



Revista Lusófona de Educação

ISSN: 1645-7250

revista.lusofona@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias
Portugal

Andeiro Granja, Ana Maria; Costa, Nilza; Rebelo, José
A Escola: (também) um espaço de afectos
Revista Lusófona de Educação, núm. 18, 2011, pp. 141-153
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Lisboa, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34922201010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A Escola: (também) um espaço de afectos

Ana Maria Andeiro Granja, Nilza Costa
& José Rebelo

Resumo

"Estamos educando a nuestros jóvenes en la totalidad de su ser, em todas sus potencialidades?" (Ramos, 2001, p.15)

Esta questão, colocada pelo autor na introdução do seu livro *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI*, pela sua pertinência e abrangência, merece uma reflexão profunda por parte de todos aqueles para quem as questões da educação fazem parte da sua agenda pessoal e profissional. Com este texto pretende-se dar um contributo para esse exercício reflexivo. Se pela educação se pretende promover o desenvolvimento integral e harmonioso do educando, é imperativo assumir a interdependência entre os processos cognitivos e afectivos e, como tal, equacionar o papel dos afectos na relação pedagógica e na profissionalidade docente.

Palavras-chave

afectividade; educação holística; profissionalidade docente; relação pedagógica.

Educação *na e para* a complexidade

Nós, seres humanos, somos seres em aberto num mundo em constante devir.

Segundo Freire (2008), a História é precisamente um tempo de possibilidades e não de determinismo; o futuro é um desafio, um problema e não algo inexorável. Aliás, segundo o autor, é na consciência de si enquanto ser incompleto e aberto a um tempo que ainda não é, que reside a educabilidade do ser humano. Somos educáveis (educação como um conceito mais abrangente do que o de escolarização) porque eternamente inacabados, incompletos e conscientes dessa incompletude. Precisamos de aprender a ser e a fazer, interiorizando a cultura própria dos contextos sociais em que estamos inseridos. A educação é a condição de sobrevivência do indivíduo e da espécie, o que faz dela uma “necessidade vital” (Boavida & Amado, 2008). Mas o facto de funcionarmos como um sistema aberto e poroso, sujeito às influências dos inúmeros contextos em que nos movemos, não nos deve levar a perspectivar os acontecimentos, a nossa vida e o mundo, de uma forma fatalmente mecanicista. Condicionalismo não é o mesmo que determinismo. Somos condicionados pela genética, pela cultura, pela sociedade, pela História, mas, mesmo assim, o futuro não é algo pré-dado. Tal como afirmou Popper (1996, p.17):

O futuro está em aberto. Não é predeterminado e, deste modo, não pode ser previsto- a não ser por acidente. As possibilidades contidas no futuro são infinitas. Quando digo ‘é nosso dever permanecermos optimistas’, tal inclui não só a abertura do futuro, mas também o facto de que todos contribuímos para ele mediante os nossos actos: somos todos responsáveis por aquilo que o futuro nos reserva.

A Educação, enquanto processo de transformação do educando num ser humano cada vez mais completo e melhor, forja-se na relação dialéctica e recursiva entre o indivíduo, a sociedade e a cultura, tornando-se, assim, um espaço privilegiado de intersecção entre o nosso percurso individual e a nossa história colectiva.

Pela educação interiorizamos a cultura mas também a modificamos, o que faz de nós produto mas também produtores dos contextos de significação em que nos movemos.

A necessidade de atender aos contextos de significação que condicionam os nossos percursos individuais, mas que também são recursivamente afectados por estes, é imperativa porque emergente de todos os fenómenos educativos.

Como disse Charlot (cit. por Boavida e Amado, 2008, p.209): “estudar a Educação é afrontar-se com a globalidade: o ser que se educa constrói-se simultaneamente em todas as suas dimensões, que são integradas e não justapostas.”

De facto, a Educação é um terreno de “mestiçagem”, uma realidade multidimensional, global, complexa, tecida em conjunto, e inteligível apenas à luz das infindáveis interacções entre os seus protagonistas, bem como das ligações implícitas e explícitas que cada um estabelece com os contextos a que pertence.

