

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NOS PROJETOS ESCOLARES

MEANINGFUL LEARNING: COGNITION AND AFFECTIVITY IN SCHOOL PROJECTS

Sergio Vale da Paixão¹
Fabiane de Oliveira Mello²

Resumo: Pensar a escola na atualidade exige de todos, posturas que considerem o atual cenário tecnológico em constante atualização em que os estudantes encontram-se inseridos. Dada essa observação, torna-se importante pensar o modo como os professores têm organizado as atividades escolares. O objetivo do presente artigo foi o de trazer diálogos acerca da educação na contemporaneidade e discutir a necessidade de a escola construir sua identidade por meio de práticas significativas nas atividades com os estudantes. A metodologia utilizada foi de cunho teórico-bibliográfica. Concluímos que o envolvimento e a criação de novas estratégias de ensino que valorizem as novas formas possíveis de ensinar e aprender é o caminho para que se crie uma identidade escolar fazendo com que a escola seja reconhecida com uma identidade própria e não seja apenas mais uma instituição. Porém, é emergente a necessidade de que se criem identidades institucionais que levem em consideração projetos significativos aos estudantes que considerem não apenas os aspectos de ordem cognitivos, mas também os afetivos e que possibilitem a formação integral do sujeito cognoscente.

Palavras chave: Aprendizagem Significativa; Escola na atualidade; Cognição e Afetividade.

Abstract: Thinking about school today demands from everyone, attitudes that consider the current technological scenario in constant updating in which students are inserted. This observation makes us to consider important to think about how teachers have organized school activities. The aim of this article is to bring dialogues about contemporary education in times of technological advances and students increasingly inserted in digital contexts and the use of new information and communication technologies and to discuss the need for the school to build its identity through meaningful practices in student activities. The methodology used was theoretical-bibliographical. We conclude that the involvement and creation of new teaching strategies that value the new possible ways of teaching and learning is the way to create a school identity by making the school recognized with its own identity and not just another institution. However, the need to create institutional identities that take into account projects that are significant to students that consider not only the cognitive aspects, but also the affective aspects that allow the integral formation of the cognoscent subject.

Key words: Meaningful Learning; School today; Cognition and Affection.

¹ Doutor em Psicologia – IFPR- Jacarezinho – PR – sergio.paixao@ifpr.edu.br

² Mestre em Educação – FEATI/UNIESP – Ibaiti – PR – fabiane.mello10@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Um novo cenário de circulação social tem se constituído nos últimos tempos com a expansão das interações via artefatos das tecnologias produzindo novos modos de se relacionar, ser e estar no mundo. Imersos nesse contexto, torna-se emergente um olhar às novas demandas de uma juventude contemporânea que necessita de espaços e diálogos cada vez mais próximos de suas realidades e que venham ao encontro de seus anseios. Sendo assim, é importante e vital que ocorram adaptações das mais variadas formas no que diz respeito aos espaços de circulação e comunicação por onde transitam os jovens da atualidade para que tais espaços possam fazer sentido e serem apropriados por esse público.

O objetivo do presente artigo é trazer diálogos acerca da educação na contemporaneidade e discutir a necessidade de a escola construir sua identidade por meio de práticas significativas nas atividades com os estudantes. Utilizamos como método para o desenvolvimento da pesquisa a metodologia bibliográfica que segundo Gil (2008) deve ser desenvolvida com base em materiais já elaborados e constituídos principalmente por livros e artigos científicos especializados na temática da pesquisa.

Problematizamos na pesquisa acerca dos princípios da aprendizagem significativa e, posteriormente, a relação desse modelo de aprendizagem com as práticas pedagógicas dos professores da atualidade por vias da metodologia de projetos.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A POSTURA DOCENTE

A escola precisa ter um olhar especial a atual realidade em que os estudantes estão inseridos dada a sua importância na formação dos sujeitos, o que exige dessa instituição posturas atualizadas que possibilitem aprendizagens também atuais e significativas, uma vez que muitas escolas ainda insistem em organizar suas estruturas e aulas em moldes bastante tradicionais que já não atendem mais as exigências dos(as) estudantes deste século.

