

**UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO
NO ENSINO SUPERIOR SOB A ÓTICA DA AFETIVIDADE**

**A LITERATURE REVIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND
STUDENT IN HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF AFFECTIVITY**

PORTO, Cristiane de Magalhães
cristiane_magalhães@unit.com.br
UNIT – Universidade Tiradentes

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca
fabiomfs@yahoo.com.br
UNIT – Universidade Tiradentes

RESUMO Este artigo teve como principal objetivo identificar a maneira de se integrar o relacionamento afetivo entre professor e aluno nas Instituições de Ensino Superior, a partir das interações entre sujeitos. Para atingir essa finalidade, a metodologia aplicada na realização deste estudo foi a pesquisa de cunho exploratório, adotando-se a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico de coleta de dados. O estudo fundamenta-se, nomeadamente, nas ideias de pensadores como Vygotsky (2003), Piaget (1997) e Wallon (2008), que defendem a afetividade como um conceito-chave na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Os resultados apontam que na formação docente deve ser considerada a dimensão afetiva, já que professores podem reduzir a distância que possivelmente existe entre aluno e professor nas Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Afetividade. Conhecimento. Ensino Superior.

ABSTRACT This article aims to identify ways to integrate the affective relationship between teacher and student in Higher Education Institutions. More specifically, we sought to understand the interactions that occur between subjects in the educational process. To achieve such goals, an exploratory study was conducted based on a literature review. The study is based on Vygotsky (2003), Piaget (1997), and Wallon (2008), who argue that affection is as a key concept in the constitution of the subject and the construction of knowledge. The results show that the affective dimension should be considered in teacher education, since professors may reduce the distance that possibly exists between student and teacher in Higher Education Institutions.

Keywords: Affection. Knowledge. Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

Com o pressuposto de que não existe docência sem discência, há de se pensar que deve haver uma relação entre professor e aluno no âmbito de um processo, que pode se revelar positivo se envolver não somente os aspectos

cognitivos, mas, igualmente, os emocionais e afetivos. Com efeito, para Pereira (2007), a construção do conhecimento 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.

No entanto, de acordo com estudiosos, a exemplo de Vasconcelos (2004), a importância da dimensão afetiva tem sido negligenciada em sala de aula, principalmente em se tratando da Universidade. Isso, porque a dupla função desse tipo de instituição de ensino consiste em adaptar-se à modernidade científica e integrá-la, para que possa responder às necessidades fundamentais de formação, e, sobretudo, “fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura” (MORIN, 2003, p. 82), pautando-se em um raciocínio que privilegia o rigor científico e se sobrepõe aos sentimentos.

Diante desse contexto, a proposição deste tema – Relação entre Professor e Aluno no Ensino Superior sob a Ótica da Afetividade, para os autores deste trabalho, pareceu instigante e de uma atualidade necessária, remetendo a um conjunto de questões que permitiu formar a seguinte indagação como ponto de partida para o estudo: de que maneira a afetividade, considerando os teóricos, pode integrar a relação entre professor e aluno no processo educativo no Ensino Superior? Instigado por esta pergunta, o trabalho objetivou identificar a maneira de se integrar o relacionamento afetivo entre professor e aluno dentro das Instituições de Ensino Superior, buscando fundamentação teórica que possibilita compreender as interações que ocorrem entre os sujeitos nas experiências vivenciadas no processo educacional.

