

## A INFLUÊNCIA DO FATOR AFETIVO NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM PERÍODOS NOTURNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

*Fernando Antonio Leite de Oliveira\**

A afetividade é um dos aspectos mais relevantes e ao mesmo tempo o mais ignorado dentro do contexto escolar. Com efeito, boa parte das tecnologias educacionais que têm sido experimentadas nas escolas de 1° e 2° graus, ao lado das teorias educacionais em voga, têm preferencialmente acentuado comportamentos desejados, esquemas cognitivos, conteúdos e aspectos políticos da educação e do ensino, talvez, em parte, como reação aos chamados psicologismos na educação. Esta grande ênfase nas técnicas, nos comportamentos ou no aspecto político, ignorando o aspecto afetivo, tem sido, por seu lado, seguida de constantes fracassos da escola, principalmente no ensino público.

### 1. CONCEITUAÇÃO DE AFETIVIDADE

A questão da afetividade é tratada de diferentes formas pelas diversas abordagens que lidam com o objeto de estudo da Psicologia. O próprio conceito de afetividade não é, de modo geral, definido, trabalhando-se, muitas vezes, com alguns de seus componentes. Penna (1980), por exemplo, restringe-se ao aspecto particular da emoção, definindo-a, a partir de D.O.Hebb, como um *"estado especial de vigilância acompanhado de processos de mediação que tendem a excitar o comportamento"* (p.179). Carver e Scheier (1990) referem-se a afeto explicando as origens e as funções de afetos positivos e negativos baseados na teoria da autorregulação na qual são capitais os feedbacks e as expectativas. Asch (1977) trata de sentimentos como *"interesses profundamente arraigados que são emocional e cognitivamente fundamentais. São centros de referência para ações mais complexas e extensas, são os temas e os organizadores do esforço"*. Para Asch, os sentimentos seriam o aspecto pessoal e as atitudes seriam o centro de referência para o social.

Alguns autores conceituam a afetividade em relação aos seus componentes. Sillamy (1979) refere-se à afetividade como o *"conjunto de estados afetivos, sentimentos, emoções e paixões de um indivíduo"* (p.15). Piaget (In Battro, 1978) afirma que *"por este termo (afetividade) entendemos os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções, as diversas tendências, aí compreendidas as tendências superiores e,*

---

\* Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia.

*particularmente, a vontade*" (p.25). Debray-Ritzen (1979), em relação ao afeto, afirma que *"trata-se das reações elementares que se podem descrever pela observação do comportamento, mas não se podem analisar"* (p.15). Dorsh (1985), no verbete "sentimento", diz: *"este termo não pode ser definido, mas somente ser descrito, dado que não pode referir-se a nenhuma outra coisa"* (p.728).

Alguns autores indicam alguns aspectos do que seria afetividade ou aprendizagem afetiva. Moreira (1985), por exemplo, referindo-se à abordagem centrada na pessoa, fala em aprendizagem afetiva como a que *"resulta de sinais internos ao indivíduo e que pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade"*.

Dentro da abordagem centrada na pessoa, Rogers, assim como em outros aspectos, não se preocupa em definir afetividade, preferindo explicá-la através de exemplos ou situações de sala de aula. Além disso, uma série de conceitos capitais seus são perpassados por aspectos da afetividade. Conceitos como empatia, consideração positiva, abertura à experiência, resistência e ameaça parecem ter fortes conotações afetivas. O conceito de empatia - ouvir atentamente -, referindo-se a palavras, sentimentos e significados pessoais, supõe o processo de colocar-se no lugar do outro, de ter um mínimo de simpatia pela pessoa com a qual se interage. O conceito de consideração positiva, enquanto não intenção de mudar o outro, pressupõe igualmente a simpatia pelo outro e o respeito por valores, mesmo que diferentes dos seus. A abertura à experiência pressupõe uma grande flexibilidade por parte da pessoa para estar aberta ao que é diferente. E, finalmente, os conceitos complementares de resistência e ameaça pressupõem a defesa dos valores considerados básicos à estrutura do eu.

A Psicanálise trata mais extensamente da questão afetiva ao explicar a estrutura e a dinâmica da personalidade. As relações afetivas, segundo Morgado (1989) e Kupfer (1989), na Psicanálise, estão relacionadas a uma matriz inicial da relação criança-genitor (identificação), matriz essa que é reeditada em relações posteriores (transferência), gerando reações no outro polo da relação, por exemplo, no terapeuta ou no professor (contratransferência).

## **2. FATORES AFETIVOS E CONTEXTO ESCOLAR**

O contato com o contexto escolar sinaliza e acentua a importância do componente afetivo na sala de aula. As interações escolares são fortemente marcadas por fatores afetivos que, por seu lado, são fortes indicadores do

sucesso ou do fracasso da aprendizagem. Algumas abordagens procuram explicar os aspectos mais importantes dessa relação.