Diante de tal consideração, temos contribuições de alguns teóricos sobre desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, relacionadas ao fato de que quando a aprendizagem se dá somente por repetição, substituição ou memorização, a aprendizagem estará fadada ao fracasso e acabará não cumprindo com sua função, sem jamais ter sido inserida na estrutura do conhecimento semântico do indivíduo (ELKIND, 1982).

Dessa forma, para que a aprendizagem aconteça, são necessárias mudanças e inovações esperadas da escola, tais como:

[...] mais e melhores espaços, melhores instalações, atualizações de conteúdos, programas e manuais, melhores equipamentos, laboratórios e material didático [...] exemplificam mudanças num sistema já mais preocupado com a qualidade do que com a quantidade (ALMEIDA, 2002, p. 156).

Ao tratarmos da questão da qualidade do que é ofertado pela escola, o papel dos(as) professores(as) se torna peça fundamental tanto na promoção da qualidade do que se oferta, como também na forma como o conhecimento é percebido e facilitado para ser construído de forma significativa pelo(a) estudante. Para Ausubel (1963, p. 58), “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.

Vale ressaltar que alguns aspectos sobre a aprendizagem devem ser levados em consideração. A primeira condição que se deve entender

[...] é que toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição. (ILLERIS, p. 17, 2013)

Dessa forma, podemos observar que os dois autores citados anteriormente apresentam a questão da aprendizagem como um processo psicológico interno, ou ainda como um mecanismo humano, o que nos dá a ideia de que essa construção depende de alguns fatores para que aconteça da forma adequada.

Ao nos referimos sobre aprendizagem significativa, não podemos deixar de mencionar que segundo Moreira (2012, p. 7) “o conhecimento prévio, na visão de Ausubel, é a variável mais importante para a aprendizagem

significativa de novos conhecimentos.” e que esse conhecimento prévio, conhecido por subsunção na teoria ausubeliana precisa ter qualidade para propiciar a aquisição de um novo conhecimento.

Com o intuito de que isso aconteça, alguns facilitadores para o processo de aprendizagem precisam ser utilizados, como, por exemplo, disponibilizar aos estudantes os organizadores prévios, que seriam a exposição de conteúdos que auxiliem a aproximação entre o que os(as) estudantes têm de conhecimento prévio e o que ele deveria saber para iniciar a aprendizagem de um novo conteúdo.

Dessa forma, fica claro o papel que os(as) professores(as) precisam desempenhar na facilitação da construção de um subsunção adequado no intuito de estruturar esses conhecimentos prévios. Além disso, e para o que aqui estamos propondo discutir, podemos considerar, por exemplo, o uso das tecnologias como facilitadoras de todo esse processo de aprendizagem.

Quando o assunto é a formação de professores(as), muitas discussões têm se inclinado acerca do uso das novas tecnologias nas escolas, novos métodos como recursos didáticos que possam minimizar “problemas” encontrados nessa instituição. Propostas de trabalho que utilizem as mídias e as novas tecnologias no intuito de melhor aproximar os(as) estudantes dos conhecimentos científicos prescritos no currículo têm sido bastante presentes nas pesquisas na área da Educação. Pensar sobre o uso das novas tecnologias, bem como repensar a formação inicial e continuada do(a) professor(a) com vistas à utilização de novas técnicas e instrumentos para melhoria das aulas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos(as) estudantes é, senão, uma discussão um tanto quanto rasa, quando ainda não se sabe aonde se quer chegar com o trabalho desenvolvido na própria escola. No entanto, é válido destacar assim como Souza (2007, p.106) que

[...] com a abundância de novos espaços eletrônicos de interação e a explosão da educação à distância, há a tendência de que esses espaços sejam cada vez mais utilizados para facilitar a aprendizagem, sejam como suporte para distribuição de materiais didáticos, como complementos aos espaços presenciais de aprendizagem ou até mesmo como substratos inteiramente autônomos para suportar os modelos que estão recentemente estabelecidos, e os que ainda estão por vir.