As escolas, enquanto contextos de educação formal e informal, devem assumir-se responsabilmente como espaços em que aquele que ensina aprende, e aquele que aprende ensina: “() não é educador quem quer ou assim se presume, nem sempre que o pretende, mas quem desempenha de facto, em qualquer situação, uma função de transformação para melhor, no educando, e também em si mesmo.” (Boavida & Amado, 2008, p. 173).

A Educação não é um fenómeno abstracto, é um processo que nasce da interacção entre sujeitos concretos, em lugares e momentos concretos, e a sua análise não pode ignorar todos os factores que antecedem essas interacções mas também os que delas emergem.

O antigo paradigma técnico-racionalista, de inspiração positivista, é manifestamente fragmentante da infindável teia de relações complexas que moldam todo o fenómeno humano (Morin, 2001, p. 2008). Não se pode pretender explicar de forma simples o que é naturalmente complexo e multifactorial. E a solução não é negar a complexidade, mas reconhecê-la e mobilizá-la. Não obstante, existem indicadores de que as nossas escolas estão ainda contaminadas por essa visão simplista e redutora e, como tal, repletas de focos de resistência à necessidade de adoptar um paradigma de índole crítico-reflexivo, que não anule o anterior, mas o integre e o complemente. Torna-se urgente pensar numa educação *na* complexidade e *para a* complexidade! (Morin, 2001, 2002, 2008; Sá-Chaves, 2007)

Todo o fenómeno educativo, de que as nossas escolas não são palco exclusivo mas privilegiado, continua a sofrer de uma perspectivação castrante do ser humano: os saberes continuam a isolar-se em disciplinas cada vez mais especializadas; as emoções ainda são consideradas factor de perturbação às cognições; o sujeito e as suas idiossincrasias existenciais e vivenciais continuam a ser ignoradas em nome de uma neutralidade que, obviamente, não existe: “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.” (Freire, 2008, p.77).

A Educação é, tenhamos ou não consciência disso, um universo de valores. Como escreveu Hegel: “A educação é a arte de fazer os seres humanos éticos”. (2003, p. 16)

Assim, qualquer reflexão epistemológica sobre a Educação tem de ser, concomitantemente, uma reflexão axiológica e praxiológica. Transformar a experiência educativa em pura transmissão de conhecimentos (apenas num só sentido) é

subestimar fatalmente o seu carácter formador: "() o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando."(Freire, 2008, p.33).

O facto de sermos inacabados, sistemas abertos e descentrados, face a um futuro que não é predeterminado mas sim um conjunto de possibilidades, de que somos co-responsáveis, é que faz de nós seres éticos, livres de escolher e responsáveis pelas escolhas que fazemos. Só um ser ético tem a liberdade de escolher e decidir, mesmo que a escolha seja infringir e desrespeitar a própria ética. Segundo Amado (2009) "é à Educação que compete trabalhar pela realização desta dimensão moral, libertando o homem de determinismos, de pressões, de tiranias."

O caminhar pedagógico tem de ser um caminhar ético, entre ambos não pode haver qualquer descompasso.

O educador não se pode assumir (e quantas vezes se assume) como um mero transmissor de conhecimentos. A prática pedagógica é indissociável da ética, e a melhor forma de operacionalizar essa unidade substantiva é testemunhá-la na nossa actuação, na relação com os nossos alunos, sem medos, sem receios: assumir os nossos valores e convicções não é desrespeitar os educandos; impô-los arrogantemente como a única alternativa possível é que desvirtua o exercício ético da profissão.

Tal como Monteiro (2008, p.79-80) afirma:

A competência dos profissionais da educação deve estar à altura da sua responsabilidade, que é talvez a maior responsabilidade do mundo, e a sua exemplaridade é um imperativo ainda mais forte do que noutras profissões. Devem ser exemplos de respeito e atenção aos outros, de honestidade e rigor intelectuais, de autocritica e aceitação da crítica, de modéstia e tolerância, de abertura à alteridade e à diversidade, de atenção e preocupação com o que se passa à sua volta, de convicção na possibilidade de um mundo menos justo e violento. A exemplaridade pedagógica está na coerência da personalidade e comportamentos de cada profissional da educação com os valores da profissão.

O exercício da profissão docente faz-se de rigor científico, de competência pedagógica, mas também de exemplaridade ética. Não existe outra forma de transmitir a humildade, a fraternidade, a abertura ao novo e diferente, a tolerância, a alegria e a esperança num mundo melhor, que não seja através do seu exercício efectivo. Só assim o conceito de "prática se transforma em praxis, enquanto acção informada pelas ideias de bem, de justiça e de solidariedade." (Sá-Chaves, 2007, p.97).

