

A afetividade na relação educativa¹

Affectivity in the teaching relationship

Marinalva Lopes RIBEIRO²

Resumo

Este artigo tem como foco a afetividade na relação educativa. Nos documentos científicos e governamentais analisados, a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar. Apesar disso, constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. Na busca de explicação para o problema, analisamos as características dos professores em exercício no Brasil, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa. Apontamos, como conclusão, que os formadores devem discutir a possibilidade de buscar um equilíbrio entre a dimensão afetiva e a cognitiva no currículo dos cursos de formação de professores.

Unitermos: Ambiente em sala de aula. Educação afetiva. Interação professor-aluno.

Abstract

This paper focuses on affectivity in the teaching relationship. Affectivity is considered to be an important issue in point for the learning at school, at least this is what is suggested by an analysis of scientific and government documents. In spite of this, it is clear that the affectivity dimension seems to be overlooked, both in the teaching practices of teachers in Elementary Schools and in the curricula of graduate courses in universities. With the aim of obtaining an explanation for this problem, we have analyzed some aspects of the characteristics of teachers working in Brazil, the lack of a connection between the cognitive, emotional and affective aspects, and the paucity of studies relating to affectivity in the educative relationship. In conclusion, we have shown that the opinion formers should discuss the possibility of a striking a balance between the affective and cognitive dimensions inside the curriculum of graduate courses provided by teachers.

Uniterms: Classroom environment. Affective education. Teacher student relationship.

A depender da perspectiva, há diversos significados para o termo afetividade, como, por exemplo: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções. Neste artigo,

baseado em pesquisa bibliográfica e exploratória, a afetividade é analisada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos na sala de aula, e é apresentado como sinônimo de dimensão afetiva e relação afetiva. Do nosso ponto de vista, a afetividade é impulsionada

▼▼▼▼▼

¹ Artigo elaborado a partir da tese de M.L. RIBEIRO, intitulada "Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia." Université de Sherbrooke, Canada, 2004.

² Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação. Av. Transnordestina, s/n., Km 03 de BR 166, Novo Horizonte, 44036-900, Feira de Santana, BA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.L. RIBEIRO. E-mail: <marinalva_biodanza@hotmail.com>.

pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação.

A afetividade é hoje considerada por diversos estudiosos (Côté, 2002; Dias, 2003; Espinosa, 2002; Moll, 1999) como fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação. Apesar dessa importância, a dimensão afetiva tem sido negligenciada tanto na prática da sala de aula (Cianfa, 1996; Vasconcelos, 2004) quanto na formação dos professores que vão atuar na escola básica (Arroyo, 2000). Interessa-nos, portanto, destacar a importância da afetividade, considerados a documentação científica, o discurso oficial e os programas de formação dos professores, e, em seguida, buscar explicações para a ausência desse componente na relação educativa, apontando para a necessidade de uma discussão profunda e ampliada sobre o assunto, principalmente por parte dos formadores de professores.

Afetividade e aprendizagem

Estudos asseguram que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza (Côté, 2002; Rodríguez, Plax & Kearney, 1996; Codo & Gazzotti, 1999). Com efeito, para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, de modo que se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas. Por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer (1990) afirmam que o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa.

Segundo Araújo (1995), Tognetta e Assis (2006), a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares. Com efeito, mediante um estudo de caso sobre uma criança de nove anos com dificuldades de aprendizagem em língua escrita, Araújo (1995) conclui que a interação com o educador pode transformar a dificuldade de aprendizagem em melhores resultados escolares. Nesse caso, o aluno superou as dificuldades e teve sucesso nos exames. Testerman (1996)

constatou que uma conversa de quinze minutos por semana, com cada aluno em situação de risco, contribuiu para o sucesso escolar. Embora reconheça a dificuldade de avaliar até que ponto uma relação de afetividade pode se revelar positiva, ele assinala que, quando os professores conseguiram estabelecer essa relação, mudanças positivas nos alunos eram constatadas: mais motivação para preparar os trabalhos, mais satisfação e alegria, mais interesse pelos estudos e para que o sucesso escolar fosse alcançado. Por outro lado, Araújo (1995) e Camargo (1997) chegam à conclusão de que os sentimentos negativos interferem desfavoravelmente e comprometem o processo de aprendizagem das crianças com dificuldade. Nesse sentido, é valioso o parecer de Testerman (1996), que estima que “todo mundo tem necessidade de saber que é valorizado e amado” (p.365).