A substituição de “conteúdos mortos” que favoreça a entrada de novos conteúdos que considera “a idade e o interesse dos estudantes”, e que possa fornecer excelentes conteúdos para o tipo de estudo exigido para ensinar a lidar com um futuro desconhecido.

Alguns estabelecimentos de ensino, no afã de preparar os(as) estudantes para o vestibular e recebendo intensas cobranças dos pais, preparam aulas em formatos variados, utilizando-se das mais diferentes técnicas para que o público discente já inicie, desde os primeiros anos do ensino fundamental, sua familiaridade com questões similares às dos concursos vestibulares. Nesse movimento, encontramos com maior facilidade artefatos da tecnologia, tais como computadores, *tablets*, projetores *data show* e lousas interativas utilizadas no intuito de motivar a participação dos (as) estudantes para as aulas que estão sendo ministradas. No entanto, o resultado deste trabalho, algumas vezes, tem sido avaliado da maneira mais tradicional possível, por meio de avaliações formais, o que contradiz o aspecto inovador a que os referidos artefatos proporcionam ao ambiente da sala de aula.

Para Tinoco (2008) provas de múltipla escolha, questões somatórias, preenchimento de gabaritos, rigidez no tempo de início e entrega da prova, dentre tantas outras práticas sufocam possibilidades de aprendizagem significativa e fortalecem a “decoreba”, o que alimenta nos pais e, em grande parte dos(as) professores(as), a crença da aprendizagem, uma vez que o resultado de avaliações e simulados parecem ser satisfatórios a curto prazo impossibilitando a ação e possível transformação social e a construção do conhecimento.

Outras escolas, com tendências alicerçadas nas questões religiosas debruçam-se em orientações pedagógicas, buscando a reflexão sobre as disciplinas do currículo, seguindo um viés de caráter cristão e social. No entanto, há escolas que ainda não se reconhecem com uma identidade própria, que entendam sua instituição com uma característica particular, simplesmente se chamam escola e passam a vivenciar seu cotidiano de trabalho como uma rotina de tarefas e construções sem a devida preocupação com o resultado social e particular dos(as) estudantes, entendendo tal resultado apenas como a nota final de uma avaliação.

Ainda em tom de reflexão, Nascimento et al. (2011) afirmam que a escola se atenta em focar na preparação de estudantes para, tão somente, o mercado de trabalho, resultando em seres individualistas com seus valores invertidos. Neste processo de educação, cada professor(a) transmite - de maneira exaustiva - seu conteúdo programático e prescrito pelos documentos oficiais sem a liberdade de trabalhar valores como o respeito, companheirismo e solidariedade por meio da afetividade a fim de trazer relevância social por meio de uma aprendizagem significativa. As escolas, com tais características, também foram citadas por Arantes (2003) como sendo “tradicionalistas”.

Nossa inquietação enquanto professores da educação básica e formadores de professores(as), não é algo inédito, afinal muitos outros (as) já se preocuparam em questionar o papel da escola e da postura de muitos educadores(as), alguns deles recém-formados(as) e ingressantes das cadeiras docentes das escolas do Brasil. Muitos professores estão reproduzindo velhas práticas de ensino ao invés de produzir novas formas e metodologias que se aproximem dos interesses, anseios e necessidades desta geração digital.

Algo que nos últimos tempos tem se tornado bastante claro é que os (as) estudantes nunca aprenderam tanta coisa diferente, de formas diferentes e com motivações diferentes. Para verificar o quando esse público tem aprendido um segundo idioma sem a ajuda do(a) professor(a), basta fazer contato com os eles e elas e tê-los(as) como “amigos (as)” nas redes sociais para se perceber as expressões e escritas naquela língua, utilizadas em apresentações do *Facebook*, *messengers*, *Twitter* dentre outras redes sociais dispostas na internet. Isso se dá pela grande quantidade de informações extraídas de jogos, páginas, *blogs* e letras de música disponíveis e que são facilmente acessadas a qualquer instante. Assim questionamos: O que ensinamos na escola que não se aprende fora dela? Diante de tal questionamento trazemos uma certeza: nunca estivemos tão próximos de fazer uma grande mudança no ensino quanto nos encontramos na atualidade.

