

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Sara Pereira Ferreira¹
Everaldo Araújo de Lucena²

RESUMO: Refleti sobre a afetividade como condição para a aprendizagem e suas implicações na relação entre professor e aluno. Objetivando destacar a necessidade de se adotar novas maneiras de ensinar e aprender, atentando para a importância das relações vinculares para a aquisição de um conhecimento significativo. Em relação às técnicas metodológicas, a pesquisa partiu do princípio da sondagem, seleção e fichamento de fontes bibliográficas que discutem sobre a temática proposta. Se verificou as dificuldades existentes na relação entre professor e aluno e como as emoções podem influenciar nesse processo. Conclui-se que a afetividade entre os agentes ativos no processo educacional é de grande valia na medida que proporciona um ambiente seguro e de respeito para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino e aprendizagem. Professor e aluno.

INTRODUÇÃO

Dentre as discussões atuais sobre os processos educativos e os seus colaboradores, a relação entre o professor e aluno é objeto principal para se entender as relações vinculares estabelecidas no ambiente escolar. O educador e o educando são os sujeitos que norteiam todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo agentes ativos na aquisição do conhecimento.

O professor visto como mediador desse conhecimento, vivencia cotidianamente essa realidade escolar, marcada por momentos de pleno desenvolvimento das aptidões e habilidades ou percalços que afetam a aprendizagem e o relacionamento construído entre esses indivíduos.

Visto por muito tempo como o único detentor do conhecimento, sendo ele o responsável pelo seu repasse através de falas que deveriam ser memorizadas compulsoriamente pelos alunos, hoje devido as inúmeras mudanças sociais ocorridas pelas novas maneiras de pensar e agir, o professor assume não apenas o papel de transmissor de conteúdo, mas também de conselheiro, sujeito de escuta ativa e

¹ Licenciada em História e Pedagogia; Especialista em Docência e Gestão na Educação a distância; Mestranda em Ciências da Educação; Discente da Faculdade Sucesso- FACSU. E-mail: saraperreira7@gmail.com;

² Bacharel em Teologia e Filosofia, Licenciado Pleno em Geografia, Filosofia e Pedagogia; Formação em Psicanálise (Em Formação); Especialista em Novas Tecnologias da Educação e Psicopedagogia Institucional e Clínico; Mestre em Gestão Educacional; doutor em Ciência da Educação; Docente de Metodologia da Pesquisa Científica e TCC da FACSU pelo Departamento de Pós-graduação. E-mail: peeveraldo@bol.com.br.

companheiro desse aluno.

O aluno por sua vez, nascido em uma geração que supervaloriza a utilização dos meios de comunicação e informação, e que são bombardeados diariamente por novas fontes de conhecimento, chega em sala de aula com uma infinidade de conhecimentos já adquiridos, vivenciando muitas realidades distintas, onde todos esses aportes sociais e culturais tendem a afetar o desempenho de sua aprendizagem e sua relação com o outro.

E é nesse contexto que as relações estabelecidas entre ambos devem ser repensadas, pois o aluno que não se identifica com o que é ensinado ou que não vê no profissional que transmite esse ensino respeito, tolerância e afinidade pode se sentir desmotivado e optar por não frequentar mais essas aulas.

Daí a necessidade do estabelecimento de vínculos de afetividade no espaço escolar, pois gera um ambiente mais acolhedor, de segurança e respeito para se expor questionamentos e discussões, um local onde o aluno possa enxergar o docente não apenas como um modelo ou exemplo a ser seguido, mas como um intermediário entre ele e o conhecimento.

Desta maneira, essa narrativa se propõe a pensar como essa relação se dá de maneira efetiva na realidade escolar e como a afetividade pode influenciar nos processos de ensinar e aprender. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica pautada da sondagem, seleção e fichamento de artigos, dissertações, teses e livros sobre a temática proposta.

A priori a relação entre professor e aluno será analisada através de um olhar sensível e diferenciado, baseando-se em autores como Freire (1987) e Pino (1997) que analisam essa relação ao longo dos anos, destacando as suas mudanças e permanências e apontando a prática dialógica como meio para a construção de uma convivência pautada na construção do saber.

Em seguida, a relação vincular representada principalmente pela afetividade será considerada através de pesquisadores como La Taille (1992), que destacam a importância dos estudos de Wallon (1982) e Piaget (1976) para entendermos como ela influencia no processo de aprendizagem, proporcionando um ensino mais significativo e articulado com as experiências humanas.

