

O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores

JOÃO AMADO

joaoamado@fpce.uc.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

ISABEL FREIRE

isabel@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

ELSA CARVALHO

elsa.carvalho@netvisao.pt

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Cadaval

MARIA JOÃO ANDRÉ

mariajoao.andre@sapo.pt

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Pataias

RESUMO:

Depois de analisarmos algumas linhas de investigação sobre a dimensão afectiva da relação pedagógica, apresentamos os principais resultados de duas investigações recentes, conduzidas em escolas portuguesas, a partir das perspectivas de alunos do 2º e do 3º ciclos do ensino básico (Carvalho, 2007; André, 2007). A primeira, entre outras metodologias, recorre à análise de narrativas dos alunos para pôr em evidência a sua (in)satisfação face à qualidade da relação com os professores. A segunda, parte da análise de dados recolhidos através de entrevistas e da aplicação da sub-escala *Relacionamento com Professores* do *Questionário da Vivência Académica* (QVA) (Almeida *et al.*, 2002), pondo em evidência as qualidades apreciadas nos professores, mormente as do domínio relacional, em função da idade e do género dos alunos e retirando algumas implicações para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE:

Relação Pedagógica, Afectividade, Perspectivas dos alunos.

INTRODUÇÃO

Apesar do investimento generalizado na formação de professores, continuam a sentir-se dificuldades no domínio da relação pedagógica. Tem sido dado pouco espaço a esta dimensão da actividade docente, quer na formação inicial quer nas modalidades de formação contínua. Particularmente na primeira, a problemática da relação pedagógica é abordada (quando o é) de forma dispersa, assistemática e pouco fundamentada. Todavia, quando se analisam as necessidades de formação dos professores ou se estudam os efeitos do primeiro choque com a realidade, verifica-se que este é um domínio relevante e referenciado. Sabemos, ainda, que existe um número substancial de professores que, ao longo da carreira, não consegue superar dificuldades no campo relacional, o que se reflecte negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios, como os estudos o têm evidenciado. Se é certo que a actual conjuntura sócio-económica e cultural desafia a formação docente no sentido de dar respostas inovadoras em campos como, por exemplo, do desenvolvimento curricular ou da tecnologia da comunicação e da informação, também não podemos ignorar que a dimensão relacional é um verdadeiro *ultimatum* à criatividade, à capacidade de auto-controlo e de auto-afirmação e, concomitantemente, à capacidade de descentração e de trabalho em equipa dos docentes. A par destas capacidades e competências de âmbito pessoal e social, o professor precisa de estar “apetrechado” para

saber observar e analisar as situações educativas, através da aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa, e da capacidade de “olhar” a informação à luz de uma multirreferencialidade teórica que lhe facilite bons diagnósticos e respostas adequadas aos diferentes contextos.

Cabe à investigação construir conhecimento acerca desta realidade, fornecendo os quadros de referência e as orientações metodológicas que enquadrem esta dimensão da formação profissional dos professores e da sua praxis. O presente texto decorre, pois, da nossa convicção de que, para além de outras dimensões da relação pedagógica se torna necessário produzir conhecimento em torno da relevante dimensão afectiva das vidas dos professores, dos alunos e da interacção entre ambos.

O modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos “abafou”, durante muito tempo, a expressão da afectividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno. A par dessa realidade, e apesar do impacto lento e progressivo de outros modelos pedagógicos que salientam o papel da afectividade e da sua expressão na relação pedagógica, a investigação não tem dado uma atenção particular ao seu estudo.

Neste artigo, depois de clarificarmos alguns dos conceitos fulcrais para a análise do tema, ensaiaremos uma revisão da investigação e dos modelos pedagógicos que têm contribuído para a compreensão da mesma. Focaremos sobretudo a relação pedagó-

gica em sentido restrito, designadamente nas interacções entre aluno-professor e entre alunos. Numa segunda parte apresentaremos resultados de duas investigações realizadas junto de alunos do ensino básico acerca da sua percepção do relacionamento com os docentes.