É válido considerar que uma motivação coletiva no tocante a uma transformação institucional somente se dá a partir de ideias muitas vezes

solitárias e individuais, que precisam ser colocadas em prática, testadas, avaliadas e constantemente reorganizadas e melhoradas a cada prática.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2008, p. 53).

Nossa crença nessa transformação é, portanto, fruto de nossa particular experiência e na ousadia que sempre tivemos em transformar nossas aulas em momentos de cognição e afetividade, não apenas para os(as) estudantes, mas também para nós, enquanto educadores. Afetividade³ não entendida apenas como bem estar de uma aula divertida, diferente e “legal”, mas prazer em aprender, produzir e, principalmente, conhecer o mundo em que se vive, mundo esse, repleto de linguagens, números, histórias, ciências, filosofia e de qualquer que seja o conteúdo da disciplina do currículo escolar.

No Brasil, pode-se dizer que a educação ainda é compreendida como a política universal pertinente aos jovens, eixo central a partir do qual podem se estruturar outros programas mais focados e diversificados, como auxiliares ou complementares do processo educativo: em todos estes programas a dimensão de preparação é central, como, por exemplo, programas de prevenção na área da saúde, ligados a comportamentos de risco. (ABRAMO, 2015, p.20)

Assim, compreendemos que a grande maioria das atividades realizadas com os(as) jovens nos espaços escolares que intentam “escapar” das disciplinas curriculares previstas nos manuais do(a) professor(a) ocorrem geralmente para satisfazer necessidades voltadas a uma visão de adolescente ou jovem estereotipado, como aquele em preparação para o mercado de trabalho ou mesmo para satisfazer suas curiosidades em relação aos temas conhecidos como temas transversais – programas educativos de prevenção de uso de drogas, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, para citar alguns deles.

Nossa preocupação é a de poder colaborar para a ressignificação do papel da escola a fim de garantir a qualidade da educação, de modo que a

³ Sobre o assunto da afetividade no espaço da escola, tomamos como referência a obra Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. Valéria Amorin Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2003

aprendizagem possa acontecer de forma significativa, o que naturalmente, proporciona motivação e qualidade de vida para o(a) docente e impede que a indisciplina tenha espaço na sala de aula, dando lugar à produção, trabalhos, construção de conhecimentos, etc. Assim, concordamos com as palavras de Paulo Freire quando afirma que deve se ter "solidariedade social e política para se evitar um ensino elitista e autoritário como quem tem o exclusivo do 'saber articulado' no papel do professor".

Dessa forma, entendemos que as aprendizagens mais profundas ocorrem por meio de situações de aprendizagem que envolva a iniciativa do(a) aprendiz, a partir de questões postas no ambiente e momento de aprendizagem que envolvam a análise de situações concretas. Ao oportunizar situações concretas passíveis de uma relação de análise que produza aprendizagem significativa, esperamos uma atitude de comprometimento do (a) estudante que favoreça a construção do seu conhecimento. Corroborando com as colocações de Pinto (2001) compreendemos que esta tarefa será mais bem sucedida se for estruturada por um planejamento que procure organizar recursos cognitivos e afetivos dos (as) educandos (as) com relação às necessidades importadas pelo conteúdo a ser assimilado, e com isso, modificando o modelo de aprendizagem mecânica para o modelo da aprendizagem significativa.

Sendo assim, é importante que se entenda o papel da afetividade, como forma de desenvolvimento intelectual e de estratégias afetivas de se aprender e uma maneira de se reconhecer a diversidade no ambiente da escola, distinguindo o público discente como formado por sujeitos plurais produtores de sua cultura e história.

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos estudantes e com as quais se veem confrontados no seu dia a dia (BRASIL, 1997, p. 65).