Afetividade e motivação dos alunos

As relações entre professores e estudantes podem contribuir para a melhoria de atitudes positivas em relação ao conteúdo das disciplinas escolares e aos professores que as ministram (Dias, 2003; Espinosa, 2002; Morales, 2001). Chaves e Barbosa (1998); Felden (2008) e Ribeiro (2008), com efeito, constataram que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm uma relação amistosa com eles, fazem-lhes elogios, incentivam-lhes, trocam ideias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstram afeição ou, ao menos, não são agressivos, como se pode verificar no depoimento a seguir:

Quando eu não gosto do professor, ele não me incentiva nem um pouco a estudar, eu só estudo pra passar, infelizmente, eu sou assim. Agora, quando é um professor que dá espaço, que incentiva, que não é diferente com o aluno, é igual com o aluno, o aluno estuda além do que é pra estudar, comigo é assim. Um professor que gostava muito, eu corria atrás, estudava, fazia pergunta (Estudante de Matemática).

Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito.

A formação afetiva dos professores: uma necessidade

Na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes. Entretanto, tudo indica que a grande maioria dos professores carece da formação afetiva. Para Amorim & Castanho (2008); Arroyo (2000); D. Favre & C. Favre (1999); Moll (1999), uma formação que vise os aspectos humanos, relacionais e estéticos é indispensável ao exercício do magistério. Por exemplo, em Didática da Matemática, a afetividade é considerada como o centro das preocupações da formação dos professores (Lafortune & Saint-Pierre, 1996). Cunha (2005) nega a ótica cartesiana rígida, que desvincula o racional das emoções e sentimentos, ao mesmo tempo em que propõe que a formação dos professores tenha como referência uma visão de totalidade que inclui razão, emoção, historicidade e cultura. Certos autores (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001; Moreno, Sastre, Leal & Busquets, 1999) creem ser necessário formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, quer dizer, a partir do encontro humano, do contato direto. Esses autores apontam, assim, a necessidade da construção de saberes relacionados à dimensão afetiva, por parte dos professores, de maneira efetiva, considerando um sério problema a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação.

A dimensão afetiva no ensino

Apesar de os estudos que tratam das relações afetivas entre professores e alunos analisarem diferentes aspectos, eles chegam à mesma constatação: as dificuldades de aprendizagem dos alunos se constroem na sala de aula, na interação pedagógica e são o resultado de não ajustamento entre eles e os professores (Altet, 1994; Hess & Weigand, 1994). Muitas pesquisas mostram que a afetividade é mais negligenciada pelos professores dos níveis mais avançados, os quais são impregnados de emoções relacionadas ao poder e onde

os conteúdos cognitivos são considerados mais importantes (Brodeur, 1998; Hargreaves, 2001). No entanto, garante Rios (2006, p.131), “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa”.

Certos autores reconhecem que existe autoritarismo por parte do professor, o que pode influenciar o desinteresse, a inquietação e a agressividade por parte dos estudantes. Por exemplo, os estudos de Andrade (1990) atestam que os professores excessivamente autoritários buscam, frequentemente, por todos os meios, impor o seu poder: “Presenciamos cenas em que a professora batia nos braços dos alunos usando régua. Vimos alunos serem colocados de castigo, na frente da sala, de costas para os colegas. Observamos alunos ficarem sem recreio, ou permanecerem depois do término do horário também como castigo” (Andrade, 1990, p.10).

Mesmo nos cursos de formação de professores, no ensino superior, a exacerbação do autoritarismo do docente é ainda recorrente, como refere Ribeiro (2008). A avaliação quantitativa - baseada em padrões que valorizam os produtos e deixam de considerar os aspectos qualitativos da aprendizagem dos conteúdos - e a reprovação aparecem como resultado do autoritarismo do professor e da falta de diálogo entre os sujeitos da prática educativa. Ali dificilmente se verifica o sentido buberiano de diálogo, o qual implica o encontro mútuo, no amor, no reconhecimento e na aceitação do outro como parceiro (Buber, 1974). Como afirma o estudante,

A minha experiência negativa também está relacionada a comportamento e atitude de professores em sala de aula. ... por conta de dez décimos, que até hoje eu não entendi, que critério foi esse pra quantificar os dez décimos, eu fui reprovado na disciplina e eu tive que repetir essa disciplina. ... A atitude, o comportamento do professor, fechado ao diálogo, intransponível, aquela questão do autoritarismo que o professor se sente dono da razão e de todas as verdades... (Estudante de Biologia).