O interesse pelo estudo da afetividade, em sala de aula, ancora-se na ideia de que, no momento em que se considera o processo ensino-aprendizagem, há um processo no qual professor e aluno são afetados e se relacionam mutuamente. Esse processo traz para a instituição de ensino o caráter humano e social que permeia as relações dos indivíduos, além do caráter histórico que a distingue como transmissora cultural. Entendeu-se que ter a afetividade e a aprendizagem como tema implica enveredar por um caminho dialógico que envolve “o dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2004,

p.15). Portanto, falar de afetividade na relação professor/aluno justifica-se pela necessidade de se mostrar que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas, pois é através da mediação feita pelo outro que ele ganha significado e sentido. Assim, entendeu-se ser importante abrir um espaço para investigações científicas que abordam a influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem, fundamentando-se nomeadamente nas ideias de pensadores como Vygotsky (2003), Piaget (1997) e Wallon (2008), que defendem a afetividade como um conceito-chave na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

2 AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O termo afetividade deriva de afeto, palavra que se origina do latim *affectus*, significando um conjunto de ações ou de atitudes, como exemplo, a proteção. O afeto pode ser caracterizado por situações em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de outra pessoa” e esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto (MONTEIRO et al, 2014, p. 3007). Portanto, entende-se, segundo esta definição, que a afetividade é materializada na ação do cuidado, da proteção.

De acordo com Fernandes, Luft e Guimarães (1998), o termo afetividade corresponde ao sentimento de inclinação para alguém, simpatia, afeição, encontrando-se, eventualmente, na literatura, a utilização dos termos afetividade e emoção ou sentimentos, aparentemente como sinônimos. Não obstante, entende-se que as palavras afetividade e emoção à primeira vista possam significar a mesma coisa por se ligar uma a outra, em uma análise mais aprofundada de seus significados e fases. Percebe-se que são diferentes, muito embora, ao final, fundam-se com um único objetivo específico, que é o bem-estar do ser humano. Para a Psicanálise, a afetividade diz respeito ao conjunto de fenômenos psíquicos manifestados sob a forma de emoções ou sentimentos que são acompanhados da impressão de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza (HARTWIG, 2012; OLIVEIRA; REGO, 2003).

Na visão de Wallon (2008), a afetividade tem uma concepção mais ampla que engloba um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação), os quais dão sustentação às ações dos indivíduos. Em outras palavras, Wallon (2008) destaca que a afetividade envolve várias manifestações, abrangendo os sentimentos (ordem psicológica) e as emoções (ordem biológica). O autor defende uma evolução progressiva da afetividade que, inicialmente, é determinada basicamente pelo fator orgânico, passando a ser fortemente influenciada pela ação do meio social.

Intrinsecamente vinculada à cognição, a afetividade constitui-se fator essencial na vida escolar, encontrando-se na teoria de Piaget (1997) que ela cumpre o papel de fonte de energia para o funcionamento da inteligência e, apesar de não lhe modificar a estrutura, pode interferir no que se refere a acelerar ou retardar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos indivíduos. Nesse contexto, a afetividade é o território das emoções, das paixões e dos sentimentos, enquanto a aprendizagem é território do conhecimento, da descoberta e da atividade, definidos em processos individuais internos que se desenvolvem através do convívio humano.

Seguindo essa linha de raciocínio, a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas, iniciando-se no âmbito familiar e ampliando sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, podendo-se dizer que o outro se torna fundamental na aprendizagem. Haja vista que, por meio da interação social com as pessoas que o rodeiam, o indivíduo vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que o ajudarão a conhecer e controlar a realidade (CHARLOT, 2006).

Nesse ponto, ressalta-se que a afetividade e a inteligência, apesar de possuírem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica, considerando-se que a oposição e a complementaridade entre ambas permitem o surgimento do conflito emocional que “[...] faz parte da natureza, da vida das espécies, porque somente ele é capaz de romper estruturas prefixadas, limites predefinidos. O conflito atinge os planos sociais, morais, intelectuais e orgânicos” (ALMEIDA, 2001, p. 85).