Desse modo, surge a necessidade de criar estratégias de trabalho no ambiente escolar sustentados à luz da Psicologia, que entendam os (as) discentes como sujeitos, com seus sentimentos, desejos, medos e anseios. "No sujeito da linguagem entrelaçado com as emoções" (MATURANA, 2002, p.19), o que pode fortalecer os vínculos entre professor(a) e estudante trazendo melhores resultados para as atividades desenvolvidas no espaço escolar, além

de que, a partir dessas estratégias seria possível o uso do princípio de consolidação da teoria ausubeliana, que trata do exercício para se desenvolver “o domínio dos conhecimentos” (MOREIRA, 2012, p. 21,).

E, assim, acreditando na transformação da escola, partindo muitas vezes de iniciativas particulares que, com certeza, passam a refletir nas práticas coletivas de trabalho da equipe, não só de professores(as), mas de todos os funcionários e funcionárias e, naturalmente, na construção de uma identidade institucional, é que nos debruçamos em interesses na perspectiva de se organizar projetos de ensino⁴ que garantam a efetividade de trabalhos escolares, que tenham como resultado a aprendizagem propriamente dita. Projetos esses que garantam a participação efetiva dos estudantes nas tomadas de decisões e na construção de objetos de aprendizagem e que descentralizem o professor como o “dono do saber”, o que já foi constatado, não tem trazido resultados favoráveis, muito pelo contrário. Projetos de ensino que favorecem a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento de informações e com as relações entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos estudantes a construção de seus conhecimentos, das informações dos saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998)

Nessa perspectiva, a aprovação no vestibular, o correto uso das novas tecnologias para o ensino das disciplinas curriculares, a reflexão acerca da filosofia de vida, comum em escolas de ordem religiosa, ocorrerão naturalmente e com a eficácia que só uma educação centrada no papel ativo do(a) estudante como protagonista das atividades escolares, “de uma educação para a vida” (TINOCO, 2008, p.169) fortalecerá um ensino de qualidade em que não há espaço para a evasão e principalmente para a indisciplina, problemas presentes e frequentes nos últimos tempos.

⁴ Nossa referência acerca de projetos de ensino é fundamentada em Hernandez e Ventura na obra *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Artmed, 1998.

3 COGNIÇÃO E A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Partindo do princípio de que a formação humana em seus aspectos científicos e emocionais sejam objetivos da educação escolar, entendemos que esta construção deve ser pautada na regulação entre os princípios cognitivos e afetivos do sujeito que aprende no intuito de que tal construção se dê levando em consideração o uso do conhecimento em situações divergentes e fora do tempo da escola, ou seja, que possa ser utilizado de modo adequado e específico em circunstâncias externas à instituição. (PINTO, 2001).

Diante da problematização e da consciência de se repensar o papel da formação escolar em tempos em que a tecnologia encontra-se em seu momento ascendente bem como da aproximação dos(as) jovens aos recursos tecnológicos e no afã de se valer de estratégias metodológicas que possam contribuir verdadeiramente para as aprendizagens significativas no cotidiano escolar, visto que a aprendizagem significativa toma como base a necessidade de estabelecer um subsunçor adequado, no intuito de desenvolver aprendizagem de um novo conteúdo, sem deixar de lembrar que os conceitos prévios devem ser relevantes e só o serão se estiverem claros na estrutura cognitiva, atuando como âncoras para novas ideias, resta-nos a defesa em prol de uma instituição que não só seja reconhecida pela comunidade por uma identidade própria, mas que possa colaborar para a construção do conhecimento a partir de práticas de autoconhecimento dos(as) jovens. Uma educação emancipadora, autônoma que favoreça o respeito a si próprio(a) antes de tudo, que negue a autoridade e que reconheça os talentos como frutos das interações sociais, é o ponto de partida para o que defendemos como revolução nos espaços de educação brasileira.

Uma educação para uma sociedade em transformação, capaz de negar o autoritarismo presente na escola há tanto tempo e propulsora de uma consciência e de uma postura problematizadora e questionável das coisas.

