interação entre as pessoas e o contexto em que estão inseridas. Um dos componentes essenciais para que tudo isso seja significativo (**romper e superar com o conhecimento fragmentado**) e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem é o diálogo e a busca constante.

Hoje, diante de um novo aluno e da necessidade de um novo tipo de professor, as escolas atuais encontram um desafio que há muito tempo não se desenhava: **manter-se indispensável**. Não é uma tarefa fácil, considerando que a escola atual precisa não só atender às demandas que surgiram nos últimos anos - e são muitas - como também preparar-se para um futuro próximo de mudanças tão rápidas e intensas quanto as que ocorrem com o comportamento de seus alunos.

Mas é necessário encarar este desafio como uma utopia, como uma possibilidade de mudança em que a busca e o diálogo estimulem a capacidade reflexiva e a construção de uma visão plural do conhecimento.

A experiência professor aluno, para que seja significativa deve estar permeada pela afetividade e a prática reflexiva, já que cognição e afeto caminham lado a lado na trilha do conhecimento humano.

Por isso mesmo, aprender é uma forma de desenvolvimento de competências e habilidades individuais, além de ser um exercício constante em estar de braços abertos para o conhecimento. É um conjunto que leva a construção do ambiente de aprendizagem significativa e que faz com que o educador trabalhe em parceria com os colegas e alunos e tenha uma postura de mudança frente às situações de aprendizagem (**Desaprender e reconstruir sua prática**).

Cabe ao professor hoje saber gerenciar o ambiente e o processo de ensino e aprendizagem, ajudando o aluno a organizar as informações e perceber o que é e o que não é importante para que a aprendizagem possa acontecer.

Percebe-se também a importância e a necessidade de o professor abrir-se a novas estratégias que possibilitem a troca de conhecimentos e a interdisciplinaridade como virtude que escuta o saber do outro e se abre a novas idéias.

Compreende-se que esta prática se faz pela ação do professor na condução dos grupos, na gestão das classes, na organização dos conteúdos, na articulação das disciplinas com o projeto político pedagógico e o currículo, constituindo-se assim um saber próprio da docência. A formação continuada e, sobretudo, manter-se atualizado, aprendendo e reaprendendo a SER, CONVIVER, a FAZER e, sobretudo a CONHECER, constituindo-se uma condição indispensável para o saber fazer pedagógico, alicerçado em novos valores e princípios.

Parece bastante claro a esta altura do estudo, que o papel do professor neste início de século, além de continuar sendo educador, é especialmente o de ser orientador/mediador/motivador do processo de ensino e aprendizagem – aquele que facilita, que cria, que promove a apropriação do conhecimento.

É preciso que os professores tenham clareza de duas coisas: primeira, há uma intensa relação, uma relação íntima entre o ensino e a aprendizagem, sem sombra de dúvidas, mas são dois processos, um não é o outro. Ensinar cabe ao professor, é tarefa exclusiva dele. O como ensinar, as estratégias, as implementações dependem de um ato de escolha do professor. Ato que depende de muitos fatores, entre eles, a formação, as concepções que adota, as práticas que utiliza. Por outro lado, o processo de aprendizagem é centrado no aluno. Ele é o portador das dificuldades e das facilidades de aprender que devem ser entendidas e mediadas pelo professor.

A inter-relação, o **ser e estar presente na vida do educando**, precisa ser compreendida pelos professores a fim de que possam agir como mediadores do processo ou como orientadores e motivadores do ensino. Neste particular há uma questão muito séria que é a postura dialógica que precisa ser adotada pelo professor e que nem sempre é compreendida e dominada por todos eles.

Como mediador/orientador/motivador de aprendizagens, o professor precisa atuar na linha de mostrar ao aluno a importância dele se manifestar, de discutir, de revelar sua opinião. É a oportunidade que o professor tem para criar condições para que o aluno se desenvolva e seja capaz de perceber seu desenvolvimento e queira avançar sempre mais na direção da conquista do conhecimento capaz de levá-lo a falar, a pensar, escrever, expressar-se..

