



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A INTERSECÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A AFETIVIDADE DENTRO DAS ESCOLAS: RECORTE DE UM ESTUDO DE ESTÁGIO BÁSICO

Elaine Christina Monteiro de Oliveira; Maria Anailsa dos Santos Furtado Dias; Noélia Kally Marinho de Sousa; Patrícia Emille Bento Gonçalves; Maria Aparecida Ferreira Menezes Suassuna

Faculdade Santa Maria
hbl.elaine@gmail.com

RESUMO

O referido trabalho trata-se de um recorte de estudo de um Estágio Básico em Processos Educacionais, realizado na cidade de Cajazeiras – PB, o qual teve por objetivo observar uma sala de aula do ensino fundamental I da rede pública municipal e como se dava o processo de ensino-aprendizagem dentro desta, analisando os fatores envolvidos nesse processo, justificando-se pela busca de identificar os fatores que dificultam esse processo, bem como qualificar os estagiários para lidar com as dificuldades e elaborar estratégias de enfrentamento do mesmo, os qualificando para futura vida profissional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado a observação sistemática, exploratória e descritiva, assim como entrevista semiestruturada realizada com o professor da turma a qual se realizou o estágio, proporcionando uma visão geral acerca do processo de ensino-aprendizagem e como se apresentaram as relações interpessoais nesse processo. Os resultados obtidos foram a identificação de um ensino mecanizado, seguido de elevada taxa de distorção idade-série e problemas interpessoais de afetividade que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Esses estressores ligados ao sistema escolar deixa em aberto a reflexão sobre a inclusão no sistema educacional, visto que este não se restringe apenas às pessoas em condições especiais, mas também aquelas em situação de vulnerabilidade social. Neste esteio, faz-se necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem previsto por lei, posto que, além de respeitar e atender as necessidades determinadas pela realidade e pelas especificidades das crianças, a instituição deve ter claro seu papel enquanto agente de transformação.

Palavras-chave: Educação, Afetividade, Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Karl Marx, O 18 Brumário de Luís Bonaparte, citado por Gadotti (2003).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O referido trabalho trata-se de um recorte de estudo de um Estágio Básico em Processos Educacionais o qual teve por objetivo observar uma sala de aula do ensino fundamental I da rede pública e como se dava o processo de ensino-aprendizagem dentro da mesma, analisando os fatores envolvidos nesse processo, justificando-se pela busca de identificar os fatores que dificultam este processo, bem como qualificar os estagiários para lidar com essas dificuldades e elaborar estratégias de enfrentamento do mesmo, qualificando-os para futura vida profissional.

Tomando por base as ideias de Marx, Vygotsky defende, em sua Teoria Histórico-Cultural, que o homem é um ser de natureza social, logo, em condições adequadas de vida e educação, a criança desenvolve uma diversidade de habilidades práticas, intelectuais e artísticas que formarão ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade (Carrara, et. al., 2004).

Vygotsky afirma que a criança nasce com aptidões e potencialidades, “(...) que mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, linguagem escrita, o desenho, o cálculo, sua personalidade, a autoestima, os valores morais e éticos e a afetividade (...)”, constituirão as habilidades, aptidões e capacidades de desenvolvimento dos indivíduos a partir do condicionamento e das condições materiais de vida e educação com que estes interagem dentro das relações sociais, que ainda se diferem entre grupos sociais e de acordo com o acesso que cada indivíduo tem à cultura (Carrara, et. al., 2004).

No intuito de possibilitar e garantir o acesso à criação dessas aptidões nas novas gerações é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB vem estabelecer no seu art. 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2013, p.9).

Afirma ainda no seu art. 2º que “A educação é dever da família e do Estado”, baseando-se nos princípios de liberdade e solidariedade que primam pelo pleno



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvimento do educando, preparando-o para exercer sua cidadania e qualificando o mesmo ao trabalho (BRASIL, 2013, p.9).