Reconhecemos, a priori, que as condições políticas e de organização as quais a escola nos dias de hoje encontram-se inseridas – baixos salários pagos

aos(as) professores(as), organização didática-metodológicas impostas ao corpo docente de maneira hierárquica, falta de recursos materiais, e, principalmente, a postura submissa e passiva a que grande parte dos(as) professores(as) se portam diante de certas imposições, fortalece uma tradicional metodologia de trabalho que não enxerga o momento ímpar a que estamos vivendo, quando estudantes de todas as idades, estão nos pedindo, das mais diferentes formas – na recusa a participar das atividades, na depredação dos prédios públicos, nas escritas e desenhos obscenos nas paredes e carteiras escolares e no uso excessivo de aparelhos eletrônicos durante as aulas – que a escola ouça seu grito por mudanças e inovações.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a aproximação da escola à vida social e cotidiana do(a) estudante nas inúmeras situações e temáticas que os atravessam no dia a dia, possam “deixar marcas na construção do psiquismo humano”. (SASTRE, MORENO, 2003, p.129). Entender a educação em dois polos opostos, de uma lado a cognição e do outro a afetividade, é continuar a perpetuar uma educação voltada para a formação de técnicos(as), futuros vestibulandos(as) ou aprovados(as) em concursos públicos, como é o caso de muitas escolas que voltam suas práticas apenas para as futuras aprovações e conquistas, e continuar assistindo aos inúmeros casos de barbárie.

Basta observar a grande quantidade de jovens, muitos deles matriculados em universidades de renome no Brasil, que cometem violência e atos de vandalismo com colegas ou contra pessoas da sociedade. É válido também trazeremos como exemplo a quantidade de suicídios que ocorrem ao longo dos anos com jovens e adultos que passaram boa parte de suas vidas nos bancos escolares, mas que não souberam lidar com suas dificuldades emocionais.

De acordo com Sastre e Moreno (2003, p.134)

[...] os estudantes e as alunas aprendem tudo aquilo que acreditamos prepará-los para a vida pública, mas não compete ao sistema educativo prepará-los para a vida privada; desejamos prepará-los para que tenham uma boa formação cognitiva, mas não fazemos nada para que também tenham uma boa formação emocional.

Sendo assim, acreditamos que se quisermos combater este fenômeno por meio da educação, deverá ser decisivo remetê-lo a seus fatores psicológicos

básicos dos alunos, uma vez que entendemos que “o sistema educativo virou as costas para questões importantíssimas, vitais para os indivíduos e a sociedade” (SASTRE; MORENO, 2003, p.135).

Em consonância com a ideia das autoras, acreditamos ser de fundamental importância os tratamentos com as disciplinas de base inscritas no currículo escolar para que os(as) estudantes possam se instrumentalizar dos processos cognitivos que lhes aproximem do pensamento científico e cultural, mas entendemos que na mesma proporção seja necessária uma aproximação das questões de ordem afetiva a fim de que as disciplinas de referência sejam apresentadas corpo discente de modo que os saberes e os interesses caminhem juntos. (TINOCO, 2008).

As características da educação do nosso tempo, coerentes com a formação de um cidadão futuro instrumentalizado para protagonizar o seu tempo podem se resumir nas seguintes palavras: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade. Há evidências de que estas são as condições básicas para se atingir o sucesso nesse novo século. (SANTOS, 2015, p.2)

Inclinamos nossa atenção aos pensamentos e propostas que intentam apresentar as disciplinas do currículo escolar como meio de fortalecimento e de produção de subjetividades que permitam uma posição social do sujeito que aprende não na projeção de um futuro, mas nas práticas do hoje em que inúmeros conflitos são presentes e que deva ser superados, assim, nossa defesa na aproximação de propostas educativas fundamentadas nas ciências humanas, em especial a Psicologia, Sociologia, Antropologia aliem-se à Pedagogia em prol de uma educação que fortaleça as afetividades presentes nas interações sociais e não apenas curriculares trabalhadas nos espaços de educação formal que é a escola, uma vez que entendemos que “os pensamentos, sentimentos e ações recebem influência direta do mundo externo com que interagimos, composto de conteúdos de natureza física, sociocultural e interpessoal” (ARAÚJO, 2003, p.155).

