

ISSN 2595-8801



Volume 2

n° 02
(2019)

7950

Unilogos®
7950 NW, 53rd Street (Suite 337)
Miami, FL (USA)

REVISTA CIENTIFICA

COGNITIONIS

suae quisque fortuna faber est


**LOGOS UNIVERSITY
INTERNATIONAL®**



A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A FORMAÇÃO DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS

Edna de Almeida Lima Silva
Prof. Dr. Dídimo Matos

RESUMO

O objetivo do presente trabalho consiste em analisar a importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo e a formação da autoestima de crianças das séries iniciais do ensino fundamental. De um modo geral, as escolas humanistas de psicologia, preferem o estudo do homem em seu potencial mais positivo e procura-se mostrar através dessa lente limpa, direcionada e otimista a relação professor x aluno vista sob o ângulo da afetividade. Diante disso, esse estudo teve um embasamento teórico do psicólogo Carl Ransom Rogers, um grande defensor da relação aluno-professor. O professor é o condutor do processo ensino aprendizagem, como também das relações que acontecem na sala de aula. Deve-se desmistificar a posição do professor como ser dotado de saberes, frio e distante, onde sua função é somente transmitir informações. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Para o estudo bibliográfico foram utilizadas diversas fontes de informação, tais como: artigos, periódicos, dissertações e livros. Os resultados alcançados reforçam que é preciso ter comprometimento, ser um educador afetivo, criador e reflexivo, proporcionando às crianças o bem-estar físico e emocional, tanto na edificação de conhecimentos, como nos sentimentos, respeito, troca de compreensão, alegria, confiança, entre outros.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Professor. Aluno.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta é resultado de pesquisas bibliográficas, tendo como foco principal a afetividade no processo de ensino aprendizagem nas séries iniciais. Desta forma, foi proposto desenvolver um trabalho que especifique os aspectos cognitivos e principalmente a transmissão de conhecimento. Diante disso, a justificativa para elaboração desse trabalho, foi o de presenciar diariamente situações semelhantes a essa no meio educacional e de fato expor com base em autores renomados as medidas adotadas e os posicionamentos dos estudiosos.

A Pedagogia encontra-se dividida, tanto para fins de estudo como nos seus fins ideológicos, em duas grandes correntes. A Pedagogia Liberal que se divide nas tendências tradicional, progressivista (escolanovista), não-diretiva e tecnicista. Sendo que as tendências progressivista e não-diretiva, são consideradas, por muitos autores como pedagogia renovada. A Pedagogia Progressista divide-se nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. A Pedagogia Liberal está ligada às práticas educativas mais conservadoras. No entanto, as tendências que se baseiam no humanismo moderno, apresentam uma das mais importantes concepções de se lidar com a afetividade humana, condição essencial à todas as formas de aprendizagem (FERREIRA, 2007).

A Escola Nova, fruto da Pedagogia Renovada, surgiu no final do século XIX e início do século XX como iniciativas audaciosas de educadores preocupados em mudar os destinos da educação no Brasil. A Escola Nova teve seu período de ascensão no Brasil por meio da manifestação dos pioneiros ocorrida em 1932, passando por cima de vários princípios tradicionais e tendo como base a doutrina humanista moderna que passou a ter uma concepção de homem e de mundo diferente, onde tinha como premissa a personalidade humana livre, gerando um distinto desejo de educação (FERREIRA, 2007).

Dentro da Pedagogia Liberal, encontra-se a tendência não-diretiva inspirada na Psicologia Humanista, ou Terceira Força em Psicologia, inspirada na teoria de Carl Rogers.

Um dos principais aspectos da abordagem rogeriana, em Psicologia, é a ênfase no encontro entre terapeuta e cliente, o que em si traz uma forte força para a experiência de crescimento de ambos, cliente e terapeuta. É com base esse pensamento que Rogers traz para a educação e que é transportado extremamente visível na obra “Tornar-se Pessoa”, onde o próprio Rogers conceitua a aprendizagem significativa como aquela que não está mais pautada na acumulação de fatos. É uma aprendizagem que consegue gerar modificações, independentemente de ser no comportamento do indivíduo, quanto na questão da ação futura que escolhe ou nas atitudes e na sua personalidade (FERREIRA, 2007).