A abordagem rogeriana, originada de situações clínicas, ao ser aplicada a situações escolares, é obrigada a fazer uma série de transposições. Tratando com alunos, ao invés de tratar com clientes em situações terapêuticas, o professor lida, inicialmente, com uma relação de poder que diz respeito à estrutura e aos objetivos educacionais. E aí a relação pedagógica toma seu sentido em função do ensino ou da aprendizagem de um conteúdo, em que pese ser sempre permeada por relações humanas nas quais está incluído o fator afetivo.

Rogers refere-se, em vários momentos, a atitudes para que ocorra a aprendizagem significativa. Uma consequência que poderia ser tirada daí é que, para um educador interessado no desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, torna-se básica uma atitude ou predisposição inicial para encontrar meios ou recursos para alcançar objetivos válidos, uma vez que, dentro do espectro de situações educacionais, podem ser encontradas desde situações mais propícias (disposição dos alunos, recursos humanos e materiais suficientes, funcionamento em pequenos grupos, etc.) até as mais adversas, especialmente as que vigoram nas escolas públicas. De qualquer modo, mesmo em situações extremamente adversas, a existência de atitudes como compreensão empática e consideração positiva incondicional tornam possível a busca da realização pessoal dos alunos.

Maria Aparecida Morgado, em interessante dissertação de mestrado ("Ensaio sobre a Sedução na Relação Pedagógica", 1989), ao estudar o autoritarismo através das principais teorias pedagógicas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos), pesquisa como o autoritarismo pode estar presente nas formas de transferência e contratransferência, usando o contexto da Psicanálise. Na relação pedagógica, segundo Morgado, o aluno, ao se relacionar com o professor, transfere sentimentos brandos, sentimentos eróticos ou sentimentos hostis na medida em que, inconscientemente, identifica nesta relação com o professor características da relação original criança-genitor. O uso de tais características, pelo professor, possibilitaria a existência de formas sutis de manipulação e autoritarismo, o que poderia ser evitado pelo desvelamento e superação do processo de sedução, com a consequente recolocação do primado do aprendizado do conteúdo na relação pedagógica. Nas palavras de Morgado, "*a compreensão teórica do fenômeno da sedução na relação pedagógica é apenas um primeiro passo na direção da superação do autoritarismo*" (p.157). Além disso, "*aos requisitos teóricos-metodológicos, que o professor precisa dominar para construir uma prática pedagógica competente e comprometida, acrescentar-se-ia um outro requisito: o preparo emocional necessário para lidar com os*

*afetos que permeiam o exercício de sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento*" (p.158). A dificuldade para enfrentar tal tipo de processo consiste, dentro da realidade da escola pública, na falta de condições para que o professor tome consciência da existência de tais processos de transferência e contratransferência.

As abordagens construtivistas enfatizam os esquemas cognitivos e sua interação com o meio, mas reconhecem a importância da afetividade no desenvolvimento intelectual. O próprio Piaget afirma (in Battro, 1978) que o sentimento "*dirige a conduta ao atribuir um valor a seus fins*" (p.210). Os estudos de Vigotsky enfatizam a importância das interações sociais ao analisar o conceito do que ele chama de zona de desenvolvimento proximal, entendido como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes. Assim, "*se o papel da escola é o de prover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem ativamente de atividades específicas*" (Davis, Silva e Espósito, 1989).

### **3. FATORES AFETIVOS E CONTEXTO ESCOLAR DE PERÍODOS NOTURNOS**

A clientela dos períodos noturnos das escolas públicas, de acordo com Oliveira (1979), é constituída predominantemente de alunos que trabalham em atividades remuneradas durante o dia, com origem sócio-econômica inferior aos seus colegas de períodos diurnos, com médias de idade altas para as séries de referência, apresentando grande dispersão da idade em torno da média. Os sentimentos de violência são manifestados por agressões verbais e físicas ou pela depredação de instalações escolares relatadas por professores e educadores que trabalham em tais períodos.

Os alunos desses períodos, principalmente nas 5<sup>as</sup>. séries do 1º grau e nos 1<sup>os</sup> colegiais, são marcados por uma constância de evasão e reprovação que parecem estar relacionadas à inadequação do ensino, a um processo de avaliação extremamente rigoroso, à desumanidade das relações interpessoais e a uma situação de massificação exemplificada pelo grande número de alunos por classe no início do ano letivo (Oliveira, 1986).