A relação afetiva professor-aluno pode se exprimir de maneira perversa quando, por exemplo, um professor, para manter o controle da classe, permite a um aluno, que é seu aliado, agredir seus pares, humilhando e ridicularizando, diante de toda a classe, as crianças que chegam atrasadas (Andrade, 1990). Convém assinalar, todavia, que essas cenas representam um

excesso de autoritarismo e de intolerância por parte de professores e que elas podem constituir casos isolados não representativos daquilo que se passa habitualmente no cotidiano da maioria das salas de aula.

Souza (1997) oferece um outro exemplo. Convidado a intervir numa sala de aula do ensino fundamental, na qual os alunos eram considerados, pelos educadores, indisciplinados, mal educados, rebeldes e negligentes, ele escolheu o desenho como estratégia para abordar os alunos a propósito de seus sentimentos com referência ao que se passava na classe. Os desenhos das crianças representavam situações constantes de insatisfação mútua, de agressão, de punição e de indisposição física.

Situações semelhantes são encontradas em outros países. Hess e Weigand (1994) e Moll (1999) testemunham que, na França, os professores substituem os antigos castigos corporais por outras formas de agressão contra seus alunos, como ameaças, humilhações e o terror das notas. Hess e Weigand (1994) citam, entre muitos exemplos, que uma professora leu na classe, para ridicularizar um aluno, uma carta escrita por sua mãe com erros ortográficos e estruturais na língua escrita, o que representou “uma tortura” para a criança.

Os estudos por nós analisados trazem clareza sobre a importância e a sutileza das relações afetivas na ação dos educadores. Esses estudos mostram que a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos: do ponto de vista negativo, a ausência desse fator aparece como a principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos; ao contrário, do ponto de vista positivo, a sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas do currículo e com o professor, e assegura, conseqüentemente, melhores desempenhos nos estudos. Apesar da importância atribuída pelos autores ao papel da afetividade na aprendizagem e na formação dos professores, ela parece não ter um lugar importante na prática do ensino. Na busca de uma explicação para essa lacuna, vamos explorar o lugar da afetividade no discurso oficial.

A dimensão afetiva no discurso oficial

As profundas mudanças na sociedade e as novas expectativas sociais concernentes à profissão tem confe-

rido ao professor uma maior complexidade, na medida em que mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer desse profissional saberes disciplinares, culturais, éticos e afetivos (Cunha, 2005; Tardif, 2002). Uma das conseqüências que decorrem dessa situação é a revisão, em numerosos países, dos programas de formação dos professores, que passam de um modelo centrado sobre os objetivos ligados aos conteúdos disciplinares a um modelo cujo eixo é o desenvolvimento das competências profissionais. Segundo muitos autores, a necessidade de desenvolver competências profissionais leva a considerar também a dimensão afetiva na formação dos professores, isto é, as competências relacionais. Assim, o Ministério da Educação elaborou uma série de medidas visando a modernizar o sistema de educação e a assegurar uma formação de base mais adequada aos professores. Entre essas medidas, encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e as Diretrizes para a Formação dos Professores para Todos os Níveis do Ensino (Brasil, 2000).

A Constituição Federal decretada em 1988 exige que o governo adapte as políticas de educação de base à nova realidade de redemocratização do Brasil. Quando se constata que 51% dos professores em exercício nas escolas do ensino fundamental não têm a formação universitária, a introdução de mudanças na formação dos professores torna-se imperativa. O governo, então, prescreveu, no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que a formação exigida aos professores da educação básica corresponda ao nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. Tal medida pressupõe, das instituições de formação, a criação de projetos que permitam responder, eficazmente, à exigência governamental.

As diretrizes concernentes à formação dos professores (Brasil, 1999) assinalam que uma educação de “qualidade” deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes capacidades “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (p.25). Esse documento coloca que o estabelecimento de relações afetivas repercute no trabalho educativo e que somente os professores que valorizam o estabelecimento dessas relações criam as condições necessárias à integração social dos seus alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) constituem, também, uma referência ao currículo do ensino fundamental. Esse currículo visa o desenvolvimento de capacidades “de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, ... para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e a ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres” (Brasil, 1997, p.46). Os PCN admitem, então, o desenvolvimento da dimensão afetiva nesse nível. Um dos desafios destacados pelo discurso oficial diz respeito, precisamente, à relação entre as metas do ensino fundamental e a formação inicial e continuada dos professores.