Portanto, a afetividade se apresentaria como eixo norteador das relações entre os professores e alunos, buscando despertar subsídios para a construção diária de uma convivência propícia para o cumprimento da prática pedagógica.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UM OLHAR SENSÍVEL E DIFERENCIADO

No atual cenário educacional brasileiro muito se tem falado sobre a busca de novas metodologias que busquem facilitar o ensino e estimular a aprendizagem significativa dos alunos. No entanto, a relação professor-aluno tem causado preocupações nesse meio.

A escola como instituição formadora e responsável pela disseminação e produção de conhecimentos, dispõe do professor, profissional dotado de poder de mediação, para a efetivação desse ensino. O aluno, agente ativo nesse processo, é o personagem principal e alvo de uma formação integral que preze pelo desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Mas nem sempre foi assim e isso ainda não ocorre na maioria das escolas, pois a educação brasileira se encontra em um longo processo de reformulação, e essas mudanças que envolvem a quebra de velhos paradigmas educacionais não acontecem de forma idêntica, pois obedecem uma trajetória que é diretamente influenciada pelo lugar e pelo tempo.

Dessa maneira ainda é comum nas escolas uma concepção de ensino tradicional, apontada por Freire (1996, p.33) como uma concepção bancária da educação.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Nessa perspectiva, o professor seria o único detentor do conhecimento, responsável pelo repasse de conteúdos sistemáticos, representante de uma autoridade inquestionável, o docente deveria ensinar aos alunos que nada sabiam. Já os discentes, vistos como tabuas rasas ou folhas em branco, não possuíam nenhum tipo de conhecimento, deveriam ouvir silenciosamente e sem questionar o que lhe era imposto.

Ainda sobre esse modelo educacional, Carvalho (2006, p.57-58) expõe as relações e comportamentos observados no cotidiano escolar da seguinte maneira:

[...] tentemos imaginar como, geralmente, é o cotidiano de uma sala de aula: os alunos sentam-se enfileirados, vestidos uniformemente, obrigados a se comportarem também uniformemente – com uma postura ereta, silenciosos e atentos aos ensinamentos -, proporcionando condições para observarem os conhecimentos de uma outra pessoa, que se julga detentora do conhecimento -, ao menos da área previamente proposta pela instituição. Tais alunos, geralmente tratados como iguais são colocados numa condição de aprendizagem dos mesmos conteúdos, na mesma velocidade e da mesma forma. Muitas vezes não se respeita seus conhecimentos prévios, suas diferenças em termos de capacidade, muito menos suas opiniões sobre o que se está aprendendo. O aluno tem apenas o dever de aprender em um tempo determinado, de uma forma pré-estabelecida e configurada de acordo com o que se cobra na sociedade. Vê-se, nesse âmbito, um processo de homogeneização, vítima de uma racionalização produzida a partir de modelos, os quais se tornam almeçados, porém, raramente alcançados.

É notório o processo de homogeneização que o aluno tem sido submetido ao longo dos anos, onde seu pensar, falar, agir e aprender devem seguir um curso linear e igualitário. Nesse cenário, os conhecimentos experienciais, a formação moral, ética e cultural obtida pelo seu conhecimento de mundo e principalmente sua identidade são desconsideradas, dada a importância e o cumprimento de um ideário que preza a formação de indivíduos dóceis e passivos que obedeçam cegamente às ordens estabelecidas.

No entanto, essa metodologia vem sendo duramente criticada por inúmeros pesquisadores da área educacional, fato esse que resultou na busca de novas maneiras de ensinar e aprender. Pois a escola idealizada nos séculos passados, não atende mais as necessidades contemporâneas, marcadas por intensas modificações sociais e culturais provocadas especialmente pela disseminação dos meios de comunicação e informação em massa.

De acordo com Azevedo e Stamatto (2010), essa abordagem muito discutida nos dias atuais visa uma formação reflexiva e integral do aluno, buscando desenvolver no educando suas competências cognitivas, sociais, culturais e afetivas, onde a crítica e a conscientização política são indispensáveis para a aprendizagem e a formação do indivíduo para uma sociedade multicultural.