Desse modo, só há conflito onde existe diferença e o homem, como um ser múltiplo, não tem como evitá-lo, por isto Wallon (2008) deu destaque ao conflito eu-outro, avaliando que este leva a um maior amadurecimento e resolvê-lo implica manter o equilíbrio entre razão e emoção. No cotidiano escolar, essencialmente heterogêneo, é imprescindível que o conflito seja encarado como possibilidade favorável ao desenvolvimento emocional e intelectual dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, Charlot (2006, p. 16) esclarece que:

Os conflitos nascem quando o professor explica algo que não é compreendido. Ainda tranquilo, e com outras palavras, ele explica de novo, e outra vez sem sucesso. Rapidamente, ele vai considerar o estudante um incapaz. O educador culpa o aluno, mas se sente fracassado também porque a turma não avança. O jovem, por seu lado, pensa que o professor não sabe ensinar. Isso confirma uma das principais competências que se espera de um profissional da Educação - a capacidade de se relacionar. E acrescento: com humor, que é o melhor remédio para enfrentar as contradições do universo da Educação.

Freire (2000) ensina que o conflito, em seu verdadeiro sentido, diz respeito a um processo natural e necessário à aprendizagem que, se usado de forma positiva, poderá alavancar o desenvolvimento pessoal, social e educativo. Segundo o autor, quando se fala de conflito, entende-se um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, por meio dos quais se estabelecem interesses, valores ou aspirações contrárias. Na verdade, são as experiências vivenciadas com as outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos de aprendizagem um sentido afetivo, remetendo ao entendimento de Vygotsky (1993) de que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental gerado pela motivação, isto é, pelos desejos e necessidades, interesses e emoções.

Sendo assim, um professor afetivo com seus alunos, que busca a aproximação e realiza sua tarefa de mediador entre eles e o conhecimento, gera a motivação para aprender ao atuar na redução da distância entre o nível de conhecimento real e aqueles que os alunos poderão construir com sua ajuda. De acordo com a perspectiva de Piaget (1994), a afetividade é a mola propulsora de todo tipo de atividade, a energia que impulsiona a ação capaz de: mobilizar o aluno a aprender determinada disciplina; gostar do professor; começar a fazer ligação da

realidade do cotidiano em que vive e a escola, vislumbrando as oportunidades de aplicar, na prática, o que nela estuda, passando a utilizá-la para conhecer coisas novas, deixando de lado o pensamento negativo de que a mesma é lugar de obrigação, não serve ou não está servindo para nada.

No entanto, nota-se que as instituições de ensino que, a princípio, deveriam ser um local de socialização, alegria, conhecimento e prática do que foi absorvido, podem ser um ambiente pouco sociável, no qual os conteúdos são jogados aos alunos e a competitividade exacerbada não deixa espaço para brincadeiras, conversas, interação e um bom convívio social entre todos que as integram. Para Sabbi (1999), os professores, esquecendo-se da importância do relacionamento interpessoal, entram em sala de aula com seu horário cronometrado, orientando-se por um planejamento igual para todas as turmas, muitas vezes imposto pela coordenação e sem espaço para uma relação baseada no diálogo.

Sem dúvida, tudo isso é consequência do mundo do trabalho cada vez mais competitivo e seletivo, que leva esta competição para dentro das instituições, causando um ambiente de concorrência e rótulos, no qual aquele aluno que não é considerado normal, dentro dos padrões exigidos pela sociedade, é excluído ou marginalizado. Por seu lado, o docente que não consegue planejar suas aulas pautando-se na afetividade, cria um ambiente frio, sem calor humano, sem afeto ou preocupação com o aluno, apenas executando o conteúdo.

Percebe-se, no pensamento de teóricos tais como Piaget (1997), a importância da afetividade não só na relação professor-aluno, mas também como estratégia pedagógica. O autor identifica, ainda, que ela deve estar presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo docente, encontrando-se, portanto, na natureza desta mediação um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o aprendiz e o objeto do conhecimento.

Sob essa ótica, a afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação professor-aluno, no âmbito da qual educar é ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive, bem como de seu papel dentro dela para aceitar-se e, principalmente, ao outro, com seus defeitos e qualidades. Pode-se supor, nessa perspectiva, que a afetividade se

constitui como um fator de grande relevância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento, tais como os conteúdos escolares, além de sua disposição diante das atividades propostas e desenvolvidas (PINO, 1997).