Partimos da ideia de uma subjetividade que implica em produções incessantes que ocorrem a partir dos encontros que vivemos com o outro (MANSANO, 2009 p.111). Nessa direção, percebemos a real necessidade de se observar os espaços da escola como instituições capazes de promover a construção deste sujeito via processos de subjetivação, como nas palavras do

supracitado autor “contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação”, enfim das possibilidades de invenção e recriação em circulação social.

Dedicado aos modos como o ser humano se torna sujeito, Foucault (*apud* Rabinow; Dreyfys, 1995, p.270) comenta que os modos de subjetivação tratam-se “[...] de uma escolha feita pelo indivíduo para sua própria existência. As pessoas decidem por si mesmas se cuidam ou não de si.” Portanto, o ser e o estar no mundo em convívio social com o outro em suas inúmeras possibilidades de interação permeada não somente pela razão mas, sobretudo pelo afeto que ocorre nessas interações é o que permite ao sujeito seu posicionamento no mundo em que os contatos virtuais estão cada vez mais presentes na vida dos(as) jovens. Pensar esse sujeito que se constitui “nas experiências e nos contatos com os acontecimentos” (MANSANO, 2009, p.115), é pensar um novo modelo de escola que seja capaz de construir conhecimentos em que cognição e afetividade encontram-se lado a lado.

Quando trazemos a tona o termo afetividade, estamos nos referindo a um termo generalizado que qualifica tudo aquilo que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza etc. Partindo desse aspecto, e também daquilo que ora defendemos sobre o trabalho com afetividade nos espaços escolares, é que entendemos o termo afetividade como a elaboração de planejamentos curriculares que possam afetar os sujeitos da aprendizagem fazendo com que o conhecimento não seja apenas uma informação dada em certo momento, mas que passe a representar um modo de ser e estar no mundo, ou seja, que as disciplinas de referência escolar, sejam entendidas pelos aprendizes como parte da sua formação enquanto pessoa em constante interação social. Acreditamos que “a verdadeira aprendizagem se dá, quando o(a) estudante (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da sua realidade. (SANTOS, 2015, p.3)

Diante de tais proposições é vital pensar a escola e os sujeitos que dela participam a partir do entrelaçamento do emocional com o racional que os constituem. Segundo Maturana (2002) pensar uma nova configuração de

escola e da reorganização do currículo escolar é ressignificar certos conceitos acerca da constituição do sujeito que aceita e respeita o outro, mas que antes deve se aceitar e se respeitar o que contribuirá para que haja o “fenômeno social”.

Vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referências às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um tal fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. (MATURANA, 2002, p. 31)

Na perspectiva de ressignificar os conceitos do sujeito que aceita e respeita o outro, vale ressaltar as ideias das literaturas construtivistas de caráter social no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem:

Fala-se, então, em processos de co-construção social, muito assentes na dinâmica e no impacto das relações interindividuais. Tais processos podem passar, por exemplo, pela ‘aprendizagem cooperativa’ e pelo ‘conflito sociocognitivo’ [...] entre companheiros com diferentes pontos de vista na resolução de uma tarefa, discussão essa susceptível de gerar confronto de centrações⁵ pessoais e diferentes [...] (ALMEIDA, 2002, p. 158)

Ao analisarmos a questão posta sobre ter a capacidade de aceitar-se, respeitar-se a si mesmo, dentre tantas atitudes que estruturam o “fenômeno social” citado acima, podemos nos atentar ao importante papel que a escola, seus espaços, ferramentas e mediadores(as) acabam por exercer para que esta construção seja sólida e significativa, visto que o sujeito em fase de escolarização passa grande parte do seu tempo neste ambiente e, além disso, está exposto às mais diversas formas de conhecimento e diversidade de mediação. Assim, entendemos o quanto se faz necessária a atitude revolucionária do(a) professor(a) com o objetivo de desenvolver nos seus educandos e educandas a capacidade de reflexão, análise e utilização dos conhecimentos em situações que perpassem os substratos cognitivos e afetivos da construção de todo conhecimento significativo.