Quantos professores, obcecados em informar e instruir, esquecem-se de educar cívica e moralmente. Esses professores esquecem-se que estão a formar gente porque, provavelmente, se esquecem que também são gente! No fundo, ignoram que "educar é ajudar a ser e só se educa se se é." (Guerra, 2002, p.15).

A relação pedagógica: o papel dos afectos no âmbito de uma educação holística

Tal como Rubem Alves (2003, p.115), também acreditamos que “a renovação da educação terá que passar pela transformação afetiva dos professores. A primeira pergunta que se deveria fazer a alguém que se candidatasse a uma posição de professor deveria ser: O senhor gosta dos alunos?”.

Quer do ponto de vista fisiológico quer funcional, e contrariando a tradição racionalista/cartesiana, as emoções e as cognições não são entidades autónomas. As neurociências têm sabido paulatinamente desmontar este erro tremendo, apesar de todos os estragos por ele já causados: “certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade.” (Damásio, 1995, p.14). Segundo Goleman (1996) é um erro acreditar que as nossas acções são sempre comandadas pela lógica. Nas suas palavras, “a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam” e, de forma peremptória, defende que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope.” (Goleman, 1996, p. 26).

Muitas das nossas escolas continuam a impor-se como espaços de racionalidade, de cognição, onde as emoções são convidadas a ficar à porta da sala. Que pertinente a questão colocada por Guerra (2002, p.174): “porque há-de ser a escola o reino do pensamento, o cárcere das emoções?”.

A própria noção de inteligência, que sabemos ser uma realidade multidimensional, continua a ser drasticamente reduzida à sua componente intelectual ou cognitiva. Pela inteligência emocional, atrevemo-nos a dizer, as escolas pouco ou nada fazem!

Na escola aprendemos história, geografia, matemática, desenho e ginástica... E sobre a afectividade, o que é que aprendemos? Nada. Nada sobre a forma como intervir quando se desencadeia um conflito, nada sobre o luto, nada sobre o domínio do medo, nada sobre a expressão da ira. (...) Há leis na comunicação, conhecimentos que se podem adquirir, procedimentos a dominar, um saber estar a desenvolver. A linguagem das emoções tem uma gramática. Animar uma reunião, falar em público, vencer a timidez, responder à agressividade, afirmar-se, dar a sua opinião, ouvir, compreender as reacções dos outros, chorar, motivar uma equipa, e motivar-se a si mesmo, aceitar as emoções, encarar a adversidade ou a mudança, resolver conflitos... (Filliozat, 1997, pp.9-10).

O aluno, quase sempre percebido apenas na sua dimensão cognitiva, continua a ser um receptáculo passivo das receitas que lhe impõem. Talvez esta tensão entre “a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (Alarcão, 2001, p. 14), seja uma das razões que justifica a falta de entusiasmo

com que os alunos vivem a escola. Mas, se pensarmos bem, não gostar *desta escola* (ainda tão presa a um paradigma de inspiração positivista), não atenta à complexidade, à ambiguidade, à incerteza e à pessoalidade de cada um dos seus agentes, é um sinal de inteligência! A educação ocorre sempre em contextos e momentos concretos, protagonizada por pessoas reais, únicas e naturalmente oscilantes. Pretender fazer da educação um caminho a direito, estandardizado, que nunca se cruza com as sinuosidades e curvas de cada um, é desvirtuar o carácter complexo e imprevisível das interacções humanas. Uma relação, seja ela qual for, vive de reciprocidade, de trajectórias prévias dos seus intervenientes mas também de factores que dela emergem, numa dialéctica de que é impossível erradicar a imprevisibilidade. A escola não pode continuar a ignorar a pessoa que o aluno é (e que já era), a banir as suas emoções de um espaço que continua refém de uma racionalidade e objectividade, consideradas condição *sine qua non* de rigor científico e competência pedagógica.