Nesse sentido, identificando que o trabalho pedagógico se realiza por meio da mediação do professor junto aos alunos, devendo o docente oportunizar a melhoria da qualidade social da educação, Bolívar (2002, p. 220) afirma que os alunos reivindicam “professores que exerçam sua autoridade com firmeza e tolerância, que os ajudem e orientem e os tratem com cordialidade e afeto. Desse modo, os papéis de professor e aluno passam a ser mais complementares, em uma relação paritária”.

Assim, a partir de tais concepções, infere-se que um processo de ensino-aprendizagem limitado ao incremento de algumas poucas habilidades exigidas socialmente por intermédio de atividades curriculares, estaria sujeitando os educandos às interferências e determinismo do que Vygotsky (2003) chamou de consciência social culturalmente produzida e imposta. Tal consciência incute códigos legais reguladores de manifestações no tocante a como, quando e onde surgiram determinados conhecimentos, em detrimento da ampliação do aspecto afetivo, enquanto construto da natureza humana e elemento responsável pela definição das relações interindividuais, base para todo desenvolvimento sócio-cognitivo do ser humano.

É incontestável, portanto, a afetividade no funcionamento da inteligência, pois na interação afetiva existe o interesse e a motivação, além do desenvolvimento de sentimentos positivos com os quais o aluno irá construir sua autoimagem, envolvido não só intelectual e mentalmente, mas também por inteiro no processo de aprendizagem. Nessa direção, pensou-se, enquanto professor, que superar a inabilidade de se lidar com questões ligadas à afetividade, no Ensino Superior, implica um desafio imbricado em questões sociais e pedagógicas, a ser superado com uma nova visão do ser humano, em sua totalidade, conforme se apreende dos resultados obtidos com a pesquisa que fundamenta o presente estudo.

3 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

Para Santos (2001), a pesquisa científica é a atividade intelectual intencional que visa responder às atividades humanas, para compreender e transformar a realidade que nos rodeia. Em outras palavras, significa realizar esforços para investigar, descobrir, conhecer alguma coisa. Nesse esforço de descobrir o que já foi produzido cientificamente sobre o tema aqui proposto, a pesquisa realizada, com base em seus objetivos, classifica-se como exploratória, a qual é sugerida por Gerhardt e Silveira (2009), em virtude de ser particularmente útil quando se tem noção vaga do problema de pesquisa e pretende-se a clarificação de conceitos.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, que “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*” (FONSECA, 2002, p. 32). O material bibliográfico foi encontrado em duas fontes informacionais: fontes primárias e fontes secundárias. Nas fontes primárias estão as dissertações acadêmicas, artigos em revistas científicas e livros de diferentes autores, enquanto as fontes secundárias referem-se aos artigos de revisão bibliográfica e artigos de divulgação.

Os textos selecionados, cerca de 25, foram os que poderiam permitir o estudo conceitual proposto, de acordo com a questão que norteou o trabalho realizado. Além disso, considerando o avanço das tecnologias de informação e comunicação, bem como o aumento da produção científica, utilizou-se de suporte informacional, realizando a pesquisa na Internet e em bases de dados que possuem credibilidade científica, usando mecanismos de busca para a localização de artigos e trabalhos científicos elaborados por organizações especializadas, nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, o material desejado foi obtido por meio de serviço *on-line* (artigos), biblioteca (revistas e livros) e separata (junto a colegas). De posse do material solicitado, a próxima etapa consistiu na leitura que se realizou obedecendo a uma ordem de prioridade, ocorrendo, em seguida, a elaboração deste artigo científico.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Na busca de saber a importância do afeto na relação entre aluno-professor, descobriu-se que a afetividade já foi bastante estudada e considerada como um dos fatores a ser desenvolvido nesta relação, pois é por meio das interações sociais que se constrói a aprendizagem. Pesquisas realizadas por Hartwig (2012), Pino (1997), Vasconcelos (2004), entre outros, vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Esses estudos têm como objetivo compreender o ser humano em sua totalidade, superando, portanto, a visão dualista tradicional que considera o homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, visão esta que dificulta a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem e da própria totalidade humana.