Em cada situação vivenciada na pesquisa, quer seja através dos conflitos, das palavras anunciadas, dos gestos articulados ou das interações vividas, apontaram para o reconhecimento de que, no processo de construção do conhecimento, de apropriação do saber, são essenciais as relações entre afetividade e cognição. O sujeito não aprende se não se sente mobilizado ou estimulado para o conhecer, se não for afetado por ele.

A relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o

exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar configuram-se como elementos de fundamental importância para a aprendizagem significativa.

É imprescindível, então, que no contexto escolar se trabalhe a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica e não a julgando como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando se quer fazer uma “atividade diferente” na escola. Essa articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como *locus* privilegiado na formação humana.

Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. O sujeito aprende quando se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com o outro. Portanto, a sala de aula precisa ser ambiente de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade – o desenvolvimento do ser humano.

A capacidade de refletir a prática e o bom relacionamento com as pessoas são pontos cruciais para o bom exercício da profissão de educar e para o pleno desenvolvimento do processo educativo na escola. E para que esta se torne um ambiente favorável à aprendizagem significativa do aluno, precisa estar organizada para propiciar uma educação que favoreça o crescimento do mesmo como pessoa completa, ou seja, pessoa que pensa, sente e movimenta, ou seja, é sujeito da própria aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque para que a construção da aprendizagem significativa possa acontecer são as relações interpessoais entre professores e alunos não só na sala de aula, mas também no pátio e em outros ambientes. Vê-se que o desenvolvimento dos educandos ocorre necessariamente por meio das interações sociais que este mantém com os outros e com os objetos do conhecimento. No meio escolar, é por meio das experiências que o aluno vivencia, das trocas que realiza com seus pares, que serão constituídas suas subjetividades, ou seja, seus modos de ser e sentir e agir no mundo. No entanto, o sucesso dessa construção vai depender basicamente da qualidade dessas relações.

Nesse caso, o professor desempenha o papel de mediador/motivador no processo educativo e na construção do conhecimento pelo aluno. Isso significa que a ação do professor precisa ser refletida e pautada no conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico do educando e, conseqüentemente, das suas necessidades. Acredita-se que, dessa forma, o professor terá condições de gerenciar o processo de aprendizagem significativa e de tomar as decisões comprometidas com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, que façam

desse aluno uma pessoa mais feliz e plenamente realizada em suas aprendizagens.

O que vimos e ouvimos nos permitiu analisar e concluir que a construção e a reconstrução do saber acontecem quando se percebe o significado do que está sendo vivenciado, quando há mobilização e interação entre os sujeitos do processo.

Em suas verbalizações, os professores, na sua maioria, afirmam que o aspecto afetivo (**relações afetivas**) é um elemento essencial que deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem, pois este sustenta e potencializa a construção do ambiente de aprendizagem significativa e abre caminhos para que o educando se torne sujeito do processo educativo. Leva o professor a ESTAR e SER PRESENÇA na vida do educando e é chave para o sucesso da formação integral do educando e do processo de ensino e aprendizagem significativa.

Quanto à prática reflexiva docente (**metodologias**), ela interfere e permite que o professor reveja sua prática, avalie e esteja sempre em constante movimento na construção do processo de ensino e aprendizagem. Promove um VAIVÉM permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas pelo professor no seu trabalho. Só a reflexão não chega, ela tem de ter força para promover a ação, isto é, leva o professor a repensar o seu ensino. Uma prática reflexiva proporciona ao professor a oportunidade para o seu desenvolvimento, tornando-o um profissional mais responsável, melhor e mais consciente de sua missão de educar. Este movimento permanente de PLANEJAR - CONTEXTUALIZAR - APLICAR - AVALIAR - MELHORAR - TRANSFORMAR precisa ser uma ATITUDE na vida do educador. Disso dependerá a construção e a consolidação do processo de ensino e aprendizagem significativa.