Assinalar-se que a negligência da dimensão afetiva tem repercussão direta na prática do ensino e indica a necessidade de os formadores desenvolverem outros saberes e competências além das intelectuais nos futuros professores. Disso decorre a necessidade de rever a concepção de formação inicial e continuada, os conteúdos e os processos de formação, para melhor adaptá-los às novas exigências escolares e profissionais.

As novas orientações para a formação dos professores exigem, das instituições de formação, dentre outras medidas, revisão da abordagem pedagógica e adoção de uma abordagem de desenvolvimento de competências profissionais. Essas competências dizem respeito, segundo os textos ministeriais, por um lado, ao domínio cognitivo (por exemplo, o papel da escola, o conhecimento pedagógico, a articulação interdisciplinar, o processo de pesquisa, a gestão pessoal do desenvolvimento profissional) e, por outro lado, ao engajamento nos valores estéticos, políticos e éticos. Constituem procedimentos teóricos e práticos para se alcançar essas últimas competências:

Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;

Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;

Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos;

Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade (Brasil, 1999, p.49).

É examinado, atentamente, a competência ligada à dimensão afetiva. Essa competência, que pertence ao domínio da ética, segundo Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999), parece estar ligada à afetividade porque tem por objetivo o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito à diversidade. Como assinala Toro (2002), a afetividade está ligada estreitamente à ética e constitui um dos seus principais componentes. Para ele, os fatores que integram a afetividade são a capacidade de identificação, a abertura à diversidade, o altruísmo e a capacidade de estabelecer laços e relações. De maneira idêntica, Martin e Briggs (1986) incluem o comportamento moral e ético entre os componentes da afetividade. Assim, quando o documento governamental trata da solidariedade e da rejeição da discriminação, podemos compreender que ele evoca, de maneira implícita, a afetividade.

Os Referenciais para Formação de Professores explicitam, além disso, os objetivos específicos de formação comum a todos os professores e assinala, com precisão, o aspecto afetivo:

A formação deverá preparar o professor, especificamente para o... desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática; ... adoção de uma atitude de acolhida em relação aos alunos e a seus familiares, de respeito mútuo e de engajamento à justiça, ao diálogo, à solidariedade e à não violência (Brasil 1999, p.69).

Em síntese, a orientação oficial impõe ao formador o desenvolvimento de uma série de competências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado numa disciplina e assegura um lugar ao desenvolvimento da dimensão afetiva nos professores.

A dimensão afetiva na formação dos professores

O desenvolvimento profissional contínuo dos futuros professores e a apropriação de competências como “analisar situações e relações interpessoais ... identificando características cognitivas, afetivas e físicas” (Brasil, 1999, p.83) dependem, em grande parte, acredita-se, da organização dos programas de formação dos professores. Nos documentos curriculares que ana-

lisamos³ para a realização deste estudo, não constatamos em nenhuma parte uma organização de programa que dê verdadeiramente conta dessa competência. Nenhum desses documentos explicita a importância e o papel da dimensão afetiva na aprendizagem e na motivação dos formandos. Nos documentos, evidencia-se, apenas, a dimensão cognitiva. Os autores consultados são unânimes em reconhecer que o saber teórico não é suficiente para assegurar a competência profissional (Arroyo, 2000; Barbry & Etienne, 1999; Brasil, 2000; Câmara & Cavalcanti, 2000; Freire, 1988, 2001). Outros autores (Côté, 2002; A. Del Prette e Z. Del Prette, 2002; Mandeville, 2002) argumentam que a dimensão afetiva decorre de uma ação teórico-prática, quer dizer, vivida de uma maneira experiencial. Dessa forma, os professores-estudantes devem “experimentar, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para agir neste novo cenário” (Brasil, 2000, p.13).

Para responder às expectativas de formação anunciadas pelo governo e levar em conta a necessidade de formação dos professores, algumas instituições de ensino superior elaboraram, paralelamente ao curso de pedagogia, projetos⁴ destinados à formação dos professores que já trabalham em escolas do ensino fundamental e que não são licenciados. A organização curricular desses projetos compreende eixos dedicados: a formação de base constituída pelos conteúdos considerados essenciais à formação dos professores; a formação complementar destinada a ampliar a formação geral do estudante, compreendida no princípio de flexibilidade curricular; a formação livre para aumentar o campo de conhecimentos, valorizando a participação em atividades acadêmicas e profissionais. Todavia, o estudo desses projetos não nos permite afirmar que existe, de maneira explícita, o objetivo do desenvolvimento da dimensão afetiva no currículo de formação dos professores.