A visão monista do ser humano é defendida por autores como Wallon (2008) e Vygotsky (2003), importantes teóricos da Psicologia e da Educação, que dão ênfase aos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, considerando que as dimensões afetivas e cognitivas são inseparáveis. Tais pesquisas, em linhas gerais, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as possíveis influências destes aspectos no processo de aprendizagem.

Wallon (2008), em seus estudos, privilegia as relações entre os domínios afetivo e cognitivo, na medida em que criou uma teoria de desenvolvimento da personalidade. Verificou que esse processo ocorre entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, que são não só interdependentes, mas também antagônicos, porque, ao mesmo tempo em que ambos estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual. Para esse autor, o desenvolvimento humano é um processo fundamentalmente social e, por isto, presume que há uma relação entre o ambiente sociocultural e esses processos. Pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, assume que a afetividade influencia o cognitivo e vice-versa.

Particularmente, acredita-se que a contribuição da obra walloniana para a pedagogia científica está na compreensão do indivíduo em sua totalidade, quando se refere à relação entre a afetividade e a inteligência. E, embora não tenha uma teoria de ensino, suas interpretações acerca dos problemas educacionais, se não

dão respostas que possam ser prontamente aplicadas, indicam possíveis caminhos por onde buscá-las.

Voltando-se para o estudo das emoções, Vygotsky (2003), na década de 30, na tentativa de combater a visão dualista da época, enfatiza a importância das interações sociais e apresenta o conceito de mediação, definido por Oliveira e Rego (2003, p. 26) como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação [...] a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, não se restringindo a outras pessoas e, nesta interação, de acordo com Vygotsky (2003), ocorre a apropriação – internalização – dos objetos culturais, o que desencadeia o desenvolvimento. As interações são fundamentais para o desenvolvimento, sendo que as dimensões afetivas estão sempre presentes.

Torna-se oportuno apresentar, para efeitos deste estudo, o seguinte pensamento de Vygotsky (2003, p. 73):

O homem não é um ser pré-concebido, pronto, acabado, mas constrói-se na e com a cultura, na relação com o outro, num processo histórico e em suas experiências individuais neste contexto. Existe sim, uma máquina biológica, mas esta não determina onipotente o desenvolvimento e difere-se sensivelmente dos demais organismos animais por apresentar muito menos comportamentos típicos da espécie (humana) do que de outras.

Na teoria de Vygotsky (2003), o professor é o mediador entre o sujeito e o objeto de estudo, interferindo no processo de aprendizagem, considerando aspectos da linguagem, cultura, processo de internalização e função mental, de modo que o aluno aprenda, junto ao outro, o que produz o grupo social, seja na linguagem, seja nos valores, seja nos conhecimentos. Também Wallon (2008) propõe uma teoria pedagógica tendo o meio como um conjunto de circunstâncias no qual as pessoas se desenvolvem interagindo com o outro.

Tanto Wallon (2008) quanto Vygotsky (2003) destacaram, em seus estudos, o importante papel das interações sociais para o desenvolvimento humano e defenderam a íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Concluem esses pesquisadores que as práticas pedagógicas que se constituem a partir da relação professor-aluno promovem a

construção do conhecimento e, igualmente, vão marcando efetivamente a relação com o objeto do conhecimento.