Visto que:

Ser afetivo Ser prático reflexivo é		Romper e superar a fragmentação do conhecimento
		Favorece a aprendizagem significativa
		Ensinar e aprender com sentido
		Reciprocidade - troca – diálogo - confiança
		Acompanhar e observar o processo
		Desaprender e reconstruir a prática pedagógica

Um dos grandes desafios para o educador hoje é tornar a aprendizagem significativa, ou seja, construir novas possibilidades de conhecimento e ação. Não tenho dúvidas de que caminhar lado a lado e acompanhar o processo são atitudes indispensáveis para o educador hoje. A reciprocidade, a troca, o diálogo levam a estabelecer uma nova relação entre o

discurso e a prática, a eficácia das ações que promovem autonomia e mudança de postura, pois para que a aprendizagem aconteça, precisamos vivenciar, relacionar e encontrar sentido para aquilo que estamos aprendendo.

A transformação atingiu a educação, exigindo novos posicionamentos e reflexões dos professores. É preciso proporcionar-lhes uma nova formação, baseada em sua própria prática e na realidade social com que convivem. Nosso mundo exige responsabilidades crescentes e pedagógicas diferenciadas diante das várias situações de aprendizagem.

6.1 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Conforme evidenciado pelos dados, este estudo pode contribuir para a compreensão da dimensão da afetividade e da prática reflexiva na construção do processo de aprendizagem significativa nas unidades educativas da INSA a fim de:

- Compreender que a interação entre afetividade e a prática reflexiva docente favorece a construção do processo da aprendizagem significativa;
- Compreender que quando se fala de afeto, fala-se em estabelecer um equilíbrio entre firmeza e bondade;
- Compreender a complexidade das relações existentes entre professores e professores, alunos e professores, professores, coordenação e direção;
- Compreender que a afetividade sustenta a construção do ambiente de aprendizagem significativa e abre caminhos para que o educando se torne sujeito do processo educativo.
- Compreender o papel do coordenador pedagógico no processo de formação e acompanhamento do trabalho do professor;
- Compreender que o processo educativo não é estanque, mas está em constante movimento.
- Compreender a força educativa do pátio no processo de aprendizagem significativa.

6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente trabalho, como toda pesquisa, possui limitações. Essa limitação refere se ao

fato de que as conclusões são restritas ao contexto pesquisado, limitando-se a um grupo de educadores das unidades educativas da Inspeção Nossa Senhora Aparecida, não sendo possível, portanto, serem generalizadas. Entretanto, é bastante provável que os resultados desta pesquisa encontrem ressonância em outros contextos de formação de professores, tendo em vista os rumos que a prática reflexiva e a afetividade vêm tomando.

6.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Tendo em vista a importância da afetividade e da prática reflexiva para a área de formação de professores e o número reduzido de trabalhos que enfatizam o processo de formação do professor e do coordenador pedagógico (formador), valendo-se dos resultados desta investigação, seria pertinente a realização de outros estudos que viessem a abordar as seguintes questões:

A afetividade e a prática reflexiva docente em outros contextos, seja em universidades, seja em cursos de formação continuada;

Como se dá o processo de acompanhamento do coordenador pedagógico no dia-a-dia do professor das unidades educativas da INSA;

A concepção e a natureza das reflexões realizadas por coordenadores pedagógicos em função da formação prática reflexiva dos professores das unidades educativas;

As condições oferecidas para o professor da educação básica das unidades educativas da INSA refletir sobre sua prática.

Transformando o coordenador em gestor do ambiente de aprendizagem significativa - compreendendo o papel do coordenador pedagógico hoje.

REFERÊNCIAS

- ACURSIO, Maria Rodrigues Borges. (Org.) **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004. 4 v.
- ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Trad. Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.
- AEC. **Ensino-aprendizagem: o papel do professor**. Encarte nº. 60, Ano VII – Março, 2000.
- ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora 1996.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas/SP: Papirus, 1999. 110 p.
- ALVES, Ruben. **A escola com que sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas/SP. Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem etnográfica - uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.7, n.27, p.9-12, out./dez. 1978.
- ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- AQUINO, Julio Groppa. **Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000. 251 p.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 198 AUSUBEL, D.P. – 2003. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Porto – Portugal: Plátano.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. (Tradução Guilherme Cezario). Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BARROS LEAL, R.: “As dimensões educativas...”, **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), De los lectores, n.º 31, abril 2003.