Dentro do contexto educacional, Beauclair (2008, p. 39), afiança: “As associações entre afeto e emoção, quando presentes nas práticas educativas, auxiliam a mediação de processos cognitivos mais amplos, capazes de construir vínculos mais facilitadores às operações mentais de maior complexidade”.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 14) defende que ensinar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas. Ele ressalta que todo observador, aqui fazendo uma analogia ao papel do professor e do corpo administrativo da escola, tem um ponto de vista que não o situa em erro, mas que, absolutizar esse ponto de vista é desconhecer que, mesmo do acerto, é possível que a razão ética não esteja com ele.

O autor também defende a ideia de reciprocidade entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem quando diz: “(...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23)”.

Esse entendimento traz a reflexão da influência, não só da reciprocidade como também dos aspectos socioculturais envolvidos nesse processo que são defendidas por Wallon e Vygotsky, segundo estes, as relações recíprocas de desenvolvimento entre o biológico e o social, corroboram pra construção do ser e de suas aptidões e possibilidades, buscando assim entender a influência do meio no comportamento dos indivíduos (CARRARA, et. al., 2004).

Ponderando-se sobre a afetividade e aprendizagem Carrara, et. al. (2004) apresenta a contradição de Wallon com relação à epistemologia genética de Piaget, defendendo que a afetividade designa processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção, e que, esta sensibilidade será posteriormente acrescentada aos elementos do mundo externo do indivíduo, possibilitando assim, aspectos de seu desenvolvimento cognitivo, porém este processo não se dá de forma



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

linear, mas em alternância entre afetivo e cognitivo, com predominância de um ou de outro nas diferentes idades da criança.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem um dos questionamentos que se levantam é quanto às avaliações. Sobre isto, Hernández (1998) afirma que o processo de avaliação levanta questões que geram controvérsias sobre esta, no sentido que, se uma das finalidades da avaliação é promover formas de aprendizados que questionem a ideia de verdade única, proporcionando aos alunos diferentes tipos de interpretações dos fenômenos, questionando a percepção da avaliação que se baseia na consideração de algo como objetivo e estável.

Sendo assim, defende a ideia que o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, além de estabelecer e qualificar o grau de ajuste dos alunos com a “resposta única” que o docente define. Dessa forma, o papel do professor na avaliação consiste em organizar, com critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado (HERNÁNDEZ, 1998).

Freud, citado por Carrara, et. al. (2004) traz como educação o conceito de transferência no fenômeno das relações entre as pessoas, explicando que estas relações podem variar entre a devoção e a admiração, até a inimizade e a hostilidade, que podem derivar de relações afetivo-sexuais anteriores e inconscientes do indivíduo. Esclarece que a transferência seja ela positiva ou negativa, serve como um poderoso instrumento terapêutico e se encontra dentro da escola na relação aluno-professor, nos permitindo refletir sobre o que possibilita ao aluno acreditar e aprender com o professor, tornando-se assim instrumento no processo de aprendizado.

O conceito de aprendizagem se justifica, segundo Ferreira (2010): “Como ato, ou processo ou efeito de aprender; tomar conhecimento de; torna-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc. ou ainda, tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória”. Em alusão ao contexto do erro dentro da aprendizagem:

O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem,



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

em absoluto, como tais. (...) Sendo assim, a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão (MORIN, 2013, p.19).

METODOLOGIA

Trata-se de um recorte de estudo de Estágio Básico em Processos Educacionais, que se realizou numa sala de aula do quinto ano do ensino fundamental I de uma escola da rede pública municipal na cidade de Cajazeiras-PB. O estágio teve a finalidade, exploratória e descritiva, proporcionando uma visão geral acerca do processo de ensino-aprendizagem e como se apresentaram as relações interpessoais nesse processo.