Um conhecido cantor português, interrogado sobre as suas origens, respondeu da seguinte forma: "é possível tirar um gajo da Brandoa, mas não é possível tirar a Brandoa de um gajo." Todos ganharíamos se esta verdade insofismável fosse tida em conta na relação pedagógica que estabelecemos com os nossos alunos! Os processos de aprendizagem são indissociáveis das suas trajectórias prévias, das suas vivências. Enquanto continuarmos a ignorar as "Brandoas" de cada um, a Educação não deixará de ser uma experiência asséptica, fria e estandardizada, que se estranha porque não se entranha.

Educação e direito à educação são conceitos distintos: o primeiro sempre existiu; o segundo foi proclamado pela primeira vez, à escala universal, pela "Declaração Universal dos Direitos humanos" (Nações Unidas, 1948). Como se pode ler no artigo 26 do referido documento, a finalidade do direito à educação é "o pleno desenvolvimento da personalidade humana". A "singular pluralidade e ressonância individual e social do seu conteúdo", levou Monteiro (1998, p. 51) a afirmar que "*o direito à educação é o principal direito cultural, pois condiciona o exercício de todos os outros*". E acrescenta:

Se deve ser pleno e harmonioso, direito à educação é direito a muito mais do que aprendizagens instrumentais, intelectuais e profissionais: é direito, na medida do possível, e no interesse pessoal e social, a todas as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de outras dimensões da personalidade – física, afectiva, estética, ética, cívica – e deve realizar-se sem discriminação, sem atrofia, sem instrumentalização e sem violência, para alimentar o desejo de aprender e para que as aprendizagens tenham sentido e utilidade (Monteiro, 1998. p. 54).

A Educação, enquanto direito de todos os seres humanos, é indissociável de uma ética que a ilumina e norteia, e que legitima o educando como sujeito e não objecto da educação. Só esta convicção, e sua operacionalização, podem combater a tendência milenar de encarar a educação como a arte de reproduzir as gerações mais velhas nas gerações mais novas, de fazer o educando à semelhança do educador. Só assim a educação deixa de “estar centrada no planeta dos adultos, ou no sol da infância, mas ex-centrada no universo dos direitos do homem, onde não há pais e filhos, maiores e menores, professores e alunos, mas sujeitos diferentes e iguais em dignidade, liberdade e direitos.” (Monteiro, 1998, p.82). Só assim, acrescentamos, a educação será uma actividade formadora e libertadora, ao invés de enformadora e subjugadora.

Esta visão ampla de educação, que a concebe como qualidade de direito humano, é protegida e acarinhada por organismos internacionais, como a Unesco, e está presente nos principais documentos normativos sobre Educação do século XX. No relatório da Unesco *Educação – um tesouro a descobrir*, pode ler-se: “(...) a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa- espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.” (Delors, 2005, pp. 85- 86).

O direito à educação é o fundamento de dois princípios que estão subjacentes à normatividade actual sobre educação: educação inclusiva e educação holística, ou seja, educação de todos a tudo a que têm direito. Uma educação holística resiste a perspectivar o aluno apenas na sua dimensão cognitiva, enquanto mero receptáculo de conhecimentos, e procura promover o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas: intelectuais, emocionais, sociais, físicas, artísticas, criativas e espirituais (Ramos, 2001). Segundo o autor, só através de uma educação holística, transversal e integral, se consegue responder aos desafios complexos e globais da nossa época e resgatar para o cenário educativo os temas transversais, aqueles que dão sentido às disciplinas académicas tradicionais. Este novo paradigma educacional exige mudanças profundas da escola tradicional, ainda refém de um paradigma mecanicista, responsável pelo desprezo por dimensões essenciais a um desenvolvimento harmonioso do ser humano: os sentimentos, as intuições, a fantasia, a espiritualidade, a criatividade, a arte, a música, a expressão corporal e o desenvolvimento moral.

Na perspectiva de Amado (2009, p.58), as práticas educativas não devem descurar uma “afectividade individualizadora” e um “cuidado personalizado”. Nas palavras do autor, “a Educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afectiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um e do universo dos seres humanos.”

Implicações ao nível da profissionalidade docente

Consciente que o professor não se deve reduzir a um mero transmissor de conhecimentos, e no cenário educativo que temos vindo a defender, Sêco (1997) distingue três níveis de competências que se devem consubstanciar na profissão docente: operacionais, profissionais e relacionais. As primeiras, compreendem os conhecimentos científicos de que o professor deve ser detentor, mas também a capacidade de os transmitir adequadamente; as segundas, dizem respeito ao comportamento do professor na escola e englobam qualidades como a assiduidade, a pontualidade e o empenho individual. As terceiras, mais transversais, dizem respeito ao perfil humano do professor, às suas atitudes decorrentes dos seus valores cívicos e éticos. Essas são as três faces do perfil profissional do docente: como técnico (saber e saber fazer); como trabalhador (saber estar); como pessoa (saber ser).