LINHAS DE ESTUDO DA AFECTIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Concebemos a *relação pedagógica* como uma das concretizações da *relação educativa*. Esta ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005, p. 11). Já a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “acto pedagógico” (portanto, num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-aluno-turma (agentes bem determinados) (Estrela, 2002, p. 36). Quer a qualidade desses contactos, quer os seus resultados dependem de múltiplos factores, de entre os quais a pessoa do professor e a pessoa do aluno são determinantes, envolvendo a subjectividade, as interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da aula e da escola, os trajectos de vida e os projectos pessoais.

É esta combinação de subjectividades que torna fundamental a exigência de uma ética que mantenha o professor alerta para a sua responsabilidade como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno, enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afectivo. Uma responsabilidade que se alarga para além da construção de cada rumo particular e que atinge a sociedade e o futuro. Tal como se espera que ele diga a verdade (lógica, científica e moral), também se espera que ele tenha comportamentos e atitudes “que relevam dos seus valores cívicos, éticos e morais” (Sêco, 1997, p. 73) e, consequentemente, interaja com justiça, não se limitando ao

respeito pela lei e pela regra, mas com desvelo e o reconhecimento do outro (Amado, 2000).

O conceito de afectividade é polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho. Espinosa (2003), na esteira de outros autores (Martin & Briggs, 1986), propõe uma análise da afectividade em cinco componentes: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal. Estas cinco componentes jogam “um papel de grande importância na aprendizagem e no ensino” (Espinosa, 2003, p. 37). A investigação sobre o tema vai acentuado, conforme os pressupostos dos seus autores, este ou aquele domínio e, até, acrescentando outros, como crenças, sentimentos, interesses, valores, etc., o que traduz a complexidade e amplitude do objecto de estudo em causa. A nossa abordagem não conseguirá libertar-se destas ambiguidades; contudo, privilegiaremos os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjectivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si), decorrentes de situações e contextos de interacção pedagógica em que aquelas atitudes prevalecem.

A discussão sobre o papel da afectividade na educação vem de tão longe como a própria discussão das relações entre pensamento e sentimento, razão e emoção, mente e coração. Segundo Dewey (2004 [1916]), os grandes problemas da educação provinham da ausência de uma ideia de continuidade entre a razão e o corpo, a pessoa e a sociedade, a pessoa e a natureza; e Montessori (1969) considera que o grande problema da educação tradicional está no fosso que ela manteve entre a criança e o adulto, este pretendendo a todo o custo sujeitar aquela. Em geral, todo o pensamento pedagógico reformador do Século XX, independentemente das diferenças conceptuais e processuais de cada corrente, propunha a ligação e a interdependência funcional entre as capacidades intelectuais, emocionais, sociais e manuais, em nome do desenvolvimento integral e da autonomia da criança.

A investigação vem mostrando que é pela afectividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais “originando a actividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os

desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na selecção de actividades e objectos” (Leite & Tagliaferro, 2005, p. 50). Processos cognitivos e afectivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente. Essa linha de investigação está fortemente apoiada nos trabalhos de Wallon (1968) e de Vygotsky (1998). Uma das ideias centrais do pensamento de Vygotsky, contida no conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, é a de que relações concretas entre pessoas estão associadas ao desenvolvimento das funções superiores, tornando-se assim fundamentais as atitudes de ajuda e apoio exercidas pelo professor. Também as recentes investigações no campo das neurociências vêm demonstrando que sentimentos e consciência não são estranhos e separados; sentimentos e emoções têm um forte impacto na mente, podendo dizer-se que constituem as raízes da consciência (Damásio, 2000). Estudos deste domínio sugerem, ainda, que “o cérebro humano precisa de um certo desafio para activar emoções e aprendizagem”, e que “um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de *stress*”, nocivos ao bem-estar e à aprendizagem (Muijs & Reynolds, 2005, p. 25). Parece, pois, haver uma forte relação entre as aprendizagens dos alunos e:

- a qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade (Pianta *et al.*, 1995, p. 296);
- o apoio social (tradução de *social support*¹) que obtêm por parte dos educadores (Hughes *et al.*, 1997);
- o *ethos* de escola onde se cultive a proximidade nas relações humanas, em articulação com a autoridade dos adultos (Freire, 2001).