A hipótese inicial é que se o aspecto afetivo do aluno for tocado pelo professor a aprendizagem será prazerosa e significativa para ambos. Diante disso, acredita-se que seja muito importante não só o professor saber como ele vê o aluno, mas, também, saber como o aluno o vê.

Portanto, o objetivo do presente trabalho consiste em analisar a importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo e a formação da autoestima de crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 UM OLHAR SOBRE A AFETIVIDADE

A autora Arribas (2006, p. 45-46) conceitua a afetividade “A afetividade refere-se, portanto, ao fato de que em todas as situações vitais conscientes o ser humano tem o testemunho de sua própria vivência interna com respeito à ressonância e ao grau em que esta situação influi sobre ele, que o afeta”.

A palavra afeto não encontra consentimento no texto constitucional, mas sem sombra de dúvidas é um aspecto fundamental nas relações familiares atuais. Para Andrade e Trugillo (2013, p. 1):

A afetividade se refere à competência que se tem em ter ligações de emoções, seja ela sentimentos prazerosos ou não, em que pode ser expressa diante de algumas situações cotidianas. E assim acontece na escola, o aluno se depara com situações diferentes onde tudo é novo e há uma necessidade de adaptação.

A autora Arribas (2006) apud Andrade e Trugillo (2013, p. 3) conceitua a afetividade. “A afetividade refere-se, portanto, ao fato de que em todas as situações vitais conscientes o ser humano tem o testemunho de sua própria vivência interna com respeito à ressonância e ao grau em que esta situação influi sobre ele, que o afeta”.

É importante, ser compreendida a questão do afeto e do cuidado. Este primeiro, nem sempre esteve presente ou de acordo com o paradigma familiar, “sendo fruto do nascimento de uma nova noção de pessoa, reconhecida em sua subjetividade e mais dedicada aos sentimentos” (CALDERON, 2011, p. 159).

No que diz respeito ao cuidado, deve estar situado entre as responsabilidades do ser humano como pessoa e como cidadão. Assim, o cuidado tende a ser entendido como responsabilidade do ser humano enquanto pessoa e cidadão, devendo informar as relações privadas e institucionais, conduzindo a efetivos compromissos.

A importância do cuidado e do afeto, principalmente no que diz respeito às relações parentais como uma ideia geral de que a capacidade de desenvolver-se como sujeito provido de valores e ser uma pessoa sociável também dependem de maneira direta, se aquele indivíduo recebeu valores nos primeiros anos de vida, quando menor, pois sendo vulnerável é nessa fase que se molda sua personalidade. Por assim dizer, o papel paterno/materno tem função estruturante do filho como sujeito (ANGELUCI, 2006).

Em sentido oposto, a falta desses valores repercute negativamente não só no indivíduo, mas também na sociedade. Em relação ao indivíduo, a repercussão da falta de afeto e de cuidado dá-se na possibilidade de a criança desenvolver uma personalidade agressiva, deprimida, rebelde e indisciplinada; ao passo que, na esfera social, essa falta é apontada, inclusive, como possível causa do aumento da delinquência juvenil (PEREIRA, 2004, p. 389).

Dessa maneira, a ausência dos valores tanto de afetividade como de cuidado nos primeiros anos de vida não é prejudicial apenas à criança, mas a todo o ambiente em que ela irá conviver, será entendido como um ser humano que não recebeu valores para ser sociável (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2012).

Neste mesmo sentido, Pena Júnior enfatiza que, “o afeto é fundamental para que as relações na família sejam bem-sucedidas. Sem ele, estas tendem a não prosperar, havendo um afastamento natural entre seus componentes e dificultando a formação de famílias sólidas e felizes” (PENA JÚNIOR, 2008, p. 10).