Sendo a relação educativa uma interacção entre pessoas, o autor alerta para a impossibilidade de a reduzir a uma mera comunicação de conhecimentos e afirma que se na escola não existir “uma atmosfera de harmonia, obtida pelo relacionamento entre os seus intervenientes, todo o sistema ficará enfraquecido, debilitado – tenderá, por isso, e inevitavelmente, para a entropia”. (Sêco, 1997, p. 60). Compete à escola organizar-se de modo a promover relações de qualidade entre os seus intervenientes, pois só “a afectividade na educação assegura a efectividade da educação” (Sêco, 1997, p. 105). Do trabalho de investigação que realizou em três escolas secundárias, o autor conclui o seguinte: “é pela afectividade que se estabelece a ponte (ou o muro) entre ensino e aprendizagem: sem relação afectiva não há, decididamente, relação pedagógica.” (Sêco, 1997, p. 169).

Também Alarcão (2000, p.41) defende que o professor do futuro terá de apresentar um perfil multifacetado:

Um homem ou mulher de cultura, um informador informado, e um profissional do humano. Profissional do humano capaz de promover o desenvolvimento pessoal dos seus alunos. Informador informado no sentido de facilitar o acesso do aluno ao conhecimento e à apropriação dos saberes. Homem e mulher de cultura, capaz de mobilizar conhecimentos vários, disciplinares e transdisciplinares necessários à compreensão do mundo em que vivemos.

Na mesma linha de pensamento dos autores anteriormente referenciados, também Amado (2003) refere várias dimensões que se articulam e complementam na definição de um professor competente: técnica, relacional, clínica e pessoal. A dimensão técnica depende de uma sólida formação científica e pedagógica, e compreende áreas como a planificação, o desenvolvimento curricular,

as capacidades de comunicação, as metodologias, a capacidade de motivar os alunos e de os avaliar. A dimensão relacional manifesta-se em relação aos alunos em sala de aula, mas também em relação aos colegas, e corresponde à forma como o professor gere o seu poder e o dos alunos, à capacidade de liderar a turma, impondo a ordem evitando o autoritarismo e o permissivismo. A dimensão clínica implica a capacidade de reconhecer as idiossincrasias de cada aluno, as suas vivências passadas, os seus perfis identitários, necessariamente únicos e irrepetíveis. A dimensão pessoal resulta da forma necessariamente única como cada professor vive a sua prática, em função das suas crenças, dos seus valores, dos seus princípios, da sua concepção da profissão, num processo de construção que deverá conduzir ao “reconhecimento do aluno como pessoa; um reconhecimento fundado numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projectos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro” (...) (Amado, 2003, p.1030). Embora o desenvolvimento da vertente pessoal seja um processo construtivo realizado a “diferentes velocidades”, variáveis de professor para professor, “formar o professor nesta dimensão das suas competências é entrar na dimensão do ensino como arte.” (Amado, 2003, p.1032).

Assim, o professor competente deve dispor de “um conjunto de destrezas técnicas” (...), de uma capacidade de gerir poderes próprios e de liderar as relações no interior da aula (...), de uma capacidade de estar clinicamente atento à idiossincrasia (psicológica, cultural, social, vivencial) de alunos e turmas (...) e de uma capacidade de abertura à mudança (que o leve, especialmente pelo contacto com o aluno difícil, a crescer no conhecimento e compreensão da condição humana)” (Amado, 2003, p.1034).