Estas conclusões vieram reforçar a ideia já defendida pelos pedagogos da Escola Nova, de um indispensável investimento nas condições do ensino, incluindo condições afectivas favoráveis, para que se verifique a aprendizagem de conteúdos a par de uma educação integral do aluno, contemplando conhecimentos, emoções, valores e atitudes. Essas aprendizagens tornam-se facilitadas “quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito. Isto significa que o

êxito escolar depende tanto dos aspectos intelectuais como dos afectivos” (Neves & Carvalho, 2006, p. 202). Dito de outro modo, se as aprendizagens escolares dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num “saber fazer” que o avanço nos conhecimentos e novas tecnologias garante e exige, não podem deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afectivas identificáveis que faça com que os conteúdos *toquem* a pessoa do aluno e activem “os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efectue” (Gonçalves & Alarcão, 2004, p. 6).

Torna-se, pois, fundamental analisar a questão da afectividade em sala de aula, o que “significa analisar as condições concretas pelas quais se estabelecem os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objecto (conteúdos escolares)” (Leite, 2006, p. 25), tendo em conta a interacção e as condições de ensino propostas pelo professor. Para operacionalizar essa análise há que verificar o modo como as interacções são produzidas e interpretadas no íntimo dos sujeitos implicados nelas. Sendo assim, o lugar da afectividade na relação pedagógica é uma questão que tem de ser perspectivada e analisada segundo diversos ângulos.

Analisar a questão na perspectiva da *relação do professor para com os alunos*, implica dar conta do modo como estes percebem a acção daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efectivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.).

Neste campo, entre as conclusões evidenciadas pela investigação, salientamos as que demonstram que, quanto mais os alunos percebem a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade (Gouveia-Pereira, 2008). Amado (2001, p. 402) chama a atenção para o fenómeno da reciprocidade de sentimentos e de comportamentos que “se traduz numa relação directa entre a ‘simpatia’ do professor e a adesão afectiva e

comportamental do aluno”, numa espécie de “*causalidade circular* entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados”. São também clássicos os estudos que revelam diferenças acentuadas na interpretação e valorização das acções docentes em função da idade, do nível de escolaridade e do sexo dos alunos (Gilly *et al.*, 1975; Leite & Tassoni, 2002). A este propósito Amado (2001, p. 404) verificou que, na fase da adolescência, o aluno, quando o professor ultrapassa certos limites nas manifestações verbais de carinho e afecto para com ele e a turma, interpreta essas manifestações como uma *estratégia de sedução*, utilizada para “exercer um controlo que aos seus olhos não é legítimo, constituindo uma espécie de violência (ainda que simbólica) inaceitável”. Tudo aponta para o facto de que, nestas idades, “a simpatia do professor não se demonstra por uma dimensão afectiva, mas por uma competência de ordem técnica, a *capacidade de fazer participar o aluno na aula*” (Amado, 2001, p. 404).