Do mesmo modo, Piaget (1997) contribui, de forma significativa, oferecendo aos professores uma teoria didática para que possam desenvolver, nos alunos, as capacidades e habilidades cognitivas e afetivas por meio de estímulos. Sua definição dos períodos de desenvolvimento da inteligência auxilia o professor não só no entendimento da fase que seus alunos estão passando, bem como a montar uma didática específica para o grupo. Os estudos desenvolvidos por Piaget (1997) apontam, assim como aqueles realizados por Vygotsky (2003) e Wallon (2008), que o desenvolvimento intelectual possui dois componentes que são o cognitivo e o afetivo. Assim, é de fundamental importância o cuidado com o aspecto afetivo no processo de ensino-aprendizagem, pois ele é a dimensão que representa a dificuldade na tomada de consciência do eu e do outro.

Em sua dissertação de mestrado, Hartwig (2012) mostra que a aprendizagem, ao abranger os aspectos cognitivos e os afetivos, acaba por envolver, de forma pessoal, professores e alunos na obtenção de significados individuais sobre o objeto do conhecimento. Portanto, o autor adverte que as instituições de ensino não podem ficar alheias às necessidades de reestruturação acadêmica, ou seja, “tem-se uma grande necessidade das universidades saírem das ostras e romperem com os grilhões do passado e coligar-se com a sociedade, sociedade esta que se encontra em constante mudança” (HARTWIG, 2012, p. 15-16).

Masetto (2003, p. 48) não destoia desse entendimento ao abordar, em seu livro, o seguinte:

A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo da aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno.

Com base no trabalho de Hartwig (2012), alguns professores são indiferentes ou simplesmente ignoram a afetividade no processo do ensino/aprendizagem. Acerca disso, o autor acredita que, por um lado, isto se deve ao fato desses docentes não se encontrarem preparados para, em sua práxis, agir com afetividade,

por se sentirem ameaçados, acreditando que poderão perder o controle da turma e a autoridade frente a classe, ou por simplesmente estarem em sala de aula apenas para a realização de certas ambições.

O estudo de caso de Finck (2003), sob o título *Competência e habilidades relevantes no corpo docente*, mostra que as reformas das estruturas e de programas são legítimas, mas não dão fruto, a não ser que sejam substituídas por novas práticas. No que tange às estruturas escolares no sentido restrito, as reformas podem ser do tipo: habilitações, organização do curso, ou as que transformam currículos. Porém, hoje em dia, é preciso conquistar a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais e a colaboração entre os professores, pois são as práticas profissionais e o trabalho docente que devem se transformar, sendo decisivo, para isto, os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos. Nesse sentido, o estudo de Finck (2003) reafirma a importância da afetividade na relação professor/aluno.

Em outra dissertação, elaborada por Vidal (2000), fica demonstrado, em seus resultados de pesquisa, que os alunos clamam por aulas dinâmicas e criativas, também por um maior relacionamento interpessoal com os seus professores. Contudo, esses mesmos alunos demonstram falta de preparo para um trabalho voltado à reflexão, à pesquisa, ao pensamento crítico e se conservam ainda presos à reprodução e à memorização de conhecimentos e noções já estruturados. Por outro lado, alguns professores resistem à ideia de se adaptarem aos novos tempos, receosos de afastar da sua forma habitual de trabalho. Os comentários feitos no estudo de caso abordado por Vidal (2000) levam à reflexão sobre a necessidade e a importância de pesquisas que tenham como preocupação aulas mais criativas e um melhor relacionamento entre professores e alunos influenciados pela dimensão afetiva.

A tese de Schneck (2008) traz como objetivo entender como se apresentam e se relacionam os estados afetivos e motivacionais dos alunos ingressos e egressos do nível de graduação do curso de língua russa da USP. Essa investigação contribui para destacar o quão é significativa a afetividade não só na formação acadêmica, como também profissional e social dos alunos, pois se

tivermos mais pessoas comprometidas com uma visão humanística, com certeza viver-se-á em um mundo melhor.

Outra dissertação que possibilita a reflexão sobre a dimensão afetiva é de Santos (2002), na qual o autor deixa claro que a participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem só acontece se for possível sua decisão em níveis de planejamento, de execução e de avaliação. Ampliando essa discussão, Cetrangolo (2010), tratando especificamente da didática do Ensino Superior, explica que, neste nível de ensino, a pedagogia assemelha-se com aquela utilizada no Ensino Fundamental e Ensino Médio, podendo ser dividida em três etapas: conceitual, procedimental e atitudinal.