BECKER, Fernando. “A escola como laboratório e não auditório”. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo. 10 de Novembro de 2008. Edição 281 p. 7-9.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco**; Trad. Jacy Cogo. São Paulo: Salesiana, 2004.

_____. “**Não basta amar**”. Carta de Roma, de 1884. São Paulo: Salesiana, 1984. Cadernos Salesianos n.º. 34

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRAGANÇA, Bruno; FERREIRA, Leonardo Augusto Gonçalves; PONTELO, Ivan. **Práticas Educativas e Ambientes de Aprendizagem Escolar: Relato de três experiências**. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br>. Acesso em: abr. 2009

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p.

BOSCO, Terésio. **Dom Bosco: uma biografia nova**. São Paulo: Dom Bosco, 1993.

CAMERONI, Píer Luigi. **Dom Bosco un Cuore che Vede: L'amore nella pratica educativa alla luce dell'enciclica "Deus caritas est"**. Torino: Elledici, 2007.

CARDOSO, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). **O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão**. In I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão (p. 89-122). Porto: Porto Editora.

CARKHUFF, Robert R ; (1973/1976). **O relacionamento de ajuda para pais, professores, psicólogos**. Belo Horizonte, Rio Grande do Sul, Brasil: Cedepe. xiv + 188 pp. [() Feldman, Clara (Tr.)].

CASTRO, de Afonso. **Carisma para educar e conquistar**. Espiritualidade, alegria e prazer na educação salesiana. São Paulo: Salesiana, 2002.

_____. **Caminhos pedagógicos: releitura do sistema pedagógico salesiano na sociedade pós-moderna**. 2.ed. São Paulo: Salesiana, 2000.

_____. **Missão Institucional e espiritualidade salesiana**. São Paulo: Salesiana, S.D.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

_____. **Pedagogia do amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo: Gente, 2003.

_____. **Revista Planeta: conheça o mundo, descubra você**. São Paulo: Três Editorial, Edição 400, Ano 33, jan.2006.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COLL, César. et al. **O Construtivismo na sala de Aula**. 6.ed. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2001.

CONSOLARO, Alberto. **O "Ser" Professor: Arte e Ciência no Ensinar e Aprender**. 3.ed. Maringá: Dental Press, 2002. 282p.

CORDEIRO, Edna Maria. **Formação contínua e prática docente reflexiva: uma análise do Programa de Formação de Professores alfabetizadores**. Lisboa. 2006. 137 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Facendi, 1997. 140 p.

_____. **Presença educativa**. São Paulo: Salesiana, 2001.

DAMÁSIO, António R. **O Erro em Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Trad. Dora Vicente; Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, H. (1992) **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectiva. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. 260 p.

_____. **Educação, um tesouro a descobrir**. 2.ed. Lisboa: Asa/UNESCO, 1996.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESLANDES, SF & Gomes R. A pesquisa qualitativa nos serviços de saúde. Notas teóricas. In: Bosi, MLM & Mercado-Martínez, FJ (Orgs.). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes; 2004. p.99-120.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Nacional, 1979.

ENSINAR E APRENDER :as duas faces da educação. Disponível em: <<http://www.boaula.com.br/iolanda/tese/ensinar.htm>>. Acesso em 09 abr. 2008.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **Análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDÉZ, Alicia. (1991) **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. **O Saber em Jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIALHO, Francisco. **Ciências da cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

FONSECA, Jairo de Matos. **O sistema preventivo de Dom Bosco**. Belo Horizonte: ISJB - CESAP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148 p.

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

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. SHOR, Isa. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 224p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5.ed., 1975.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. FDE: Idéias, n.8, 1990.