O trabalho aqui aludido utilizou-se da abordagem qualitativa, tendo como instrumento para coleta de dados, além das observações sistemáticas em sala de aula, a aplicação de uma entrevista com o professor da turma a qual se realizou o estágio, com o intuito de colher informações pertinentes sobre a dinâmica utilizada na sala de aula, crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem, relações interpessoais na sala de aula, planejamento de aulas, materiais utilizados, métodos de avaliação, entre outros. Após coleta, os dados foram tratados a luz das teorias e estudos que abordam temas relacionados aos processos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando o contexto geral da escola percebeu-se que a mesma se encontra em um bairro de alta vulnerabilidade, apesar de apresentar uma estrutura física precária os espaços são bem utilizados, as relações interpessoais dentro da escola são boas, mas há relatos de falta de participação comunitária mais ativa.

Ainda dentro de um contexto geral pôde-se observar que a escola possui uma alta taxa de distorção idade-série, chegando, de acordo com a diretora e a coordenadora pedagógica, a 70% (setenta por cento) do corpo discente da escola. As mesmas



descreveram que essa distorção se dá pelo elevado número de desistências e também pelo alto índice de reprovação dentro da escola.

De acordo com o Censo Escolar de 1998, efetivado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, órgão ligado ao Ministério da Educação à defasagem idade/série alcança 46,7% dos alunos do ensino fundamental e 53,9% do ensino médio. As principais causas dessa distorção idade/série são o abandono escolar, o alto índice de reprovação nas escolas públicas e o trabalho infantil (BRASIL, 2015).

Observou-se também que a prática do ensino se dá de forma mecanizada e que transtornos de afetividade entre educador e educando dificultam ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, caracterizado pela falta de atenção dos discentes, sinais de hiperatividade e agressividade na maior parte da turma, apatia com relação ao conteúdo ministrado e falta de entendimento da educadora, bem como do corpo administrativo da escola, quanto à culpabilização no sentido de atribuir apenas ao aluno a responsabilidade no processo de aprendizagem, sem fornecer subsídios efetivos para que o mesmo alcance esse objetivo, bem como há uma rotulação dos alunos quanto ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Na entrevista com a professora os pontos que se destacaram foram: a distorção idade-série; a rotina da sala de aula; as dificuldades no processo ensino-aprendizagem e a forma de lidar com estas; a afetividade das relações intrassala; o planejamento das aulas e os materiais utilizados nas mesmas; a intervenção no tocante as queixas escolares, o processo avaliativo e as concepções de educação, aprendizagem e erro.

Embora fosse compreensível a preocupação com relação ao processo de ensino e aprendizado, ficou explícita a mecanização desse processo.

A compreensão reducionista do processo de apropriação da leitura como decodificação dos sons desenhados na palavra escrita, assim como a compreensão de que a apropriação da escrita resulta do exercício motor, acolhe procedimentos mecânicos que, nas palavras de Vygotsky, ensinam as crianças a traçar letras e a formar palavras com elas, mas não ensina a linguagem escrita (CARRARO, et. al., 2004, p. 148).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O autor ainda diz que, atividades artificiais para ensinar a ler e escrever, não gera necessidades na criança nem iniciativas para buscar aprender, afirma que atividades desse tipo podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo inserida no mundo da escrita (CARRARO, et. al., 2004).

Nas observações feitas em sala de aula percebeu-se que a questão da falta de assiduidade das crianças é moderada. A rotina da sala de aula se apresentava numa sequência de atividades e correções sucessivas voltadas principalmente para questões de leitura e escrita, com um índice de indisciplina bem visível para a maioria da turma. Observando o bairro onde se localiza a escola, pôde-se perceber que se tratava de um bairro de alta vulnerabilidade e pouquíssima infraestrutura, com um grau elevado de pobreza e de famílias disfuncionais, o que, em parte, explica o comportamento da falta de assiduidade e a indisciplina de alguns alunos, partindo do pressuposto teórico de que, a criança cria seus próprios conceitos, a partir da reprodução do que lhe é ensinado ou vivenciado.