Dessa forma almeja-se desenvolver atividades que se concretizem por questionamentos e discussões que promovam a participação desses alunos, trazendo os conteúdos para a realidade dos indivíduos, levando em consideração seus conhecimentos prévios e o diálogo em sala.

E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire (1996) acrescenta que:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.

Dessa maneira, o diálogo em sala de aula se tornou algo de extrema relevância no processo de aprendizagem, uma abertura no sistema que torna possível através de conversas, mediação e orientação o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança entre os envolvidos nesse transcurso.

Assim, iniciasse a discussão sobre a importância de se trabalhar além das capacidades cognitivas do aluno, destacando também as questões emocionais principalmente através da afetividade entre professor e aluno. Pois, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa se faz necessária uma boa relação entre os indivíduos envolvidos, um ambiente agradável onde possam se sentir seguros, que tenham a liberdade de exporem suas opiniões sem medo de reprimendas e que principalmente tenham respeito e tolerância quanto as manifestações culturais e suas múltiplas identidades.

Ao destacar a importância das interações sociais, Vygotsky (1994) traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Nesse sentido, como seres sociáveis, a sala de aula com alunos das mais variadas culturas, modos distintos de pensar e enxergar o que os cerca, se projeta como um local de suma importância para troca de conhecimentos, onde o professor assume seu papel de mediador, na medida que induz a reflexões profundas sobre inúmeras temáticas.

Analisando a importância do trabalho conjunto, Pino (1997, p.6) ao se referir aos processos cognitivos, estabelece a seguinte relação para a produção do conhecimento humano “envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento”. Portanto, o diálogo entre professor, aluno e conteúdo a ser trabalhado deve ser feito em conjunto, ou seja, esses três elementos devem estar em harmonia e em cooperação contínua.

Nessa mesma linha de pensamento, esse autor Pino (1997, p.2) ainda afirma que:

[...] embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação, mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento.

Dessa forma, o professor assume papel de suma importância na mediação do conhecimento, pois sem ele não haveria o incentivo a curiosidade, o fomento a novas descobertas, os questionamentos que levam ao interesse da descoberta e muito menos a relação afetiva de confiança que se estabelece e que fornece subsídio de proteção e autonomia ao aluno.

Esse olhar diferenciado para a relação que se estabelece entre professor e aluno, pretende-se estar pautada em vínculos de afetividade. Por conseguinte, Mahoney (2008) destaca que a palavra afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis ou fazem apelo a sensações de prazer/desprazer.

Partindo desse pressuposto, o docente tido como um indivíduo portador de emoções inatas aos seres humanos, em exercício no seu trabalho ele tende a expor esses inúmeros sentimentos existentes, o que afeta direta ou indiretamente os alunos que convivem com ele diariamente. Daí a necessidade e o cuidado em se pensar e trabalhar essas emoções para que não afetem negativamente o próximo.

Porém se faz necessário salientar também a necessidade de um olhar mais cuidadoso em relação a esse profissional, pois é preciso humanizá-lo vendo não apenas como um transmissor compulsório de conteúdo, mas como um indivíduo que sente e que é movido por impulsos e desejos. Além do que, ele também é afetado por agentes externos do meio que podem desencadear sentimentos que são influenciadores de suas ações.

Em relação aos alunos, vistos aqui como indivíduos detentores de múltiplas realidades, NARODOWZKY (*apud* FÁVERO, 2010), aponta que

“Um é o pólo da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam sua infância com a Internet, os computadores, os sessenta e cinco canais da TV a cabo, os videogames, e há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber. (...) O outro ponto de fuga é constituído pelo pólo que está conformado pela infância desrealizada. É a infância que é independente, autônoma porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo, é a infância não da realidade virtual, mas da

realidade real.

O autor destaca duas realidades extremamente distintas, mas tão frequentes nas salas de aula. De um lado observa-se alunos munidos de inúmeras ferramentas tecnológicas, onde são bombardeados diariamente por incontáveis informações que não obedecem a nenhum filtro de veracidade e acabam por vivenciarem um distanciamento familiar e social devido aos excessos de seu uso.

E de outro se tem indivíduos que vivenciam a realidade imposta pelo abandono familiar e problemas sociais, que os obrigam a assumirem ainda em estágio de maturação o papel de provedor, expondo-os a intempéries como o trabalho infantil, abusos físicos e/ou emocionais e ao excesso de substâncias e vícios.