GARRIDO, Selma Pimenta. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

GARRIDO, Selma Pimenta; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom: princípios básicos para uma nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma pedagogia histórica-crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2002.

GIANCATERINO, Roberto. **Escola, professor, aluno: os participantes do processo educacional.** São Paulo: Madras, 2007.

GIUSSANI, Luigi. **Educar é um risco: como criação de personalidade e de história.** São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ.: Vozes, 2004.

HERNÁNDEZ, F. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, Ano VI, v. 22, jul./ago. 2002.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INSTITUTO FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Para que todos tenham vida e vida em abundância.** Linhas orientadoras da missão educativa das FMA. Trad. Joanna D'arc Fontes. Turin: Elledicci, 2006.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1994.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. DEWEY, J.. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto, 1996.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEAL Regina Barros. **Revista Iberoamericana de Educación**. (ISSN: 1681-5653).
As dimensões educativas. Publicação da OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos.
Março de 2004.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma G., Ghedin, Evandro (Org.): **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-59, 2005.

_____. **A pesquisa pedagógica no trabalho docente**. Conferência proferida na abertura do Curso de Especialização em Alfabetização no Centro Pedagógico de Rondonópolis da UFMT, 6 maio, 1991.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LUCKESI, Sípriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento e pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

MACEDO, Lino. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, set/out 2002.

MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In.: SISTO, F. F. ; BORUCHOVITCH, E. ; FINI, L. T. D. (Orgs). **Dificuldades de Aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **A árvore do conhecimento**. Cambuci, SP: Palas Atenas, 2001. 283 p.

MAUCO, G. Psicanálise e escola. In: **Psicanálise e educação** Lisboa: Mores, 1968. (p.114-169)

MELLO, Guiomar Namó de. **Aprendizagem significativa**: saberes que ficam no coração. In: Revista Nova Escola. Outubro de 2004.

MEZZOMO, L. M. S. **Aprender brincando**: o jogo do conhecimento. Porto Alegre. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Ensino Médio. Brasília, 1999.

MELLO, Guiomar. Aprendizagem significativa: os saberes que ficam no coração. A questão racial na escola. **Revista Nova Escola**. 177 ed. p.18, nov. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 80p.

MONTSERRAT, Moreno. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, M.A. **Aprendizaje significativo**: teoría y práctica. Madrid: Visor, 2000.

MOREIRA, Adelson F. **Ambientes de aprendizagem no ensino de ciência e tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.118 p.

MOURA, Dácio Guimarães de. **A dimensão lúdica no ensino de ciências**: atividades práticas como elemento de realização lúdica. São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 1993. Tese de doutorado.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007.

NÉRICI, Imídio G. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

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

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

_____. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais Competências? São Paulo: Artmed, 2001.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza saberes e competências em uma profissão complexa. 2.ed. Trad. Cláudia Schillíng. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação**, 2005, v.20, p.31-54. ISSN 1414-6975.

RUÉ, Joan. **O que ensinar e por quê?** Elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

RUFFINATTo, Piera; SEIDE, Martha. **L'arte de educare nello stile del sistema preventivo**: approfondimenti e prospettive. Roma: Las, 2008.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALTINI, Cláudio. **Afetividade inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

SANTOS, C. S. G. S. **Interação professor-aluno e aprendizagem de leitura e escrita numa primeira série do primeiro grau. Paraíba**. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 1995.

SANTOS, Julio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008. 96 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Educação e complexidade**: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin. São Paulo: Salesiana, 2002. Coleção Viva Voz.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1998, 160 p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SENGE, Peter [et al] **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, e todos os que se interessam pela educação; trad. Ronaldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino da; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A educação salesiana em tempos de travessias**. Belo Horizonte: CESAP, 2002. 184 p.

SILVEIRA, R. L. B. L.. As Dimensões Educativas. **Revista Ibero americana de Educación**, Espanha, v. 32, 2003. *Referências adicionais*: Espanha/Português; *Meio de divulgação*: Digital; ISSN/ISBN: 16815683.