O afeto, portanto, é a “realização pessoal dentro da família” (CARDOSO, 2004, p. 86), ou seja, elemento nuclear de formação das famílias contemporâneas, reconhecendo-se “um contorno familiar sem molduras rígidas, sendo o espaço do lar um lugar de afeto e de realização das potencialidades de cada um de seus membros” (idem, p. 86). Por outro lado, a falta e/ou ausência, de cuidado também é percebida pelos filhos e os afasta de seus pais à medida que se sentem excluídos e esquecidos.

2.2 A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

Segundo Mahoney e Almeida (2012), fazendo referência a Wallon, a afetividade é composta de três formas de expressão: a primeira é pela emoção, segunda o sentimento e depois a paixão. Todas essas manifestações se desenvolvem durante toda a vida do indivíduo, porém, da mesma forma como o pensamento infantil e as outras funções mentais superiores, se mostram em evolução, que caminha do sincrético para o diferencial, sendo que o adjetivo “sincrético”, em Wallon, designa “(...) as misturas e confusões a que está submetida a personalidade infantil. Indiferenciada, a criança percebe-se como fundida nos objetos ou nas situações familiares, mistura a sua personalidade a dos outros, e a destes entre si” (GALVÃO, 2003, p. 51-52), assim como, para este autor, desenvolver-se é o mesmo que tornar individual.

A fase do desenvolvimento da criança que contempla entre zero e os seis anos de idade proporcionará uma base afetiva com alicerces suficientes para sua existência posterior, pois, à medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo, o sujeito vai de forma natural aprendendo novas informações que permanecem armazenados na memória em forma de marcas ou registros. No entanto, Wallon informa que o desenvolvimento ocorre de forma descontínua, e de acordo com cada estágio de desenvolvimento infantil também acontece uma reformulação e não somente é adicionado estágios anteriores, ocorrendo também em cada uma um modo particular de interação entre o sujeito e o ambiente (MAHONEY; ALMEIDA, 2012).

Abaixo, observa-se esta formulação:

a) Estágio impulsivo-emocional (1 ano de vida): nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. É a fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva, nesta fase vão sendo desenvolvidas as habilidades sensório-motoras (olhar, pegar, andar).

b) Estágio sensório-motor (um a três anos, aproximadamente): neste período ocorre uma intensa exploração do mundo físico ao entorno da criança, que desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa, que remeter a função simbólica, confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo imediato.

c) Personalismo (três aos seis anos, aproximadamente): nesta fase ocorre a construção da consciência de si e a diferenciação do outro, porém com deficiente demarcação afetivamente desses limites. Há um sincretismo afetivo

que reedita um momento centrípeto de desenvolvimento, no qual a criança busca se impor sobre o ambiente sem considerar efetivamente a perspectiva emocional do outro.

d) Estágio categorial (seis anos): *a criança dirige seu interesse para o conhecimento, exploração e conquista do mundo exterior, alicerçada no progresso intelectual que conseguiu conquistar. Neste período, ela empreende relações cognitivas com o meio, tendo grande avanço nas possibilidades de acesso à cultura adulta (MAHONEY; ALMEIDA, 2012; GALVÃO, 2003).*

2.3 AS RELAÇÕES AFETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola pós-moderna, atualmente, pretende contribuir para a equilibrada formação da personalidade do aluno e sua integração ao ambiente sócio-cultural, na medida em que valoriza o ajustamento de seus sentimentos, atitude e ideais aos do grupo a que o mesmo pertence.

A escola ativa pressupõe uma participação maior de seus principais envolvidos que são professor e aluno, e a relação entre eles pode seguir por caminhos diversos. Segundo Libâneo (1994, p. 37) “o aspecto sócio-emocional diz respeito aos vínculos afetivos entre professor e aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente”.

Os vínculos afetivos de que fala Libâneo são, nada mais, que os laços de amizade e carinho que se estabelecem entre professores e alunos, uma vez que o espaço da escola é o local onde ambos, depois de suas casas, passam a maior parte do tempo.