A dimensão afectiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor; falamos de posturas não verbais, tais como a *proximidade* (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a *receptividade* (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno). Já as categorias da comunicação verbal do professor, positivamente avaliadas, são múltiplas, salientando-se verbalizações de *incentivo, ajuda, feedback e elogio*. Trata-se de *comportamentos docentes* que, segundo uma síntese apoiada em diversos autores (Amado, 2001; Freire, 1990, 2001; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Tassoni, 2002):

- encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades;
- ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos (repetindo, fazendo esforço por serem claros), na resolução de problemas, no desempenho de tarefa;
- promovem uma avaliação humanizada (e, por isso, “justa”), respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar activamente no processo, a reflectir e a aprender a partir dos seus próprios erros;
- implicam os alunos nas decisões e escolhas

dentro da aula, quer no que respeita à *estrutura das actividades curriculares* (alguns conteúdos em opção, métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação, etc.), quer no que respeita à *estrutura das relações sociais* (definição de regras, debate sobre o seu incumprimento, decisões quanto à penalização das infracções, etc.);

- não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível.

Num estudo sobre uma experiência de *gestão personalizada do currículo*, em que se observou grande parte dos comportamentos docentes acima especificados, Gonçalves e Alarcão (2004, p. 12) concluem: “definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela”.

Acresce a todos estes aspectos da ordem do “saber fazer” e do profissionalismo, a esfera das características pessoais do professor, em que sobressaem a *disponibilidade* (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a *aproximação* amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a *capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor* (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar). A exigência de que o professor seja capaz de temperar a severidade com humor é reconhecida desde há muito (Dubberley, 1995). Segundo Amado (2001, p. 345) os alunos, conhecendo bem os seus professores, elaboram uma espécie de tipologia que lhes permite regular os próprios comportamentos face ao estilo que naqueles predomina: “há, assim, a este respeito pelo menos três tipos de professores: *aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada; aqueles com quem se brinca mas não se pode abusar; aqueles com quem nunca se pode brincar*”.

Outro aspecto relacionado com a gestão das interações respeita ao exercício do controlo disciplinar. O modo como o professor exerce esse controlo é determinante para o (in)sucesso da relação peda-

gógica. A investigação (Estrela, 2002; Richmond & McCroskey, 1992) tem vindo a concluir que as bases coercitiva e legítima do poder estão negativamente associadas às aprendizagens afectivas e cognitivas dos alunos; ao passo que o uso do poder referente (pessoal) e de perito (cognoscitivo), suscitando a adesão do aluno à pessoa do professor, se correlaciona com a aprendizagem e com o comportamento disciplinado. Embora o professor nas situações de perturbação deva fazer prevalecer a sua autoridade, tem de o fazer dentro dos parâmetros do respeito pela pessoa do aluno. É o próprio aluno que valoriza a capacidade de “constranger” do professor (tal como a capacidade de “ensinar”), mas exige que ela se exerça com “humanismo” (Amado, 2001).

Outra perspectiva de análise da relação do professor com o aluno remete para a intenção de alcançar, na prática docente, um conjunto de objectivos de carácter afectivo. Martin e Briggs (1986, citados por Neves & Carvalho, 2006) consideram que para os docentes é difícil conceptualizar e avaliar tais comportamentos e, muitos deles julgam impossível não só falar desses temas como atingir objectivos dessa ordem. No entanto, a necessidade de fomentar, a par dos saberes curriculares, um clima sócio-afectivo positivo entre os alunos (capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e entreajuda, aceitação do outro-diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes) é tida não só como necessária e urgente mas possível, o que apela a um forte investimento da formação de professores nesse domínio.

Um outro plano de análise é *o da atitude do aluno para com o professor* e as consequências pessoais que daí decorrem. Os sentimentos do professor face às características das turmas e ao comportamento e desempenho de alguns alunos têm motivado estudos sobre a motivação para a docência (Jesus, 1996), o mal-estar docente (Esteve, 1992), as emoções (medos, culpa, prazeres e sofrimentos) dos professores (Blanchard-Laville, 2001). Como diz Hargreaves (1998, p. 159), embora se tenha vindo a obter um bom conhecimento acerca do pensamento do professor nas diversas dimensões da sua actividade profissional, “sabemos bastante menos acerca do modo como sentem quando leccionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho”. Esta dimensão emocional do ensino, apesar de

alguns estudos recentes (Fernandes, 2008) continua uma linha aberta para mais investigação.