Em suma, os programas de formação dos professores que analisamos não parecem levar em conta as orientações concernentes à dimensão afetiva. Parece que ignoram as recomendações e as diretrizes anunciadas a esse respeito na documentação governamental.

Algumas explicações para a ausência da dimensão afetiva

Alguns aspectos que passaremos a abordar talvez possam explicar a omissão da dimensão afetiva no ensino e na formação dos professores, apesar da recomendação oficial de lhe assegurar um lugar maior na formação dos professores do ensino fundamental. Trata-se das características dos professores em exercício no Brasil, da inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e do número insuficiente de obras sobre o assunto. Vejamos brevemente cada um desses aspectos.

As características dos professores em exercício no Brasil

O estudo de Vasquez-Menezes e Gazzotti (1999) mostra que uma das principais características do professor brasileiro é a impulsividade, quer dizer, uma energia vital, um dinamismo que o impulsiona para a ação. Essa ação é movida pela crença na possibilidade de transformar o destino das crianças, da escola e da educação. No entanto, o perfil do aluno de hoje, os novos conhecimentos em matéria de aprendizagem e de abordagens pedagógicas, a pressão dos agentes exteriores à escola para que seu funcionamento seja eficaz e o avanço da tecnologia exigem dos professores novos saberes, já que o domínio dos conhecimentos das especificidades científicas é insuficiente para responder à complexidade dos problemas que emergem na prática cotidiana de sala de aula. Diante desse novo imperativo e na ausência de uma ação organizada e eficaz de formação continuada dos professores, constata-se, em muitos professores, certa impotência para cumprir a tarefa educativa. A impossibilidade da realização completa dos objetivos desejados e a percepção de seus limites diante da realidade crua das dificuldades cotidianas dão lugar a sentimentos de ansiedade, de insatisfação e de frustração. A contradição entre o querer,

▼▼▼▼▼
³ Universidade Federal do Piauí (2001); Universidade de Campinas (2002); Universidade do Estado da Bahia (2000); Universidade Estadual de Feira de Santana (1998); Universidade do Estado do Maranhão (2002). Universidade Federal da Bahia (1999).
⁴ A lei que determina a criação de programas dessa natureza provocou discussões por todo o Brasil, dirigidas, principalmente, pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Professores) e outras associações que consideram o curso de pedagogia como o lugar privilegiado de formação dos professores e não compreendem por que o MEC dissociou a licenciatura em pedagogia da formação dos professores em exercício.

o dever e o poder faz com que certos professores sejam assaltados por uma “síndrome de desistência” ou “*burnout*”⁵ (Vasquez-Menezes, Codo & Medeiros, 1999; Melo, 1999; Vasquez-Menezes & Gazzotti, 1999). Nesse sentido, o estudo de Lapo e Bueno (2003) mostra que, de 1990 a 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de demissão por parte dos professores da rede do Estado de São Paulo. O estudo de Madeira (2000) confirma essa situação de abandono da carreira.

A falta de qualificação, os salários insuficientes, a instabilidade profissional, a deteriorização na carreira de professor e a precariedade das condições de trabalho contribuem para o sentimento de angústia vivido pelos professores, para seu baixo nível de autoestima e perda de seu amor-próprio (Madeira, 2000; Morosini, 2008). A perda de motivação e o “sofrimento psíquico” do professor não são restritos ao Brasil. No Canadá, por exemplo, nos planos de assistência, constata-se que 40,6% das declarações de invalidez são relacionadas a doenças nervosas e perturbações mentais (Carpentier-Roy, 1992). Tardif, Lenoir, Gauthier, Karsenti e Lessard (2003, p.10) constata que “falta tempo aos professores para tudo fazer e seu nível de estresse aumenta diante dos obstáculos e das dificuldades múltiplas que eles encontram em seu trabalho cotidiano”. Provavelmente, todos esses aspectos, aliados à indisciplina dos alunos, constituem fatores de estresse para muitos professores e podem afetar as relações entre eles e seus alunos. Questiona-se como um sujeito angustiado e pouco valorizado socialmente pode reconhecer o valor do outro, mostrar-se sensível a suas necessidades, aberto ao diálogo e empático, já que “o ser humano age em sua totalidade, quer dizer, com suas capacidades física e intelectual, mas também com seus afetos, seu ser psíquico” (Carpentier-Roy, 1992, p.158).