⁵ É o fenômeno psicológico de fixar a atenção (percepção ou representação) em um só ponto de totalidade. [...] A centração é a explicação para a falta de mobilidade operatória da intuição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi o de trazer diálogos acerca da educação na contemporaneidade e da necessidade de a escola construir sua identidade por meio de práticas significativas nas atividades com os(as) estudantes. Ao longo do texto, procuramos problematizar a necessidade de se pensar em uma nova configuração do espaço escolar que possibilite uma nova postura docente que atenda as demandas do público de hoje. Entendemos o contexto atual como um caminho que pode possibilitar, por meio da afetividade - visto a relação positiva que os(as) estudantes têm com as ferramentas tecnológicas na atualidade - o alcance da tão esperada aprendizagem significativa.

Sabemos que a afetividade pode deixar marcas que produzem benefícios ou malefícios na construção das relações, assim como na construção do conhecimento, pois ela possibilita a apropriação dos conteúdos por vias emocionais e não apenas cognitivas, como de costume em uma escola a que chamamos de tradicional, o que acaba facilitando essa construção quando o(a) estudante está envolvido(a) na sua própria construção de aprendizagem. Nesse sentido é que defendemos projetos de ensino e posturas profissionais dos educadores e educadoras que colaborem com a formação dos(as) estudantes em um equilíbrio entre a cognição e a afetividade, considerando a indissociabilidade de ambas.

Diante do exposto, é importante salientar que os(as) professores(as) precisam ter consciência do importante papel que têm na vida acadêmica do sujeito aprendiz e, a partir desse contexto, deixar marcas significativas na construção do conhecimento desse sujeito assim como perceber que podem contribuir ou não, dependendo das estratégias de ensino que utilizam, para a construção do conhecimento do corpo discente.

Dessa forma, os(as) docentes se tornam capazes de transformar os artefatos da tecnologia em aliados do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, minimizam a distância dos objetivos propostos com sua aula. Diante de tais situações, questiona-se: já que os instrumentos tecnológicos podem ser aliados dos(as) professores(as) na construção do conhecimento dos seus

estudantes, tanto no aspecto social quanto no aspecto afetivo, pela proximidade dos anseios e contextos desse público, por qual motivo ainda não há resistência em sua utilização?

Esperamos ter colaborado para a problematização no diálogo que aqui propusemos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade e que outras pesquisas e leituras possam ser iniciadas a partir dessa provocação, possibilitando uma rede de diálogos e movimentos em prol de uma escola mais significativa que leve em conta além do trabalho com os conhecimentos curriculares, as questões que levem em consideração os aspectos afetivos do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** Ação educativa. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>> Acesso em: 16/02/2015.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a Aprendizagem: Ajudar os estudantes a aprender e a pensar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Universidade do Minho, v.6, n. 2, p. 155-165, 2002.
- ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003. p. 153 – 169.
- AUSUBEL, D.P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning.** New York, Gruneand Stratton.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC/SEF, 1997.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ELKIND, D. **Crianças e Adolescentes.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo escolar por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ILLERIS, Knud (org). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. 280 p.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG. 2002

MOREIRA, M. A. **O que é Afinal Aprendizagem Significativa?** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 2012. Disponível em <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/alfinal.pdf>> Acesso realizado em: 21/05/2017.

MORENO, M.; SASTRE, G. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V.A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Lucíola. R. PRATTI, Rosineia, C. B., **Pedagogia da afetividade no processo ensino aprendizagem**. Serra, 2011.

PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS, F. (eds) **Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores**. Lisboa: Edinova, p. 17-54, 2001.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. 243F. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SANTOS, J. F. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. Disponível em: <<http://www.juliofurtado.com.br/textodesafio.pdf>> Acesso em: 16/02/15.

SOUZA. R. R. Contribuições das teorias pedagógicas da aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELI. C. V;; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TINOCO, G. M. A.M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campinas: Unicamp/IEL, 2008.

Enviado em: 09 ago. 2017

Aceito em: 20 set. 2017

Editores responsáveis: Michele Rosset e Alysson Ramos Artuso