Mas grupos tão distintos em suas vivências ainda carregam uma singularidade, pois segundo Fávero (2010), esses jovens caracterizam-se pela passividade, pelo fato de aceitar o mundo como ele é, preferindo assim não agir frente a algo que ele considera errôneo ou de se posicionar frente ao pensamento de um futuro melhor.

É notoriamente uma geração marcada por o aqui e o agora. Onde o presente é posto como sinônimo de felicidade imediata, resultando no desprezo pelo passado e despreocupação quanto ao futuro. Assim se vê um número aterrorizante de alunos sem expectativas de futuro, crescimento acadêmico ou profissional em nossas salas de aula.

Dessa forma, para que ocorra mudanças e que esse ensino se torne significativo e que continue a despertar o interesse dos alunos em estarem frequentando as aulas, a relação entre professor e aluno é fundamental. Pois de acordo (FERNÁNDEZ, 1991, p.47) “[...] para aprender, necessitam-se de dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”. Pois de acordo com esse pensamento, não se aprende de qualquer pessoa, mas sim daquela e quem constituímos confiança e direito de ensinar.

Sobre essa relação existente entre esses dois agentes tão importantes nesse processo, Freire (1996, p.96) ainda pontua que:

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

A partir das experiências vivenciadas pelo professor em seu exercício profissional, seja nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou nos planejamentos e

trocas de experiências entre colegas, esse docente vai ao longo dos anos moldando sua identidade profissional. E é essa identidade que se torna característica única de cada professor e que marca os alunos e os fazem serem lembrados, seja de maneira positiva ou não.

Segundo Siqueira (2003, p.99):

Casos em que o professor assume uma postura autoritária e acredita que distanciamento hierárquico é sinônimo de respeito, não são raros dentro de uma sala de aula. Esse profissional, como um “general”, geralmente intimida os discentes a prestarem atenção, e ministra suas aulas sem se importar que haja alunos que não estão acompanhando o seu raciocínio. Sua atenção está voltada apenas para alguns poucos alunos que, sentados nas primeiras carteiras, olham-no atentamente.

O profissional ensinante que assume uma postura de distanciamento com seus alunos, tende a criar lacunas e dificuldades no processo de aprendizagem, na medida em que intimida e exclui determinados alunos por não conseguirem entender um certo conteúdo. Se o aluno ainda não compreendeu o que estava sendo repassado e quando questiona, o professor o repreende, ele possivelmente vai se sentir envergonhado e temeroso em fazer novas perguntas, e é nessas perguntas silenciadas que a efetivação da aprendizagem deveria ocorrer.

Nessa perspectiva, Freire (1996) não entende a educação de maneira tão fria ou sem alma, onde os sentimentos, emoções, desejos ou sonhos sejam reprimidos. A escola deve ser entendida como um local que os alunos se sintam livres em questionarem e não como uma espécie de ditadura racionalista, onde perguntas são combatidas e taxadas como desnecessárias. O questionamento deve se apresentar como base para a aquisição do conhecimento, sendo de extrema importância para uma reflexão crítica e autônoma.

Portanto, o professor como ponto de referência do aluno, visto como um modelo e exemplo a ser seguido, deve ser um dos principais responsáveis pelo envio de estímulos que facilitem o aprendizado. O aluno necessita de afeto para se sentir valorizado, para ser visto como sujeito principal nesse processo, e o professor com apenas uma palavra ou um gesto pode fazer muito para a autoestima desse aluno, partindo do pressuposto que ela influencia diretamente sua aprendizagem.

O indivíduo como ser social, necessita da interação e estabelecimentos de vínculos entre seus semelhantes. Seres individualizados em suas maneiras de pensar e

agir, mas também coletivos na medida que essas características são influenciadas pelo meio em que se vive. Ao longo da vida esses vínculos são construídos seja na família, entre amigos ou na instituição de ensino, que oferecem situações propícias para essa interação.

Escreve Pichon-Riviere (1998, p.37):

[...] a noção de vínculo é muito mais concreta. Relação de objeto é a estrutura interna do vínculo. Um vínculo é, então, um tipo particular de relação de objeto; a relação de objeto é construída por uma estrutura que funciona de uma determinada maneira. É uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que funciona acionada ou movida por fatores instintivos, por motivações psicológicas. [...] Podemos definir o vínculo como uma relação particular com o objeto [...] que tem, como consequência, uma conduta mais ou menos fixa com esse objeto, [...] que tende a se repetir automaticamente, tanto na relação interna, quanto na relação externa com esse objeto.