O autor, fazendo uma adaptação da proposta de Coll (2000 apud CETRANGOLO, 2010), explica que a dimensão conceitual é utilizada para conhecer as mudanças pelas quais a coletividade passou em relação a hábitos de vida como, exemplo, a diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias. Já a dimensão dos procedimentos, que deve ser empenhada em todas as graduações, diz respeito ao saber fazer no contexto da denominada aula prática ou aula argumentativa, no âmbito da qual os profissionais podem discutir temas realizando um trabalho entre a razão e a emoção. E, por último, a dimensão atitudinal tem como objetivo o respeito e o diálogo, não só entre os pares, como também entre professor e aluno.

Todavia, Cetrangolo (2010) ressalta que, no Ensino Superior, é onde menos se observa a diversidade em relação às práticas didáticas, uma vez que as aulas expositivas são as mais frequentes e o professor, de modo geral, compondo a principal fonte de informações, incentiva, nos alunos, a habilidade de memorização. Em se tratando da avaliação, a prática consiste na aplicação de provas, usando-se como critério, em relação ao aluno, a mensuração numérica de seu aprendizado. Assim, aos alunos cabe a função, na condição de ouvintes, de esperar que os professores ministrem suas aulas corretamente. Sobre isso, Cetrangolo (2010) discorre que os professores criam certo sentimento de culpa se não são eles que estão em ação, *i. e.*, ocupando com a palavra o espaço em sala de aula.

Dessa forma, as dissertações em foco sinalizam a necessidade de mudança da qualidade da relação professor-aluno de maneira a torná-la dialógica e afetiva em

proveito do desenvolvimento integral dos sujeitos. No Ensino Superior, os estudos de Teixeira e Pimentel (2005) mostram que a afetividade deve perpassar pela questão do respeito, da compreensão, da amizade. A esse pensamento integra-se o de Freire (1996), segundo o qual a Universidade é um lugar onde os princípios éticos devem ser respeitados e qualquer ato que se faça fora da ética, não há outro nome a não ser de transgressão.

Os autores se repetem no sentido de que, nas IES, o educador deve respeitar a autonomia de seus aprendizes sem, contudo, ocultar ou obscurecer seus ensinamentos. Entende-se, portanto, que a proximidade entre professores e alunos proporciona inúmeras formas de influência mútua possibilitada pelo diálogo, que se caracteriza como um modo de manifestação de atenção bastante eficiente e facilmente notada pelos discentes.

Assim, com base no exposto, tornou-se possível responder à questão deflagrada do presente estudo, relativamente à maneira como se pode integrar a afetividade na relação entre professor e aluno no processo educativo no Ensino Superior. Nos livros e trabalhos científicos, foi possível identificar que, na atualidade, o papel do professor tornou-se muito mais amplo e complexo. Nesse sentido, o docente deixa de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos para se reconhecer como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem integrar, no processo de aprendizagem das disciplinas, os aspectos cognitivo e afetivo.

Os autores pesquisados creem que isso deve passar por um processo de formação docente que atente para os aspectos humanos e relacionais, tendo como referência uma visão de totalidade que inclui razão, emoção, historicidade e cultura. Essa formação é indispensável ao exercício do magistério, para formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, a partir do encontro humano, do contato direto. Há, assim, necessidade da construção dos saberes relacionados à dimensão afetiva, por parte dos professores, de maneira efetiva.