Fontana. (1998, p. 19) classificou o domínio afetivo em 4 categorias:

1 Recepção: (aptidão para assistir): a aluno ouve, pergunta, senta-se com as costas eretas ou observa.

2 Resposta: (aptidão para participar ativamente): o aluno responde, concorda, auxilia, obedece, lê o escreve.

3 Valoração: (habilidade para atribuir valor a algo; difere da avaliação do domínio cognitivo pois envolve atitudes e julgamentos morais e sociais, ao invés da aplicação de princípios específicos de uma determinada matéria ou disciplina): o aluno modifica, relaciona, organiza ou aceita responsabilidades.

4 Caracterização através de um sistema de valor ou um complexo de valores (a habilidade para ir um passo além do nível organizacional e elaborar um sistema coerente de valores ou uma filosofia de vida que modela todo comportamento de alguém): o aluno é útil, age, influencia ou mostra auto-conhecimento.

As normas disciplinares da educação escolar possuem, em seu interior, um alto teor normativo da conduta alheia, ou seja, a idealização do outro e expostos à liberdade de pensar, professores e alunos passam a se encarar de forma cautelosa.

A autoridade do professor depende dele mesmo, uma vez que significa poder legítimo baseado em qualidades que podem ser intelectuais, morais ou técnicas, mesmo assim essas

qualidades podem ser legitimadas ou questionadas pelos alunos. Um bom exemplo, é o professor que sabe muito e, no entanto, pode ser desprezado pelos alunos pelo fato de, segundo eles, não saber transmitir, ou seja, possuir falhas técnicas. Por sua vez o aluno com muito conhecimento pode ser menosprezado pelo professor por, segundo ele, possuir mau comportamento ou indisciplina fechando-se, assim, o círculo da idealização (CALDERON, 2011).

Autonomia significa liberdade de se governar, por si próprio, e ao governar a si próprio o aluno sai da condição de dependente do professor para a condição de igual, ambos estudiosos e pessoas normais com saberes e ignorâncias. Ao se tornar autônomo o aluno não teme as relações sociais, as relações com o grupo onde são todos professores e alunos, aprendizes.

A educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal forma que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente (...) a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho da classe e dos deveres de casa, (...) A escola ativa pressupõe ao contrário uma comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais. (PIAGET, 1988, p. 61).

Ao produzir um novo conhecimento ou habilidade, a atitude do aprendiz pode variar, revelando-se positiva, negativa ou mesmo indiferente. Desta maneira a aprendizagem chamada apreciativa, emocional ou afetiva símbolo da pedagogia de cunho liberal renovada sempre acompanha às demais, isto é, é concomitante às outras aprendizagens; aprendizagem motora ou automatismo e aprendizagem cognitiva ou intelectual, ultrapassando o currículo escolar, seguindo pela vida afora (CALDERON, 2011).

O professor deve vivenciar os ideais, atitudes e valores que deseja cultivar nos alunos e deve, também, oferecer oportunidades para as reações afetivas de carinho, amizade e amor dos mesmos além de propiciar um ambiente de paz que todos nós necessitamos (SARNOSKI, 2014).

O aluno consegue sentir dentro da sala de aula o amor vindo do seu professor, valorizado dentro de seu contexto familiar e escolar, consegue aprender melhor do que aquele que vive em lares conturbados e que quase sempre tem relações de conflito e desrespeito, o que de fato contribui bastante para que este sujeito, ou seja, a criança, se torne um ser humano agressivo, revoltado e desinteressado no ambiente escolar, daí muitas explicações quanto as dificuldades de aprendizagem (FERREIRA, 2007).

A paciência e a tranquilidade do professor demonstrada logo no início e durante todo o período da aula é que fazem o ambiente acolhedor que o aluno precisa para estudar, se desenvolver e crescer diferindo do stress e violência em que vive grande parte da sociedade atual.