A literatura sobre a educação do aluno trabalhador mostra, no entanto, tal como foi avaliado nas análises do Projeto Noturno da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1984/85, é que a mudança de atitude do educador no sentido de se interessar pela pessoa do aluno pode

acarretar mudanças significativas nas relações humanas, no ensino e, conseqüentemente, nos índices de evasão.

#### 4. O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE PERÍODOS NOTURNOS

Para identificar os fatores afetivos presentes no contexto escolar do aluno trabalhador, foram entrevistados 23 (vinte e três) professores de períodos noturnos de duas escolas estaduais da periferia da cidade de Uberlândia, sendo 15 (quinze) professores de 1<sup>as</sup> colegiais e 8 (oito) de 5<sup>as</sup>. séries do 1<sup>o</sup> grau.

As entrevistas foram feitas a partir de um roteiro pré-estabelecido, sendo enfocados os seguintes aspectos: as características sociais dos alunos, as dificuldades em ensinar os conteúdos, os fatores afetivos e dificuldades de relacionamento presentes na sala de aula e as tentativas de mudança experimentadas pelo professor.

A maioria dos professores entrevistados enfatizou o fato de os alunos de períodos noturnos serem bem mais idosos e pertencerem a classes sociais mais baixas para diferenciá-los de seus colegas do diurno. A questão de quase todos trabalharem é relacionada principalmente ao cansaço observado em sala de aula e ao fraco rendimento escolar. As dificuldades em ministrar conteúdos são relacionados a problemas disciplinares, à falta de concentração, à formação anterior deficiente e à falta de estudo.

No que diz respeito aos problemas de relacionamento e fatores afetivos que interferem no processo ensino-aprendizagem, quase todos os entrevistados (95%) reconheceram, de diferentes formas, a influência positiva ou negativa dos sentimentos na aquisição de conhecimentos. Alguns apontaram as diferentes formas de influência, como um professor que disse: *"Qualquer que seja o sentimento que despertamos nos alunos, ele pode interferir positiva ou negativamente na aprendizagem. Se despertamos amizade, nossa matéria passa a ser boa e fácil ou pode ser também um empecilho, pois o aluno pode se sentir envergonhado e triste porque não entende o que explicamos. Se despertarmos raiva, ele passa a odiar nossa matéria como se fosse a nós mesmos"*. No entanto, a maior parte dos professores entrevistados (78%) se restringiu aos aspectos positivos da relação entre afetividades e aprendizagem como este professor que afirmou: *"quando o aluno mantém boas relações com o professor, tenho notado que existe mais respeito e inclusive maior interesse pela disciplina. Muitos alunos tentam até melhorar para não ser um motivo de decepção para o professor"*. Nesta última citação está presente, também, a questão das expectativas do professor, percebidas ou imaginadas pelo aluno, e sua relação com o temor da perda do afeto.

A relação afetiva no processo ensino-aprendizagem só tem sentido quando relacionada à aquisição do conhecimento. Isto levanta a questão dos limites da amizade no relacionamento professor-aluno, como aparece na entrevista desta professora: *“em alguns casos, o afeto, o bom relacionamento, a amizade mais estreita com os alunos é um fator inibidor, fazendo com que eles não se sintam à vontade para questionar, criticar ou procurar melhores formas de aprendizagem, pelo simples motivo de que fazendo isso, questionando, eles acham que podem magoar ou mesmo perder a amizade com o mestre. Acho que uma relação afetiva sem estreitamento dá mais chances aos alunos para se avaliarem e avaliarem o mestre.”*

De qualquer forma, diversos professores assinalaram que a amizade ajuda a criar um clima de liberdade que torna possível os alunos se abrirem e fazerem perguntas.

A questão da avaliação também é colocada como importante no relacionamento professor aluno na medida em que tanto os procedimentos de avaliação como o conhecimento dos resultados podem afetar as relações interpessoais. Isso transparece na verbalização de um professor: *“se o aluno saiu bem, principalmente nas avaliações, ele não encontra defeitos no professor, mas se ele vai mal, aí ele passa a criar problemas para o professor, criticando-o e, às vezes, criando situações desagradáveis”*. Outro professor afirma isso de forma diferente: *“provas difíceis e notas baixas sempre interferem, pois muitos alunos se tornam mais agressivos quando não conseguem acompanhar a matéria. Passam a reclamar do professor, fazendo comparações com aquele que ele acha bonzinho”*.

As tentativas de mudar situações adversas encontradas em sala de aula, segundo os entrevistados, são feitas em função da busca de um clima de amizade, de diálogo, de desinibir ou procurar deixar o aluno à vontade para questionar e participar mais ativamente das aulas. Ao relatar suas tentativas, alguns expõem a preocupação com o estabelecimento de limites, como a professora que disse: *“procuro ao máximo ter um bom relacionamento com a turma, deixando bem claro que é preciso haver respeito mútuo para conseguir realizar um bom trabalho”*. Mais do que isso, alguns professores conseguem manifestar a preocupação com os objetivos da aprendizagem, como pode ser visto nesta afirmação: *“sempre que possível, procuro conversar sobre os problemas que interferem na aprendizagem, tentando, junto com eles, encontrar soluções”*.