As múltiplas demandas da profissão de professor, na atualidade, a exemplo do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, da aplicação das políticas de inclusão - a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos ensinos médio e fundamental e da disciplina língua brasileira de sinais (Libras), inserida como disciplina curricular obrigatória, dentre outras

medidas -, impõem aos responsáveis pela formação certa urgência em privilegiar os saberes ligados ao domínio cognitivo em detrimento daqueles ligados ao domínio afetivo. Mas isso não quer dizer que eles não deveriam incluir, também, no currículo dos cursos de formação de professores, componentes diretamente relacionados ao desenvolvimento dos saberes da dimensão afetiva.

Inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos

Existe uma relação estreita entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos. Teóricos da atualidade sugerem que esses domínios são inseparáveis (Berbaum, 1999; Barbry & Étienne, 1999; Damásio, 1996, 2000; D. Favre & C. Favre, 1998; Freitas, 2000; Hlynka, 1998; Martin & Briggs, 1986; Masetto, 2003; Rios, 2006). No entanto, o domínio afetivo permanece marginal na abordagem pedagógica da maioria dos professores, de modo que, historicamente, os elementos cognitivos são situados em prioridade (Moreno, Sastre, Leal & Busquets, 1999; Solé, 1996; Unesco, 2002). Por exemplo, no curso de aceleração para adolescentes e adultos em retardo no processo de escolarização, os professores dão prioridade ao aspecto intelectual desconectado da experiência cotidiana, evitando assim uma interação mais estreita com os alunos (Cianfa, 1996). Essa visão dicotômica (aprendizagem intelectual ou aprendizagem afetiva) pode apresentar duas explicações: a primeira se inscreve no próprio ensino superior, no qual, como testemunha Price (1998), o domínio afetivo não é encorajado na formação dos professores; a segunda explicação pode ser o fato de esse fenômeno ocorrer devido à complexidade dessa ligação (Price, 1998). Mas há sinais de que essa dicotomia seja em breve superada pelas teorias globalizantes, como a fenomenologia dirigida ao espírito e as correntes da psicologia que buscam o transpessoal e a transcendência (Fazenda, 1994). Nas últimas quatro décadas, o paradigma que fundamentava a prática pedagógica dos professores parece ter se esgotado. A escola está hoje diante do desafio de encontrar um funcionamento mais integrado para os aspectos afetivos e cognitivos presentes em toda aprendizagem escolar.

▼▼▼▼▼

⁵ “É uma síndrome pela qual o trabalhador perde o senso de sua relação com o trabalho, de tal maneira que as coisas lhe tornam indiferentes e que todo esforço parece inútil” (Codo e Vasquez-Menezes, 1999, p.238).

Insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa

No que concerne às obras dedicadas à formação dos professores, Price (1998) e Vignal (1994) constatarem a pobreza das publicações dedicadas, especificamente, ao domínio afetivo. O primeiro constatou que, em mais de dez anos, uma única obra foi publicada sobre essa temática. Vignal (1994) mostrou, através de uma análise detalhada, que somente 1,47% do número de páginas eram consagradas à afetividade em educação. Analisando os 1828 títulos de trabalhos apresentados no 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado em julho de 2009, em João Pessoa, constatamos que apenas cinco títulos fazem alusão à afetividade. Esses resultados nos levam a concluir que a dimensão afetiva não se inscreve como um tema de predileção dos pesquisadores da área da educação. No entanto, os sentimentos, vistos como pouco importantes depois do *cogito* cartesiano, ressurgem, porque a razão somente não é capaz de apreender, de maneira globalizante, os fenômenos da realidade (Capra, 1996). Disso decorre a necessidade da harmonia entre a razão e os sentimentos.

Os documentos analisados nos permitiram constatar o número reduzido de obras especializadas concernentes à afetividade, enquanto a necessidade de desenvolver, nos professores, a dimensão afetiva na relação educativa é claramente justificada. A conclusão que se impõe é que essa dimensão no meio escolar constitua um desafio para os professores e para os formadores.

Considerações Finais

Se o paradigma de ciência moderno, ao romper com o respeito cego às autoridades e aos textos bíblicos e gregos, tornou-se o grande responsável pelo avanço da técnica e da tecnologia que a sociedade desfruta na atualidade, sem dúvida, ele trouxe em seu bojo o racionalismo, uma visão de dominação e controle da natureza, de fragmentação e hierarquização do conhecimento, alterando as relações éticas dos seres humanos consigo, com os outros e com a natureza. Com efeito, há sinais evidentes do esgotamento desse paradigma. Nesse sentido, Maffesoli, ao avaliar que a sensibilidade deixa de ser um fator secundário na construção da

realidade social, propõe uma razão sensível. Já Boaventura Santos defende uma prudência à aventura científica, de modo que o desenvolvimento tecnológico possa traduzir-se em sabedoria de vida. Assim, a relação educativa não pode continuar desencarnada, dissociada da vida dos sujeitos que aprendem e que ensinam, já que são seres históricos, providos de sentimentos e emoções que interferem efetivamente em suas atitudes e ações.