Embora a escola seja um espaço onde o maior compromisso (ainda) é o da transmissão de conhecimentos, já quase ninguém duvida que uma sólida preparação científica (ainda que indispensável) não garante a competência de um professor. Qualquer professor sabe (e sente) que nem sempre o que ensina resulta em aprendizagens. Preparar rigorosamente uma aula, ao nível dos conteúdos, não é condição suficiente para que a aula aconteça. É que a transmissão de conhecimentos não acontece à margem de uma interacção entre pessoas, naturalmente impregnada de uma dimensão afectiva que não pode ser escamoteada. A relação professor-aluno-turma não existe em abstracto, é protagonizada por gente real e concreta, cujos trajectos e projectos de vida configuram o sentido da construção da relação. Assumir (e não negar) que cognição e afectividade são dois lados da mesma moeda, permite ao professor ver o aluno como pessoa e não apenas como aprendente. As relações de mediação, geridas pelo professor em sala de aula, devem ser sempre permeadas por “sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro” (Leite & Tassoni, 2002, p.132). Só esta gestão, mais de-

pendente das competências pessoais e relacionais do professor do que dos seus conhecimentos científicos, abre caminho ao “eu - afectivo” do aluno, dimensão intra e interpessoal, constituída pela sua “matriz pessoal”, pelas suas “vivências anteriores” e pelas suas “características pessoais” (Gonçalves & Alarcão, 2004).

Segundo Santos (2005, p.142), a educação para a cidadania pressupõe um equilíbrio entre a razão e o coração, o que implica que a escola se liberte dos medos impostos pelo positivismo – “medos da razoabilidade, dos sentimentos, das emoções, dos desejos, das intuições, da falta de rigor, do afecto...”. Nas palavras da autora, “uma educação desenraizada fria e asséptica, confinada ao racional, onde não entra o sentimento e onde se esquece a vida enraizada no meio físico, social e cultural não contribui para a formação de um cidadão de corpo inteiro”.

Nozes (2008, p.195), num estudo sobre a dimensão da afectividade na relação pedagógica, propõe um novo modelo de professor, o *Professor Afectivo*, definindo-o como alguém que se “despe de regras, convenções e pressões e, numa espécie de simbiose pedagógica, leva a sua plateia de alunos a estender e a transcender os sentidos, até ao limite do horizonte da Vida, tornando-se inesquecível, significativo, um pilar da existência, para todos os que consigo se cruzarem!”. Segundo a autora, o professor afectivo, ao permitir tornar a escola “um espaço aconchegado pelas veredas do amor”, “gera nos alunos o gosto pela disciplina e confronta-se com menos problemas de indisciplina” (Nozes, 2008, p.196).

Não obstante a necessidade de assumir o papel da afectividade nos processos de aprendizagem, as nossas escolas continuam reféns de uma visão dualista e dicotómica do ser humano enquanto corpo/mente, razão/emoção. Apesar das descobertas recentes das neurociências possibilitarem uma nova leitura integradora das dimensões cognitiva e afectiva do ser humano, em que esta já não se subjugava àquela, a investigação educacional ainda não dedicou uma particular atenção ao papel da afectividade na relação pedagógica. (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Segundo os autores, a problemática da relação pedagógica continua a estar ausente da formação inicial e contínua dos professores e, quando é abordada, é-o de “forma dispersa, assistemática e pouco fundamentada” (p. 76). Não sendo possível dissociar a relação pedagógica da dimensão afectiva dos seus intervenientes (professores e alunos), torna-se crucial que a investigação produza conhecimento sobre esta matéria, contrariando assim o modelo ainda dominante e assente apenas na “transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno” (p.76). Após dois estudos realizados em escolas do 2º e 3º ciclos, os autores concluíram que “a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didácticos mobilizados mas está for-

temente relacionada com o registo da afectividade” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 83). Neste contexto, alertam para a necessidade de a formação de professores não desprezar o forte vínculo que existe entre “*os domínios da aprendizagem e da afectividade*”, já que uma relação pedagógica de qualidade depende, entre outras coisas, da capacidade de os professores amarem e respeitarem os seus alunos.

As lacunas da formação inicial de professores nesta matéria são recorrentemente sentidas e denunciadas. Braslavsky (2006) defende que a formação inicial de professores continua fiel a uma tradição cognoscitiva e, como tal, fortemente organizada em torno da transmissão de conteúdos que, graças às actuais condições de desenvolvimento, se desactualizam cada vez mais rapidamente. Na perspectiva da autora, a dimensão emocional continua lamentavelmente arredada da formação de professores.