O ser humano necessita de atenção e afeto para a construção de sua identidade pessoal, e ela acontece através da comunicação entre seus semelhantes e da necessidade desse indivíduo de aprender, ensinar, ser ouvido, amado ou aceito em determinada comunidade.

Desse modo esse estabelecimento de vínculos se dá através de interações sociais entre sujeito e sujeito ou entre sujeito e grupo, surgindo da identificação com o desconhecido, ou também com o conhecido. E é nesses momentos que características observadas no outro podem direcionar a relação que ambos possam desenvolver no futuro, na medida que se aceita e se reconhece no diferente.

Partindo do pressuposto que a escola é influenciadora direta do processo de socialização e estabelecimento de vínculos entre crianças e adolescentes, Santos (2000, p.22), acredita que:

[...] a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois, apesar de tantos avanços tecnológicos, da televisão, de computadores e, multimídia utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social.

Dessa maneira de pensar, acredita-se que o ensino apenas pautado na transmissão de conteúdos não consegue desenvolver no aluno em seus aspectos com todas as suas competências e habilidades, já que sua formação integral está sendo negligenciada.

Segundo Padilha (2007) a Educação Integral vem se desenvolver, como uma concepção de formação do Homem completo. Seguindo essa linha de pensamento,

acredita-se que há a possibilidade de se educar em todos os espaços da cidade, da comunidade e dos espaços públicos com os diferentes sujeitos do convívio social. Objetivando uma educação de qualidade, para a formação cidadã, que esteja imbricada em uma concepção de educação cultural da sociedade, uma educação que vise o cuidado do meio em que se vive.

Assim, o aluno deve estar no centro desse processo educativo e as metodologias desse ensino devem estar orientadas a partir das experienciais sociais desses sujeitos, buscando seu engajamento e proporcionando condições para se desenvolverem em todas suas dimensões, seja ela intelectual, emocional, cultural, física e social.

Outro ponto a se pensar são os recorrentes casos de alunos com problemas emocionais causados e/ou influenciados pela esfera familiar, fato que chega até a escola afetando sua aprendizagem, e que é percebida pelo professor que convive diariamente com esses sujeitos portadores de múltiplas realidades. São em situações como essas, que necessitam de um olhar mais sensível e humano para entendê-las que se deve ter por base o diálogo, o conhecimento de emoções e estabelecimento de vínculos entre alunos e professores.

Por sua vez o processamento dessas emoções no cérebro humano acontece da seguinte maneira, escreve Cosenza (2011, p,76s):

Os órgãos dos sentidos enviam as informações relevantes até o cérebro por meio de circuitos neuronais. Se um estímulo importante, com valor emocional, é captado, ele pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebido e identificado, tornando-se consciente. As informações são então direcionadas para a amígdala cerebral. A amígdala costuma ser incluída em um conjunto de estruturas encefálicas conhecida como sistema límbico, ao qual se atribui o controle das emoções e dos processos motivacionais. Ela é um aglomerado de neurônios de organização complexa, que tem múltiplas conexões com outras áreas do sistema nervoso. Através dessas conexões a amígdala age como um centro coordenador (...).

Deste modo, o cérebro aciona essas emoções através de inúmeros estímulos neurais, influenciados por fatores externos que afetam o pensamento e comportamento desse indivíduo. Por conseguinte, os centros de recompensa (placidez e tranquilidade) e os de punição (desprazer, medo ou dor) podem ser ativados.

Nesse sentido, Fonseca (2016) complementa que as emoções no seu aspecto mais abrangente encerram, em paralelo, aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade, inteligência interpessoal, a inteligência emocional, a

cognição social; a motivação, a coação, o temperamento e a personalidade do indivíduo, cuja importância na aprendizagem e nas interações sociais é de crucial notoriedade.

Analisando essa discussão pelo viés educacional, La Taille (1992) aponta que Jean Piaget (1896-1980) foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados. Para Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo.

Dessa forma, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Sendo que esse afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Nesse contexto, o professor tende a tornar-se um agente importante no processo de estímulo de emoções e vínculos afetivos que fornecem subsídios para a melhoria do processo de aprendizagem.