2.4 CARL RANSON ROGERS

Carl Ranson Rogers nasceu na cidade de Oak Park, EUA no dia 8 de janeiro de 1902 e faleceu em 1987 aos 85 anos. Rogers era o filho do meio de uma grande família protestante, onde os valores tradicionais e religiosos (quase fundamentalistas), juntamente com o incentivo ao trabalho duro eram amplamente cultivados. Aos doze anos, Rogers e sua família mudam-se para uma fazenda onde passou a se interessar por agricultura e ciências naturais. Em 1924 graduou-se na Universidade de Wisconsin em Ciências Físicas e Biológicas e logo após graduar-se passou a frequentar o Seminário Teológico Unido de Nova York onde recebeu uma liberal visão filosófica da religião. Transferindo-se para o Teachers College da Columbia University foi introduzido na Psicologia. Nesta mesma universidade obteve seus títulos de Mestre em 1928, e Doutor em 1931, como interno do Instituto for Child Guidance iniciou suas experiências clínicas com crianças- problema (FERREIRA, 2007).

Depois de receber seu título de doutor, Rogers passou a fazer parte da equipe do Rochester Center, um centro de atendimento às crianças delinquentes e sem recursos enviadas pelos tribunais e pelos serviços sociais do qual passaria a ser diretor.

Desse período Rogers (1981, p. 27) cita três exemplos importantes e significativos para ele:

Desilusão em relação a uma autoridade: descoberta de que uma autoridade, em determinado assunto, pode errar ou que ele, Rogers, poderia descobrir algo que a dita autoridade não soubesse;

Desilusão em relação ao material: o material poderia ficar defasado, o que era um recurso muito usado há alguns anos, hoje poderia estar totalmente sendo substituído por um outro recurso;

Desilusão em relação a ele mesmo: ele poderia não conseguir resultado algum em determinado trabalho mesmo em pregando todos os seus esforços e conhecimentos.

Em 1957, Rogers começou a ensinar na Universidade em que se graduou, Wisconsin, ficando até 1963, período em que liderou um grupo de pesquisadores que realizou um estudo intensivo e controlado dos trabalhos utilizando a psicoterapia centrada no cliente.

As ideias de Rogers, sobre o trabalho com o outro, seja na saúde ou na educação baseiam-se numa filosofia democrática, numa visão mais humana que em educação significa não diretiva, centrada no estudante.

Como professor (...) encontrei enriquecimento sempre que abri canais através dos quais os outros pudessem se revelar. É essa a razão que tento muitas vezes em vão, criar na aula um clima em que se possam exprimir os sentimentos, onde cada um possa ter opiniões diferentes das do professor ou dos colegas. Pedi muitas vezes aos estudantes 'folhas de reação', nas quais se podiam exprimir individual e pessoalmente em relação ao curso. Aí eles podem indicar se as aulas vão ou não ao encontro das suas necessidades, podem dizer o que sentem do professor ou apontar dificuldades pessoais que o curso lhes levanta (ROGERS, 1981, p. 31).

Segundo Rogers (1981, p. 35), o papel principal na aventura do aprender cabe ao aluno que é o responsável por sua própria aprendizagem, seu próprio crescimento, cabendo ao professor o

papel secundário de facilitador, um facilitador democrático. Isto é, alguém que permite e oferece as condições para a auto-aprendizagem. É alguém que se oferece como recurso onde o aluno pode buscar as informações, as ideias ou apenas o incentivo.

O professor que adota uma atitude de facilitador de acordo com o caminho, o pensamento de Rogers deverá ser aquele que nos lembra a célebre frase de Voltaire: “posso não concordar com nenhuma de vossas palavras, mas defenderei até à morte o vosso direito de pronunciá-las” e quem também possui três qualidades essenciais conhecidas hoje como tríade rogeriana (FERREIRA, 2007).

2.5 A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As relações interpessoais são as relações de convivência dos indivíduos com os seus semelhantes e a relação professor - aluno é uma relação interpessoal por se tratar da convivência entre indivíduos que estão quase que diariamente em contato direto um com o outro.

Parceiros na dinâmica da sala de aula, professor e aluno devem participar de todo o processo de aprendizagem. A aprendizagem não é uma via de mão única, ela se dá, principalmente, no momento em que a comunicação atinge a horizontalidade (CALDERON, 2011).

A interação professor-aluno segundo Libâneo (1994, p. 249) “... é um dos aspectos fundamentais da organização da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”.

Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas na sala de aula de acordo com essa posição, pois procura tornar as aulas mais agradáveis, estimular a participação do aluno, induz a crítica, à curiosidade e à pesquisa e está sempre inovando o desenvolvimento das aulas, procurando sempre a participação efetiva do aluno no ensino.

A sala de aula é um espaço de vivência, na proporção em que as relações entre professor-aluno, aluno-aluno estabelecem-se, favorecendo uma amplitude de confronto de ideias, crenças, valores, cooperação, compartilhamento de experiências, saberes, prazeres, de atitudes e de vida, onde existe necessidade de integração da realidade com as atividades escolares, precisa-se de interação contínua entre aluno, professor, sala de aula e realidade externa, oferecendo um desenvolvimento além de habilidades e conhecimentos, o partilhar dos conflitos, alegrias, expectativas, recalques, esperanças, progressos e retrocessos (CALDERON, 2011).

A relação entre professor-aluno estava sobre um panorama e ainda por alguns profissionais da educação como um elo de dependência entre ambos, onde professor está apto a desenvolver sozinho, o planejamento, a tomada de decisões, avaliação e transmissão de informações, competindo ao aluno somente ouvir, responder, aceitar, desenvolver-se conforme a orientação do professor.

Desconhecem a riqueza da convivência entre professor-aluno, a dimensão das possibilidades de crescimento, maturidade, construção de expectativas e necessidades dessas interações de expectativas, é o momento de compartilhar das relações que se busca incessantemente novos conhecimentos, descoberta e desafios para conquistá-los também.

A aula pode representar vivência de situações novas, de momentos de crises e

de ruptura com antigos valores e conhecimentos. Ao mesmo tempo pode significar a revisão do panorama da disciplina realizada juntamente com os alunos ressaltando os objetivos educacionais (conhecendo, habilidade e atitudes) em vez de exigir apenas características estáticas, fossilizadas e há muito definidas (ABREU; MASSETTO, 1990, p. 37).

A relação professor-aluno em aula é o centro do processo educativo. As ações que se processam a partir das interações entre as peças centrais do processo devem favorecer para que o aluno expresse naturalmente suas concepções, seus aspectos e externalize seus sentimentos, compartilhar a busca de soluções para problemas surgidos entre os conteúdos ou de relacionamento, respeitar e aprender com as diferenças de posições, incentivar a participação, a iniciativa, a cooperação dos alunos com os colegas (CALDERON, 2011).

É preciso antes de tudo, que dê conta de explicar objetivos sócio-políticos e pedagógicos em formas reais de trabalho docente que levam ao comando sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos, que solicitem a ampliação de suas capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a força de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação aprendizado nos processos de participação democrática na sociedade. (LIBÂNEO, 1994).

No entanto, entende-se que o ensino é fundamentalmente social, pois envolvem necessariamente relações com outras pessoas, e por isso, o educador não deve preocupar-se apenas com conhecimento, adquirindo-o apenas por meio da conquista de dados, mas também pelo processo de construção da cidadania.

Dessa atitude, o aprender se torna mais atraente quando o aluno se sente apropriado, pelas maneiras e métodos de motivação adotados pelo docente na sala de aula.

O educando, enquanto sujeito, levanta o seu conhecimento, bem como sua realidade social através das interações. Essa visão de aprendizagem salienta a construção do significado e do conhecimento como um processo social em que os participantes, por meio do diálogo, criam um conhecimento.

No relacionamento professor-aluno, há trocas de experiências e de conhecimentos, no qual o docente, estando no lugar de quem deve ensinar, de transmitir conhecimentos, também aprende com a realidade de cada aluno; e o aluno no lugar de quem recebe ensinamentos também ensina e aprende mesmo sem intencionalidade. Para Freire (1996, p. 52) “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E isso se dá no relacionamento estabelecido entre professores e alunos.