Faria (2012, p. 56) justifica essa afirmação, dizendo que o sujeito é um ser biopsicossocial dentro de uma construção histórica e cultural, cidadão de direitos e simultaneamente um ser que apresenta especificidades e necessidades específicas. Afirmando que a relação adulto e criança é dialógica, pois possibilita a constituição da subjetividade na criança como também contribui para contínua constituição do adulto como sujeito.

As formas de se trabalhar as dificuldades das crianças com relação ao aprendizado em sala de aula se davam segundo relato da professora, de duas maneiras: a primeira, quando a criança já entra na escola diagnosticada com algum tipo de deficiência física ou intelectual, essa criança é encaminhada para sala de AEE e quando a dificuldade apresentada não está relacionada a esses fatores, e sim, ao processo de aprendizagem a criança é encaminhada aos parceiros da escola como o SESC (Serviço



Social do Comércio) ou a professores remanejados da instituição para aulas de reforço, rotulando os alunos que aí se enquadra com transtorno de TDAH.

É importante salientar, conforme explica o DSM – IV que as D.A.s. (Déficits de atenção/hiperatividade) são de ordem biopsicossocial, sendo por este motivo necessário uma análise de vários tipos e subtipos de sintomas que podem vir conjugados ou não de outros fatores dentro de um prazo mínimo de 06 (seis) meses para que o TDAH seja diagnosticado e assim partindo de um contexto social, justificar as dificuldades de aprendizagem dentro da escola (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

As primeiras observações corroboravam com o rótulo de TDAH atribuído de forma geral, contudo, no decorrer das observações ficou claro que não se tratava de um problema patológico e sim de uma patologização do contexto do sistema escolar. Transtornos de afetividade também foram observados e possivelmente agravados pela metodologia mecanicista utilizada, apresentando na turma um déficit afetivo e uma carência emocional moderada, confirmados a parti da simples escuta dos alunos e do fato de retribuir um abraço ofertado, alterar o comportamento do grupo.

CONCLUSÕES

Levando-se em consideração características específicas como cultura, idade, gênero e contexto social, a redução do desempenho acadêmico e a alteração dos relacionamentos sociais se justificam por estressores mal adaptativos causadores dos transtornos de conduta caracterizados pela violação das normas ou regras sociais, impulsos de agressividade e descumprimento de responsabilidades de boa parte dos indivíduos e órgãos responsáveis que abrangem o contexto escolar.

O contexto social e cultural, juntamente com a forma reducionista e mecanizada de ensino, agravados por transtornos de afetividade, são estressores ligados ao sistema



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

escolar que deixam em aberto a reflexão sobre a inclusão no sistema educacional, visto que este não se restringe apenas às pessoas em condições especiais, mas também aquelas em situação de vulnerabilidade social. Neste esteio, faz-se necessário repensar o processo de ensino-aprendizagem previsto por lei, posto que, além de respeitar e atender às necessidades determinadas pela realidade e pelas especificidades das crianças, a instituição de ensino deve ter claro seu papel de agente de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUCLAIR, João. **Do fracasso escolar ao sucesso na aprendizagem: proposições psicopedagógicas**. – Rio de Janeiro: Wak Ed., (2008, 39 p.).

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8º. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. – 45 p. – (Série legislação; n. 102).

CARRARA, Kester. et al. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. – São Paulo: Avercamp, 2004. 148 p.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. - 8º. ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra. 1996. – 14; 23 pp. (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas** - 8ª ed. - Editora Ática: São Paulo – SP, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressões e mudanças na educação: os projetos de trabalho**; tradução: Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artmed, 1998.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Kindness Boomerang (Bondade “boomerang”) – Life vest inside – disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nwAYpLVyeFU>>. Acesso em: 27 de maio de 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 8ª. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

BRASIL. [Portal do Inep (2015)]. Defasagem entre idade e série continua alta. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/20009> Acesso em 04 de setembro de 2015.

FARIA, V. L. B. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Vitória Faria, Fátima Salles. – 2º. ed., [rev. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012. 56p.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre : ARTMED, 2002, 4ª ed.