Destacando a importância da afetividade para o desenvolvimento humano Wallon (1968) salienta que o ser humano desde o seu nascimento é envolvido pela afetividade e que o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento e no estabelecimento de boas relações sociais.

Nesse sentido, a afetividade seria uma das mais antigas fases do desenvolvimento humano, pois quando o ser humano deixa de ser puramente orgânico, ele passa a ser também afetivo, e essa afetividade passa para a racionalidade. Desse modo, a inteligência e a afetividade estão diretamente relacionadas no processo.

Portanto uma escuta ativa, uma atitude respeitosa, ou interesse pela fala ou questionamento do aluno servem de base para a construção de uma relação pautada em vínculos de afetividade entre professor e aluno. Por outro lado, crianças que sofrem estresses provocados pela escola por não corresponderem expectativas impostas pela sociedade, podem vir a desenvolver problemas emocionais, tais como ansiedade, depressão ou desmotivação, afetando diretamente no seu rendimento escolar.

Aliado a esse fato é comum se observar casos recorrentes de indisciplina por parte dos aprendentes, onde um dos principais causadores é a falta de afinidade entre ele e o professor, gerando inúmeros enfrentamentos e desgaste nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula.

Buscando compreender as causas dessa indisciplina, Vasconcellos (1995) aponta que podem ser encontradas em cinco grandes níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno. Ligado a isto, destaca que a desvalorização social da escola fez com

que houvesse uma queda do mito da ascensão social, diminuindo consideravelmente a motivação extrínseca que havia entre aqueles que desejavam “ser alguém na vida”, por meio do ensino.

Assim, a desmotivação do aluno em relação aos estudos atinge o comportamento dos mesmos em sala de aula, pois não conseguem enxergar sentido no que está sendo ensinado e também não possuem objetivos e nem expectativas em relação ao futuro. Em suma, não conseguem ver na escola uma funcionalidade ou alguma contribuição para sua formação vindoura.

Nesse sentido esse autor ainda complementa que a figura do professor tem sido banalizada contribuindo para que seu papel, de agente transformador da realidade, se descaracterize, pois o reconhecimento natural da importância do professor para a ascensão social dos indivíduos não existe mais.

Visando meios que possam contribuir para a melhoria dessa questão tão presente nas escolas, Gotzens (2003) pontua que:

A disciplina escolar não consiste em um receituário de propostas para enfrentar os problemas de comportamentos dos alunos, mas em um enfoque global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, coerente com os propósitos de ensino. [...] Para isso é preciso, sempre que possível, antecipar-se ao aparecimento de problemas e só em último caso reparar os que inevitavelmente tiverem surgidos, seja por causa da própria situação de ensino, seja por fatores alheios à dinâmica escolar.

Desse modo, a indisciplina em sala de aula deve ser vista com um olhar bem mais abrangente, onde através da motivação a escola e o professor possam dar um passo importante na prevenção desses eventos, pois um aluno motivado, que se sente acolhido e principalmente ouvido, tende a se tornar mais atento e participativo. É importante que os problemas que possam surgir no cotidiano escolar sejam analisados e resolvidos, na medida do possível, através do diálogo entre os discentes, para que juntos possam elaborar as regras de convivência.

Dito isto, as relações vinculares estabelecidas no ambiente escolar também contribuem na formação da autoestima do aluno. Pois o seu desenvolvimento tem início na infância, onde a criança está na fase de espelhar-se no adulto, por tê-lo como o seu referencial, e a partir desse pressuposto irá se iniciar a transcorrência e formação de uma nova visão de mundo, e dependendo desta base consolidada, será a formação do caráter, da identidade, a forma de ver o mundo e a si mesmo.

Destacando a importância da autoestima, Moysés (2004) a conceitua da

seguinte forma:

[...] autoestima é a percepção que a pessoa tem do seu próprio valor [...]. O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima [...]. Em termos práticos, a autoestima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida.

Nesse sentido, percebe-se a importância do merecimento, ou seja, do se sentir merecedor de algo, para o bem-estar do seu eu interior. O sujeito deve receber estímulos externos que forneçam subsídios para a construção de sua autoestima, tão importante para o seu processo de aprendizagem.