A competência ligada à dimensão afetiva pertence ao domínio da ética, cujo objetivo é o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito à diversidade. A afetividade, ligada estreitamente à ética, constitui-se como um dos seus principais componentes devido à capacidade de estabelecer laços e

relações. Mas, se nas obras analisadas é claramente justificada a necessidade de se desenvolver a afetividade na relação professor-aluno, ao mesmo tempo identificam que se torna um desafio sua aplicação no ambiente das Instituições de Ensino Superior. Em síntese, isso equivale dizer que se impõe ao professor o desenvolvimento de uma série de competências que ultrapassem a transmissão de um saber codificado numa disciplina e assegurem um lugar à dimensão afetiva na relação com seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como escopo identificar a maneira de se integrar o relacionamento afetivo entre professor e aluno dentro das Instituições de Ensino Superior, para além desta finalidade, na elaboração do presente artigo buscou-se fundamentação teórica com vistas a compreender as interações que ocorrem entre os sujeitos nas experiências vivenciadas no processo educacional. Diante das evidências constatadas na investigação, acredita-se que se conseguiu observar claramente a relevância da dimensão afetiva na relação docente/discente, bem como no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados comprovaram que, para se integrar um relacionamento interpessoal a fim de que seja possível vivenciar positivamente a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos ao longo da graduação, necessário se faz ao docente ouvir, discutir e refletir, junto ao aluno, a melhor forma de conduzir seu trabalho. Para tanto, uma vez que o processo educativo é essencialmente interativo e efetivado por meio das relações entre professor, aluno e objeto de conhecimento, na formação docente deve considerar-se que a dimensão afetiva, como defendem as teorias dos diferentes estudiosos da temática, não pode ser tratada de forma separada da inteligência. Só assim, a afetividade será colocada em prática, externalizada pelos docentes sem receio ou medo de se expor e, na medida em que o aluno percebe a verdadeira intenção do seu professor, também se abrirá para um diálogo, diminuindo a distância que possa haver entre eles.

CRISTIANE DE MAGALHÃES PORTO

Doutora Multidisciplinar em Cultura e Sociedade – UFBA. Mestre em Letras – UFBA. Professora Plena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes.

FÁBIO MAURÍCIO FONSECA SANTOS

Mestre em Educação na Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Especialização em Docência no Ensino Superior. Atualmente exerce a função de Coordenador e Educador Social no Instituto Koserê.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 2001.

BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

CETRANGOLO, L. F. *Importância da Afetividade no Ensino Superior*. Trabalho de Conclusão de Curso 38f. 2010 (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

CHARLOT, B. O conflito nasce quando o professor não ensina. *Nova Escola*, São Paulo, n. 196, p. 15-18, 2006.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1998.

FINCK, N. T. L. *Competência e habilidades relevantes no corpo docente*. 98f. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106543/228675.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. S. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2009.

HARTWIG, C. A. *A dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem: o olhar do acadêmico de Direito*. Itajaí: 2012. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Carlos%20Alberto%20Hartwig.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MONTEIRO, A. F. et al. A afetividade na relação tutor-aluno: o ensinar e aprender na educação *on line*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., Florianópolis, 2014. *Anais...* Florianópolis: UNIREDE, 2014, p. 3003-3015.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2003.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34

PEREIRA, M. Z. C. (2007). Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG

PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. 1. Ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, Campinas, 1997. *Anais...* Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1997, p. 5-24.

SABBI, E. As emoções em sala de aula. *Revista do professor*, mar./abr., 1999.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

SANTOS, J. C. dos. *A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento*. 163f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2313/000317617.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

SCHNECK, T. M. *Afetividade e motivação na aprendizagem de língua estrangeira: inter-relações possíveis no caso de estudantes de russo da USP*. 162 f. 2008. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-graduação em Linguagem e Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/disponiveis/24062008.../DissertacaoThaisMustafe>> Acesso em: 22 mar. 2015.

TEIXEIRA, T.; PIMENTEL, V. L. *Influências no processo ensino- aprendizagem*. Santa Catarina, 2005. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas v. 25, n. 87, p. 616-620, 2004.

VIDAL, D. E. *A necessidade da prática da criatividade e da melhoria dos relacionamentos interpessoais no processo ensino-aprendizagem*. 145 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.