## 5. CONCLUSÕES

O exame da questão da afetividade relacionada ao contexto escolar

mostra a complexidade de uma dimensão que freqüentemente é relegada ao esquecimento. A complexidade surge desde o momento de se definir e delimitar a dimensão afetiva, continua no tratamento que é dado pelas abordagens psicológicas e persiste quando a vemos à luz da realidade da escola pública e a educação do aluno trabalhador.

A abordagem rogeriana enfatiza a indissociabilidade que deve existir entre as dimensões afetiva e intelectual para que haja um crescimento pessoal e uma aprendizagem significativa. Nessa abordagem, o desenvolvimento de atitudes que valorizam a pessoa torna possível um ambiente de convivência propício ao crescimento das pessoas. Sua limitação maior parece estar relacionada ao desconhecimento dos vetores sócio-econômicos na determinação das relações humanas, criando uma abstração nas relações pedagógicas. De qualquer modo, as alterações observadas durante o Projeto Noturno da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1984/85 enfatizam a importância da mudança de relacionamento tal como é preconizada por essa abordagem.

A abordagem psicanalítica traz à tona os processos de transferência e contratransferência para explicar os fatores afetivos. O fato de o aluno dos períodos noturnos ter mais idade que seus colegas do diurno não anula a possibilidade de haver transferência de sentimentos brandos, eróticos ou hostis. O que parece agravar a questão são as contratransferências a sentimentos hostis que se apresentam em larga escala. Tal fenômeno pode ser explicado em função de uma série de aspectos. Um primeiro seria o despreparo de boa parte do corpo docente para lidar com os fenômenos de transferência de sentimentos que ocorrem na relação pedagógica. Um segundo fator poderia ser o sentimento de ameaça que paira sobre a relação pedagógica, em ambos os polos. O aluno pode sentir-se ameaçado pela autoridade do professor e o professor pode sentir-se ameaçado pelo grande grupo (as classes numerosas, principalmente no início do ano letivo). O sentimento de insegurança presente no professor, aliado ao seu despreparo, pode traduzir-se em comportamentos de ameaça, em ignorância às deficiências cognitivas dos alunos, em avaliações rigorosas que normalmente resultam em grandes porcentagens de notas negativas, gerando sentimentos de frustração e condições propícias à desistência da escola. Estas são, em parte, as condições que impossibilitam também a consciência dos fenômenos de transferência e contratransferência, o que de certa forma aparece na fala dos professores.

A abordagem sócio-interacionista de Vigotsky mostra a importância de interações específicas para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento potencial, o que parece ser uma carência sentida nas escolas noturnas, onde o ensino não leva a aprendizagens significativas e as relações existentes não promovem o desenvolvimento pessoal.

## BIBLIOGRAFIA

- ASCH, S.. *Psicologia social*. São Paulo, Editora Nacional, 1977.
- BATTRO, A.M.. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo, Pioneira, 1978.
- CARVER, C.S. e SCHEIER, M.F.. "Origins and functions of positive and negative affect: a control process view". In: *Psychological Review*. 97 (1), jan.90. pp.19-35.
- DAVIS, C., SILVA, M.A.S. e ESPÓSITO, Y.. "O papel e o valor das interações sociais em sala de aula". In: *Cadernos de Pesquisa*. 71, nov. de 1989. pp. 49-54.
- DEBRAY-RITZEN, P.. *Dicionário de psicologia da criança*. Lisboa, Verbo, 1979.
- DORSH, F.. *Dicionário de Psicologia*. Barcelona, Herder, 1985.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, Editora Scipione, 1989.
- MOREIRA, M.A.. *Ensino e aprendizagem, enfoques teóricos*. São Paulo, Editora Moraes, 1985.
- MORGADO, M. Aparecida. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*. PUCSP, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- ROGERS, C.R. e ROSENBERG, R.L.. *A Pessoa como centro*. São Paulo, EPU e EDUSP, 1977.
- OLIVEIRA, F.A.L. de. *Um estudo sobre a ecologia da escola noturna*. PUCSP, 1979. (Tese de Doutorado).
- \_\_\_\_\_. "Escola noturna em Uberlândia: pesquisa e ação". In: *Cadernos Cedes*. n° 16, 1986. pp.20-28.
- PENNA, A.G.. *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- SILLAMY, N.. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo, Larousse do Brasil, 1979.