Para Aragón e Diez (2004) os pais e educadores são pessoas que possuem determinadas significações para os estudantes, pois inevitavelmente tendem a ser modelos nos quais eles se fixam para construir o seu próprio eu, sua estima e também a sua realização pessoal. Dessa forma, se o docente estiver na direção do crescimento pessoal, o estudante sentirá empatia e ela lhe permitirá seguir seu próprio caminho na busca de si mesmo.

Todavia, existem alunos com baixa admiração por si mesmo, pois não conseguem observar seu valor e nem suas habilidades, se sentindo menosprezados ou excluídos por não conseguir a realização de algo no espaço escolar. A esse respeito Barros (*apud* MORAIS, 2012, p.30) descreve situações que podem afetar na formação de conceito de inferioridade, dizendo que

Se a mãe ao ensinar a criança pequena, irrita-se com ela, castigando-a por seus erros ou rejeitando-a, acentuam-se seus aspectos maus e a criança acaba tomando consciência de que é realmente má. A criança censurada pela professora por falta de inteligência começa a sentir-se incapaz de aprender, mesmo que tente. Se seus pais insistem em que ela é um fracasso, provavelmente incorporará essa ideia em seu autoconceito.

Sendo assim, o indivíduo vendo no professor alguém em que lhe inspira referência, frases de desmotivação contínua, negligência ou abandono quanto as suas dificuldades de aprendizagem, quando internalizados irão afetar seu autoconceito, criando dessa forma bloqueios ainda piores do que já possam existir.

Visando reverter esse quadro, estímulos geradores devem ser elaborados e aplicados na realidade escolar, acertos devem ser recompensados e erros devem ser corrigidos atenciosamente, para que esse aluno se sinta acolhido e capaz de ultrapassar os obstáculos que possam aparecer.

Portanto, essa relação entre professor e aluno deve sempre está pautada no

respeito mútuo, o docente como ofício da sua profissão deve mediar não apenas conhecimentos pragmáticos, mas se ter em mente que para que exista uma aprendizagem significativa, a sala de aula deve se tornar um ambiente seguro para discussões e trocas de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados percebe-se a importância das relações vinculares entre professor e aluno e como ela pode afetar no processo de ensino-aprendizagem. Relação essa que foi e ainda é em determinadas situações pautada na autoridade inquestionável do professor e no repasse compulsório de conteúdos sistematizados, onde a formação integral do aluno, que visa o desenvolvimento das aptidões e habilidades das mais diversas esferas de sua vida, é tendenciosamente posta em segundo plano.

No entanto, buscando novos meios de ensinar e aprender que correspondam a realidade vivenciada atualmente, a afetividade se apresenta como eixo norteador desse processo. Os discentes presentes em nossas salas de aula, são indivíduos portadores de emoções, sentimentos, desejos e impulsos que não podem simplesmente ser desvinculados do seu eu ou minimizados no processo de aprendizagem.

Pelo contrário, devem ser entendidos, ouvidos e trabalhados objetivando não apenas um desenvolvimento cognitivo, mas também emocional. Pois uma boa relação entre educador e educando proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento, pautada em relações de respeito, confiança e motivação entre esses agentes tão importantes da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ARAGÓN, Lourdes Cortês de; DIEZ, Jesús Aragon. **Auto-estima: compreensão e prática**. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo, 2004.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria historiográfica e prática pedagógica**: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses, Cidade*, v. 3, n. 6, p. 703-728, jun./dez. 2010.
- CARVALHO, Alonso Bezerra. A sociologia weberiana e a educação. In: CARVALHO, Alonso Bezerra e SILVA, Wilton C. L. **Sociologia e educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE LA TAILLE, Yves De; OLIVEIRA, Marta Kool de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo - SP: Summus, 1992.

FÁVERO Sobrinho, Antonio. **O Aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação**. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais – I. Belo Horizonte, 2010. p. 1 – 17.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTIZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenções nos problemas de comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, v. 20, p. 11-30, 2005.

MORAIS, Maria de Lourdes Cysneiros de. **Relações interpessoais na formação do educador: uma visão psicopedagógica**. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/53.htm>. Acesso: 18 de abril de 2015. MOYSÉS, Lucia. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Cortez / IPFF, 2007.

Pichon-Rivière E. **O processo grupal**. São Paulo (SP): Martins Fontes; 1998.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SANTOS, J. O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. PROEX, 2003, Ano IX, n. 33. pp.97-101.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 4).

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. WALLON, H. (1968) **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.