Na atualidade, a docência é concebida como ação complexa que exige dos professores, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os estudantes, atenção a suas dificuldades e ao seu progresso, estímulo a trabalhos em grupos visando a cooperação e a busca solidária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural dos estudantes sob todas as suas formas, dentre outros aspectos. A afetividade joga um papel importante na motivação dos estudantes diante das disciplinas do currículo, dos professores que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Apesar dessa importância, o tema afetividade é ainda estigmatizado ou ignorado na Escola Básica e nos programas de formação docente no ensino superior, o que parece estranho, pois o ensino é uma atividade que envolve interações humanas.

Assim, há que se receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos estudantes. Urge que gestores e professores formadores discutam sobre esse paradoxo e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e a cognitiva, visando a reapropriação da afetividade na relação educativa.

Referências

- Amorim, V. M., & Castanho, M. E. (2008). Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In I. P. A. Veiga. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* (pp.95-111). Campinas: Papirus.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Andrade, A. S. (1990). Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, (73), 26-37.

- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado não-publicado, Universidade Nacional de Brasília.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Barbry, R., & Étienne, R. (1999). La dimension affective dans la démarche du formateur. In G. Chappaz (Dir.), *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation* (pp.249-256). Paris: SFP-UNAPEC.
- Berbaum, J. (1999). Cognitif et affectif. *Cahier Binet Simon*, 2 (3), 139-150.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1996). LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/1996*. Brasília: Editora do Brasil.
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1999). *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2000). *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC. Recuperado em agosto 20, 2004, disponível em www.mec.gov.br/Sesu/esclarece.shtm
- Brasil. (2003). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: MEC/INEP.
- Brodeur, D. R. (1998). Thematic teaching: integrating cognitive outcomes in elementary classrooms. *Educational Technology*, 38 (6) 37-43.
- Buber, M. (1974). *Eu e tu* (5ª ed.) São Paulo: Centauro.
- Câmara, T. C. B., & Cavalcanti, K. B. (2000). A presença do lúdico nos memoriais de professores durante a formação pedagógica. In: *Encontro de história do esporte, lazer e educação física*. Recuperado em setembro 18, 2004, disponível em <http://www.unicamp.br/fev/eventos/maceio/textos/camara.html>
- Camargo, D. (1997). *As emoções no processo de aprendizagem*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida* uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.
- Carpentier-Roy, M. (1992). L'affectif: dimension occultée des rapports de travail. *Revue Internationale D'Action Communautaire*, 27 (67), 153-158.
- Chaves, A. M. & Barbosa, M. F. (1998). Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 15 (3), 29-40.
- Cianfa, C. R. L. (1996). *A importância das relações interpessoais na educação de adultos*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas.
- Codo, W., Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e afetividade. In W. Codo (Dir.), *Educação, carinho e trabalho* (3ª ed., pp.48-59). Petrópolis: Vozes.
- Côté, R. L. (2002). Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In L. Lafortune & P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.85-114). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cunha, M. I. (2005). Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In D. Enricone, M. Grillo, *Educação superior: vivências e visão de futuro* (pp.71-82). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (8ªed.), Lisboa: Publicações Europa-América.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Dias, A. M. S. (2003). *O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune, P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.159-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Favre, D. Favre, C. (1998). Écoute, empathie, affectivité: du concept à la réalité. In G. Chappaz (Dir.), *L'accompagnement et la formation* (pp.48-62). Marseille: Université de Provence - C.R.D.P.
- Favre, D.; Favre, C. (1999). L'élève «morcelé» est-il encore un sujet? In G. Chappaz (Dir.), *La dimension affective dans l'apprentissage et formation* (pp.53-57). Paris: SFP - UNAPEC.
- Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Felden, E.L. (2008). Universo escolar: o lugar da afetividade no processo de ensinar e aprender. *Anais do 14º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre.
- Freire, P. (1988). *Sobre educação (diálogos)* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água.
- Freitas, N. G. (2000). *Pedagogia do amor: caminho da libertação na relação professor-aluno*. Rio de Janeiro: Wak.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et Francophonie*, 29 (1), 1-9. Disponível em www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/09-Hargreaves.html
- Hess, R., & Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Hlynka, D. (1998). The kettle began it': a postmodern perspective linking cognition and affect. *Educational Technology*, 38 (6), 13-15.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Les Éditions logiques.