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco**: um estilo de educação. São Paulo: Dom Bosco, 1984.

_____. **O sistema preventivo de Dom Bosco**. roteiros de iniciação. Centro Salesiano de Apoio Pastoral. Belo Horizonte, 1993

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote. 1992. p.77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a

aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRAZINA, L. **Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo.** Quadrante, 9, 139-167. (1999).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau identidade em jogo.** Papirus. Campinas: 1997.

SNYDERS, Georges. **Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles.** PUC/SP, 1990.

_____. **Alegria na sala de aula.** São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Alunos Felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários; Tradução: Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 325 p

_____. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério** in: Didática, currículo e saberes escolares / Vera Maria Candau (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TURRA, C. M. G. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Sagra. 1996.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo, Liberdade, 1994.

_____. **Para onde vai o professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v.1).

VYGOTSKY, L. S. (1994) **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** São Paulo, Ática, 1982.

_____. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

WERNECK, Hamilton. **Educar é sentir as pessoas.** Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Lisboa. Porto Editora, 1999

YARED, Ivone. **Interdisciplinaridade e sistema preventivo**. Sonho e Realidade. São Paulo: Centro Cultural Tereza D'Ávila, 1995.

ZABALA, **A prática educativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. 224 p.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO A:**CARTAS DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Uruguaiana, outubro de 2008.

À Direção da escola _____

REF.: Solicitação de autorização para coleta de dados para pesquisa acadêmica

Face à aprovação do projeto de dissertação intitulado “**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE**” pelo Colegiado de Pós-Graduação da Universidad Politécnica Salesiana Maestría en Educación (Mención en Gestión Educativa) da Universidad Politécnica Salesiana Ecuador - do Ecuador, solicito a direção autorização para coletar dados para o referido projeto durante as entrevistas que serão realizadas com os professores e observações realizadas durante as aulas ministradas pelos mesmos no período de uma semana. (cinco aulas de cada professor).

Antecipadamente, agradeço a colaboração dessa unidade para a realização deste projeto e comprometo-me a trabalhar com ética e respeito com os dados coletados e com os participantes nesta pesquisa.

Atenciosamente.

Silôé Salete Simadon

Estou de acordo com a realização desta pesquisa.

Uruguaiana, Outubro de 2008.

Às Coordenadoras das Escolas da Inspeção Nossa Senhora Aparecida - INSA- visitadas

REF.: Solicitação de autorização para coleta de dados para pesquisa acadêmica

Tendo em vista o projeto de pesquisa aprovado “**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE**” pelo Colegiado de Pós-Graduação da Universidad Politécnica Salesiana Maestría en Educación (Mención en Gestión Educativa) da Universidade Politécnica Salesiana Ecuador - do Ecuador, solicitei autorização para coleta de dados para o referido projeto a qual foi deferida pela direção desta Instituição. O objetivo da pesquisa é **Investigar como a afetividade e a prática reflexiva docente interfere no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa.**

Assim, solicito-lhes autorização para realizar gravações das entrevistas com um educador de cada segmento e a observação das aulas (cinco aulas) dos mesmos por uma semana no período de _____, _____ de outubro de 2008. Asseguro-lhes que a identidade dos participantes será preservada, como prevê a ética.

Agradeço, imensamente, sua colaboração, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

Atenciosamente,

Silôe Salete Simadon

Autorizamos a coleta de dados acima solicitada.

ANEXO B: ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTES**Roteiro de informações sobre a Coordenadora Pedagógica**

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____ Naturalidade: _____

Ano de Graduação: _____ Instituição: _____

Tipo de Licenciatura: _____

Tempo de experiência como Coordenadora Pedagógica: _____

Nome(s) e endereço(s) da(s) escola(s) onde leciona atualmente: _____

Endereço para correspondência:

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Carga horária de trabalho semanal: _____ horas/aula.

Carga horária de orientação semanal: _____ horas.

Roteiro de informações sobre os professores que participarão da pesquisa

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____ Naturalidade: _____

Tipo de Habilitação: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Tempo de experiência como professor (a): _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Carga horária de trabalho semanal na escola: _____ horas/aula.