Para garantir a relação conhecimento-prática, Libâneo (1994, p. 156) ressalta que “deve-se estabelecer vínculos entre conteúdos, as experiências e os problemas da vida prática; pedir para os alunos sempre fundamentem aquilo que realizaram na prática, mostrar a relação dos conhecimentos científicos com os de outras gerações”. Cabe ao professor, em sala de aula, estimular e dirigir o processo de ensino-aprendizagem, utilizando um conjunto de ações, passos e procedimentos de acordo com o nível do grupo de alunos.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2007).

O conhecimento não é visto como algo localizado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais.

Pensar certo é saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja de forma própria de pensar de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 1996, p. 54).

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de trocar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos.

Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento, aprende como fazê-lo e utiliza os conteúdos internalizados (conceitos, habilidades, atitudes, valores) em problemas e necessidades da vida cotidiana. Diante desses conceitos em relação ao ato de ensinar, verificou-se que existem várias formas para designar o ato educativo.

Segundo Gadotti (1999, p. 2), “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

O professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de subsídios, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto aconteça, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e as dificuldades de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização (FERREIRA, 2007).

De modo real, não se pode pensar que a construção do conhecimento é alcançada como individual. O conhecimento é produto da atividade e do conhecimento humano é apontado social e culturalmente. O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com cultura.

2.6 A AFETIVIDADE DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Para Maldonado (1994, p. 42), “o professor pode reconhecer quando um processo de construção do conhecimento está sendo efetivo, quando o mesmo se permite sentir o processo”. Assim é como a criança se sente quando está acontecendo de fato o processo de aprendizagem, se o clima em sala de aula está sendo desagradável ou promissor e construtivo.

Os professores são a melhor fonte de ajuda para os alunos que enfrentam problemas emocionais ou interpessoais. Quando os alunos têm uma vida familiar caótica e imprevisível, eles precisam de uma estrutura firme e atenta na escola. Eles precisam de professores que estabeleçam limites claros, sejam consistentes, apliquem as regras firme, mas não punitivamente, respeitem os

alunos e mostrem uma preocupação genuína com o seu bem-estar. Como professor, você pode estar disponível para conversar sobre problemas pessoais sem exigir que seus alunos o façam (WOOLFOLK, 2000, p. 47).

Dantas (1994, p. 65) também ressalta que “a afetividade influencia na construção do conhecimento, pois o tempo, no qual a aprendizagem de conteúdos se processa, depende do clima afetivo na sala de aula”. O professor precisa estabelecer uma relação afetiva com seus alunos para que não se sintam desmotivados, pois contribui para dificultar a aprendizagem do mesmo.

A relação professor/aluno começa a partir do momento que a criança está no ambiente escolar, à aprendizagem dessa criança dependerá do contexto em que será definido a partir da relação boa ou ruim com seu professor que pode interferir direta ou indiretamente na aprendizagem da criança (ANDRADE; TRUGILLO, 2013, p. 2).

O educador vai muito, além disso, ele assume o papel de mediador entre o conhecimento e a construção do mesmo. Existem várias diretrizes a seguir, uma delas é a afetividade, a empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do aluno, vivenciar suas dúvidas, seus anseios medos e perspectivas e de maior importância ao ser compreendido. Para que haja entendimento, interações e necessário fazer-se um elo de união, companheirismo, e juntos, sejam construtores de conhecimento, sujeitos ativos na coletividade, partindo do princípio, da sala de aula, das interações, do prazer de construir, fazer, sentir-se útil enquanto ser autônomo, das suas ideias, conquistar a liberdade a cada momento, no cotidiano de sala de aula, no interagir com o próximo, na conscientização de cidadãos atuantes na sociedade (BRUST, 2009).

O professor deve priorizar e adquirir algumas qualidades concernentes a suas práticas pedagógicas, como compreensão da realidade na qual está inserido comprometimento político, habilidade e competência na área de conhecimento, no qual atua primatizando a integração entre os sujeitos do processo educativo.

O professor é referencial para o desenvolvimento do bom relacionamento, o alicerce da colaboração, do trabalho coletivo, ele dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem, pois a educação não acontece em partes, e sim com o interagir entre professor-aluno e sociedade. A educação se realiza a partir do encontro do homem, e este necessita do outro para viver, compartilhar conquistas, anseios dúvidas, aprendizado, cultura, desafios e esperanças, pois o homem é um ser social, e se relaciona com a sociedade e outros homens.