Neves & Carvalho (2006), num estudo de caso com alunos do 8.º ano, em que pretendiam avaliar a importância da afectividade na aprendizagem da matemática, responsabilizam a formação de futuros professores pela dificuldade que muitos professores sentem em lidar com a afectividade na aprendizagem dos seus alunos e defendem que a escola não pode continuar a assumir-se, apenas, como um local de transmissão de conhecimentos. Segundo as autoras, a deficiente abordagem dos comportamentos afectivos no ensino prende-se com a dificuldade de “conceptualizar e avaliar tais comportamentos” (Neves & Carvalho, 2006, p. 202).

Considerações finais

A dificuldade de incluir a afectividade nas relações pedagógicas deixa a descoberto preocupações subjacentes a um paradigma técnico-racionalista, de inspiração positivista, de que se destaca a obsessão em tornar mensuráveis e objectivos todos os fenómenos. Esta obsessão conduziu-nos a um impasse paradoxal: todos reconhecem a importância dos afectos nos processos de aprendizagem mas todos (ou quase todos) sentem enormes constrangimentos em incluir esta dimensão na sua prática docente. Talvez esta razão justifique a escassez de trabalhos produzidos sobre a temática.

Há ainda, com certeza, muito a fazer neste domínio. O actual sistema de formação de professores é ainda muito deficitário e excessivamente centrado no desenvolvimento de algumas dimensões que, na perspectiva de diversos autores, não são suficientes para garantir a competência docente. Se acreditarmos que promover o desenvolvimento intelectual, afectivo e social do aluno, implica uma grande “capacidade de ensinar”, mas também uma grande capacidade de

“constranger com humanismo” (Amado, 2003), talvez seja possível reequacionar os actuais modelos de formação de professores e apostar fortemente na dimensão relacional. Só este enfoque permitirá “educar o estudante no seu todo, juntando a mente e o coração na sala de aula” (Goleman, 1996, p. 22).

A sala de aula é um espaço de encontro, não entre aprendentes e conhecimentos, mas entre pessoas que interagem, que crescem em conjunto, que se seduzem afectivamente. Nas palavras de Sêco (1997, p.62), “só quando a relação educativa se humanizar por completo, isto é, proporcionar o encontro efectivo, e efectivo porque afectivo, é que a escola se tornará realmente uma comunidade de pessoas e não um agregado de indivíduos”.

Ensinar a condição humana, aprender a viver e refazer uma escola de cidadania (finalidades educativas apontadas por Morin, 2001) não é possível só com ciência e técnica. A escola tem de se assumir como um espaço de afectos. Tal como a Vida.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 35-43.
- Alarcão, I. (2001). Professor investigador: que sentido, que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alves, R. (2003). *Por uma Educação Romântica*. V. Nova de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco.
- Amado, J. (2003). A indisciplina na aula: um desafio à formação dos professores. In “A formação de professores à luz da investigação”. *Actas do XII Colóquio da AIPEF/2002*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2º Volume, pp. 1025-1037.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra. Texto fornecido pelo autor. Não publicado.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*, 8, 75-86.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (2 ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes* (8ª ed.). Sintra-Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Delors, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir* (9ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Filliozat, I. (1997). *A inteligência do coração*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (37ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In *Gestão Curricular -Percurso de Investigação* (pp.159-172). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guerra, M. (2002). *Uma pedagogia da libertação*. Porto: Edições Asa.
- Hegel, F. (2003). *Princípios da Filosofia do Direito* (2ª ed.). São Paulo: Martins Editora.
- Leite, S., & Tassoni, E. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a media-

- ção do professor In R.G. Azzi & A.M.F.A. Sadalla (orgs), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>. Consultado em 20 de Fevereiro de 2010.
- Neves, M. C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 201-215.
- Nozes, A. M. (2008). A dimensão da afectividade na relação pedagógica: as representações de uma turma do 6º ano de uma escola EB 2/3 do concelho de Loures. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 195-196.
- Popper, K. (1996). *O Mito do Contexto: Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI* (Vol. I). Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (2ª ed). Estudos temáticos, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, E. (2005). *Que Cidadania?* (Vol. II). Lisboa: Santos-Edu.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ana Maria Andeiro Granja

Doutoranda do Dep. de Educação da Universidade de Aveiro
ana.granja@ua.pt

Nilza Costa

Professora Catedrática do Dep. de Educação da Universidade de Aveiro

José Rebelo

Professor Auxiliar com Agregação do Departamento de Psicologia
da Universidade Aveiro