Cara professora

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação com menção em Gestão Educativa na Universidad Politécnica Salesiana Ecuador - do Ecuador, e estou solicitando sua colaboração no sentido de me conceder uma entrevista.

A finalidade da entrevista é coletar dados para a realização do estudo denominado “**Aprendizagem Significativa: Relação entre Afetividade e Prática Reflexiva Docente**”, para a elaboração da dissertação de mestrado do curso mencionado.

O objetivo geral deste estudo é pesquisar como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como finalidade apreender as percepções dos sujeitos sobre a afetividade prática reflexiva docente nas Unidades educativas da Inspeção Nossa Senhora Aparecida para visualizar a interferência desses fatores no processo de aprendizagem significativa.

É importante esclarecer que esta pesquisa está sendo realizada de acordo com as normas éticas para a realização de pesquisa científica, perante as quais a pesquisadora assume a responsabilidade de preservar o anonimato dos sujeitos nela envolvidos, bem como a fidedignidade e confidencialidade das informações coletadas. Vale ressaltar que sua participação é indispensável para o êxito da pesquisa.

Por isso, agradeço antecipadamente.

ANEXO D: ENTREVISTA SEMI-ESTRURURADA COM OS PROFESSORES

- 1. Que concepções de aprendizagem significativa tem o professor?**
- 2. Como se configura um ambiente de aprendizagem significativa?**
- 3. Que relação se pode estabelecer entre prática reflexiva docente, afetividade e ambiente de aprendizagem significativa?**
- 4. Como o professor que promove um ambientes de aprendizagem significativa, lida com os desafios pedagógicos atuais?**
- 5. Qual o papel do professor na construção do ambiente de aprendizagem significativa?**
- 6. Em que medida a afetividade e a prática reflexivas interfere no processo de construção do ambiente de aprendizagem?**
- 7. Qual o papel da escola na construção do ambiente de aprendizagem significativa?**
- 8. De que modo a escola pode contribuir para a criação de ambientes mais afetivos?**
- 9. A afetividade e a prática reflexiva ajudam o professor a construir o ambiente de aprendizagem significativa**

ANEXO E: SÍNTESE DAS QUESTÕES DE PESQUISA**PROBLEMA**

Como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa?

OBJETIVO GERAL

. Investigar como a afetividade e a prática reflexiva docente interferem no processo de construção do ambiente de aprendizagem significativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar um ambiente de aprendizagem significativa.
- Verificar a relação entre prática reflexiva docente, afetividade e ambiente de aprendizagem significativa.
- Identificar qual o papel do professor na construção do ambiente de aprendizagem significativa.
- Investigar como o professor que promove um ambiente de aprendizagem significativa, lida com os desafios pedagógicos atuais.
- Verificar de que modo a escola ajuda na construção de ambientes de aprendizagem significativas.
- Verificar como a escola contribui para criação de ambientes mais afetivos.

1. Que concepções de aprendizagem significativa tem o professor?

TRANSPOSIÇÃO – Transpor o que aprendeu nas situações cotidianas

MOTIVAÇÃO – aprender com gosto, com prazer, dando sentido para a aprendizagem.

TRANSFORMAÇÃO - mudança de comportamento, de atitude.

Aprendizagem significativa – é um processo que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte do aluno e que ele seja capaz de transpor o que aprendeu em outras situações cotidianas, o que desencadeia uma atitude pro ativa, levando a uma transformação da realidade em que está inserido.

2. Como se configura um ambiente de aprendizagem significativa?

LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

FAVORECE AS RELAÇÕES

PROFESSOR MEDIADOR

VIVÊNCIA DOS VALORES

O ambiente de aprendizagem significativa se configura como um laboratório de aprendizagem, que tem o aluno como sujeito do processo, que engloba a vivência dos valores, a criação de vínculos afetivos e que tem o professor como mediador.

3. Que relação se pode estabelecer entre prática reflexiva docente, afetividade e ambiente de aprendizagem significativa?