Além da competência teórica, técnica e política, uma paixão pelo que faz. Uma paixão que se manifesta ao mesmo tempo de forma afetiva e política. Sem essa forma de paixão as demais qualidades necessárias ao educador tornam-se mais frias. O processo educativo exige envolvimento afetivo. Daí vem a “arte de ensinar”, que nada mais é do que um desejo permanente de trabalhar das mais variadas e adequadas formas para elevação cultural dos educandos (LUCKESI, 1994, p. 117).

O papel do professor é facilitar a aprendizagem do aluno, ou seja, conduzir o aluno a aprender, não transmitir, mas criar condições para que o aluno adquira informações conheça e produza cultura, organize estratégias, meios para que se aproprie do conhecimento, agindo

com prazer, mantendo um clima de harmonia, criando vínculos de afetividade, para que desempenhe seu ofício com compromisso político e competência técnica.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as peculiaridades marcantes da relação professor-aluno, procurou-se focalizar e enfatizar um aspecto fundamental, a relação afetiva, por entender também que o presente trabalho possa permitir o diálogo tão necessário entre o ser que intermedia a aprendizagem - o professor e o ser que no momento é o aprendiz - o aluno, uma vez que tal exercício, apesar de imprescindível para o amadurecimento de ambos, ainda é tão pouco discutido em nossas escolas.

O professor precisa confiar nele mesmo, por isso deve estar sempre disposto para ser um pesquisador apropriado de avaliar várias formas de aprendizagem que excite sua prática cotidiana, as interações constituídas a criança e a família em circunstâncias específicas, ele precisa de experiência integrada ao ser fazer docente.

Portanto, é preciso ter comprometimento, ser criador e reflexivo proporcionando às crianças o bem-estar físico e emocional, tanto na edificação de conhecimentos, como nos sentimentos, respeito, troca de compreensão, alegria, confiança, entre outros. Todavia, em nenhum momento deve deixar de lado a essência da afetividade, pois comprovadamente ela contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Luciane da Silva; TRUGILLO, Edneza Alves. A afetividade no processo educacional, o olhar do professor. **Revista Eventos Pedagógicos** v. 4, n. 1, p. 109 - 117, mar. – jul. 2013.
- ABREU, Maria C. & MASSETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ANGELUCI, Cleber Affonso (2006). Valor jurídico do afeto nas relações do direito de família: construindo o saber jurídico. Marília (SP): UNIVEM,. **Dissertação** de Mestrado em Direito. Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, Centro Universitário Eurípedes de Marília, 2006.
- ARRIBAS, Teresa LLeixá et al. **Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRUST, Josiane Regina. A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Londrina, 2009.
- CALDERON, Ricardo Lucas. **O Percorso Construtivo do Princípio da Afetividade no Direito de Família Brasileiro Contemporâneo: Contexto e Efeitos**. Curitiba, 2011.
- CARDOSO, Michel João Rodrigues. **A (in)eficácia do dever de fidelidade conjugal**. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/24152/a-in-eficacia-do-dever-de-fidelidade-conjugal/1>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.
- DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1994.
- FERREIRA, Berta W. **A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl Rogers**. In: ROSA, Jorge La (org). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 9.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. p.149-167.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1998.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Direito Civil: a família na perspectiva constitucional**. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo Cortez Editora, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. Coleção Magistério 2º grau (série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.); ALMEIDA, L.R. (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 11. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.
- PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de Direito Civil**. v. V. 14 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- PIAGET, J. (1988). **Para onde vai a educação?** (10ª ed.). Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

ROGERS, C.R. (1983). **Um jeito de ser** (M.C.M. Kupfer, H. Lebrão & Y.S. Patto, Trad.; M.H.S. Patto, Rev.) São Paulo: EPU (Trabalho original publicado em 1980).

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no processo ensino- aprendizagem**. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.