- Lapo, F. R., & Bueno, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), 118, 65-88.
- Madeira, M. C. (2000). Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos. *Anais da 23ª Reunião da ANPED*. Caxambu, MG.
- Mandeville, L. (2002). L'apprentissage expérientiel: une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie. In L. Lafortune, P. Mongeau (Dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.137-157). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Melo, M. T. L. (1999). Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e Sociedade*, 69, 45-60.
- Moll, J. (1999). Relation éducative. In J. Houssaye (Dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp.470-482). Paris: Hachette Éducation.
- Morales, P. (2001). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz* (3ª ed). São Paulo: Loyola.
- Moreno, M. Sastre, G. Leal, A., & Busquets, M. D. (1999). *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Morosini, M. C. (2008). O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In D. Enricone. *A docência na educação superior: sete olhares* (pp.95-110). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002). *Principal Regional Office for Asia and the Pacific Education for affective development: a guidebook on programmes and practices*. Bangkok: Unesco.
- Pereira, M. Z. C. (2007). Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. *Anais da 30ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG.
- Price, E. A. (1998). Instructional systems design and the affective domain. *Educational Technology*, 38 (6) 17-28.
- Ribeiro, M. L. (2008). A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino*, Porto Alegre, RS.
- Rios, T. A. (2006). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Rodríguez, J. I. Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45 (4), 293-305.
- Saint-Laurent, L. Giasson, J., & Royer, E. (1990). Stabilité affective et rendement scolaire. *Vie Pédagogique*, (68), 37-40.
- Solé, I. (1996). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. César, E. Martín, M. Nuras, J. Onrubia & I. Solé. *O Construtivismo na sala de aula* (pp.37-54). São Paulo: Ática.
- Souza, M. P. R. (1997). *Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. os desafios enfrentados no cotidiano escolar* (pp.159-174) São Paulo: FDE.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (6ª ed.) Petrópolis, RJ. Vozes.
- Tardif, M., Lenoir, Y., Gautier, C., Karsenti, T., & Lessard, C. (2003). *Comment consolider le système professionnel? Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur la profession enseignante au Québec*.
- Testerman, J. (1996). Holding at-risk: the secret is one-on-one. *Phi Delta Kappan*, 77 (5), 364-65.
- Tognetta, L. R. P., & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 49-66.
- Toro, R. (2002). *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás/EPB.
- Universidade do Estado da Bahia. (2000). *Projeto do Curso de Licenciatura em Ensino Fundamental: habilitação para as séries iniciais*. Manuscrito não-publicado.
- Universidade Estadual de Campinas. (2002). *Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação municipal da região metropolitana de Campinas*. Recuperado em setembro 6, 2004, disponível em <http://www.fae.unicamp.br/html/pedag/Ementas.html>
- Universidade Estadual de Feira de Santana. (1998). *Projeto do curso de licenciatura em ensino fundamental: habilitação para as séries iniciais*. Departamento de Educação. Manuscrito não-publicado.
- Universidade Estadual do Maranhão. (2002) *Projeto do curso de pedagogia*. Manuscrito não-publicado.
- Universidade Federal da Bahia. (1999). *Novo currículo de pedagogia*. Recuperado em agosto 8, 2004, disponível em http://www.faced.ufba.br/colegiado/coleg_pedagogia/index.htm
- Universidade Federal do Piauí. (2001) *Projeto curricular do curso de pedagogia : magistério das séries iniciais do ensino fundamental*. Manuscrito não-publicado.
- Vasconcelos, M.S. (2004). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. *Educação & Sociedade*, 25 (87), 616-620.
- Vasquez-Menezes, I. & Gazzotti, A. A. (1999). A si mesmo como trabalho. In W. Codo (Dir.) *Educação: carinho e trabalho* (3ª ed., pp.368-383). Petrópolis:Vozes.
- Vasquez-Menezes, I., Codo, W., & Medeiros, L. (1999). O conflito entre trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In W. Codo (Dir.) *Educação: carinho e trabalho* (3ª ed., pp.255-260). Petrópolis: Vozes.
- Vignal, G. (1994). Les adultes de la formation. *Cahiers Binet-Simon*, 2 (3), 49-67.

Recebido em: 5/11/2008

Versão final reapresentada em: 29/09/2009

Aprovado em: 31/7/2009