RELAÇÃO DE COMPLEMENTO – uma coisa não existe sem a outra.

4. Como o professor que promove um ambientes de aprendizagem significativa, lida com os desafios pedagógicos atuais?

SABER LIDAR COM O SER HUMANO

SABER GERENCIAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

SIGNIFICATIVA

5. Qual o papel do professor na construção do ambiente de aprendizagem significativa?

SER MEDIADOR / MOTIVADOR

ESTAR E SER PRESENÇA na vida do educando

6. Em que medida a afetividade e a prática reflexiva docente interfere no processo de construção do ambiente de aprendizagem?

AFETIVIDADE - dá suporte para a construção do ambiente de aprendizagem significativa.

Abre **CAMINHOS** para potencializar a aprendizagem significativa, pensando na

formação integral do aluno.

Leva o professor a **ESTAR e SER PRESENÇA** na vida do aluno e é chave para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem

PRÁTICA REFLEXIVA - Interfere – permite que o professor reveja sua prática, avalie e esteja sempre em constante movimento na construção do processo de ensino e aprendizagem.

SER e ESTAR em constante movimento **PLANEJAR – CONTEXTUALIZAR - APLICAR - AVALIAR - MELHORAR - TRANSFORMAR – VAIVEM** no processo de ensino e aprendizagem

7. Qual o papel da escola na construção do ambiente de aprendizagem significativa?

O papel essencial da escola é a de **DESPERTAR e MOTIVAR** no aluno o **DESEJO de APRENDER**

Fornecer ambientes que favoreçam a aprendizagem significativa, aprendizagem esta que ocorre quando o aluno em interação com estes ambientes desenvolve estruturas cognitivas (emocionais, interpessoais, etc.) que se traduzem em competências e habilidades que lhes permitem acima de tudo continuar a **APRENDER** sempre.

8. De que modo a escola pode contribuir para a criação de ambientes mais afetivos?

Quando a escola dá **ESPAÇO** para o aluno não só para **FAZER e APRENDER**, mas também para **SER e CONVIVER**.

9. A afetividade e a prática reflexiva ajudam o professor a construir o ambiente de aprendizagem significativa?

PRÁTICA REFLEXIVA - VAIVÉM - movimento permanente do processo educativo **PLANEJAR - CONTEXTUALIZAR APLICAR - AVALIAR - MELHORAR - TRANSFORMAR** e esse processo precisa ser uma **ATITUDE** na vida do educador.

AFETIVIDADE - dá suporte para a construção do ambiente de aprendizagem significativa.

ESTAR e SER PRESENÇA na vida do aluno.

Ser afetivo

Ser prático reflexivo

Romper e superar a fragmentação do conhecimento
 Favorece a aprendizagem significativa
 Ensinar e aprender com sentido
 Reciprocidade - troca – diálogo – confiança
 Acompanhar o observar o processo
 Reconstrução da prática pedagógica

2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	ELEMENTOS DE ANÁLISE
<p>1- Afetividade e prática reflexiva docente: relação de complemento na construção do processo de aprendizagem significativa.</p>	<p>1.1- Afetividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - suporte para o processo de aprendizagem significativa. - Ensinar e aprender com sentido - Reciprocidade - troca - diálogo <p>1.2- Prática Reflexiva – Ser e estar em constante movimento – VAIVÉM - Planejar – Aplicar - Avaliar – Melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Romper e superar a fragmentação do conhecimento - Desaprender e reconstruir sua prática
<p>2- A escola e seus ambientes: espaço para SER – APRENDER – FAZER – CONVIVER</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente como via pedagógica - Laboratório de aprendizagem - Favorece as relações e a vivência de valores - Ensinar a condição humana
<p>3- Aprender ensinando e ensinar aprendendo: o professor como gestor do ambiente de aprendizagem significativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber lidar com o ser humano - Estar e ser presença na vida do educando - Saber gerenciar o processo de ensino e aprendizagem - Acompanhar o processo