O terceiro plano de análise a que nos referimos é *o da relação entre alunos*. A investigação tem mostrado que a escola é um lugar de que o aluno gosta, mais pelo convívio e pelas amizades entre os pares, do que pelas aulas e pelas aprendizagens. No entanto, também se tem verificado uma associação positiva entre o gostar da escola, a atenção prestada pelo professor e o sucesso académico (Feitosa *et al.*, 2005). A relação de amizade e companheirismo entre alunos e as suas repercussões na consecução dos objectivos educacionais, ainda que pouco estudadas, têm-se revelado fundamentais para que o aluno goste da escola e obtenha sucesso (Berndt & Keefe, 1992). Sabe-se desde Lewin (1936) que um bom clima de grupo é condição fundamental para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros. Pode dizer-se até que “grande parte das informações, das atitudes e dos valores que os jovens adquirem na escola elaboram-se no seio deste território complexo e mais ou menos inexplorado que constitui o sistema de pares” (Ortega, 1997, p. 146). Retomando o que acima dizíamos, é necessário considerar que o professor, enquanto ensina, tem de se empenhar de forma equilibrada em duas grandes categorias de actividades: as de *instrução*, como *perito*, e as de *animação da turma*, como mediador e como líder. Se a primeira tem um sentido comum, a segunda define-se como um conjunto de processos que permitem organizar e coordenar os esforços voluntários e colectivos dos alunos, para que se atinjam os objectivos, pessoais, de grupo e da escola, objectivos que não são apenas do domínio cognitivo, mas também de ordem afectiva e social.

O “BOM” E O “MAU” ENSINO... E A (IN)SATISFAÇÃO DOS ALUNOS

Nesta segunda parte dão-se a conhecer, de forma sintética, duas investigações realizadas sobre a temática da afectividade e das emoções no contexto da relação pedagógica.

O primeiro estudo, de autoria de Elsa Carvalho (Carvalho, 2007²), teve como objectivos, entre outros, conhecer como é que os alunos interpretam as interacções da “vida na aula”, como percebiam

a relação didático-pedagógica que aí se estabelece, quais são os principais factores que, do seu ponto de vista, favorecem a aprendizagem, emoções e bem-estar. Foi usado como instrumento de recolha de dados um questionário de perguntas “abertas”, aplicado a uma amostra de 310 alunos, repartidos pelos 5º, 7º e 9º anos de escolaridade de duas escolas públicas da Região Centro.

O questionário, composto por 6 questões, procurava caracterizar o pensamento do aluno acerca do que ocorria nas aulas em que “aprendia e se sentia feliz”, e nas aulas em que os resultados e os sentimentos eram inversos. Por exemplo, a primeira questão era formulada nestes termos: “Coloca-te na situação das aulas em que consideras ter aprendido algo mais e que, ao mesmo tempo, te sentiste bem e feliz. Escreve o que fizeram os professores nas aulas em que aprendeste e te sentiste bem”.

A análise de conteúdo permitiu estabelecer como áreas temáticas: os métodos de ensino, o estilo de comunicação e a dimensão relacional da acção docente. Faremos um breve resumo das conclusões a propósito da dimensão relacional. Globalmente, o que sobressai é um enorme contraste nos sentimentos e emoções que se geram, no íntimo dos alunos, em função de uma ou de outra das situações, como se pode ver no quadro nº1.

QUADRO 1
OS SENTIMENTOS DOS ALUNOS
E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ESTADOS EMOCIONAIS DOS ALUNOS	
<i>Na situação de bom ensino</i>	<i>Na situação de mau ensino</i>
Felicidade	Infelicidade
Satisfação	Insatisfação
Orgulho	Tristeza
Confiança	Culpa
Auto-estima	Desânimo
Motivação	Revolta
	Impaciência
	Medo
	Aborrecimento
	Desmotivação

Fonte: Carvalho, 2007, p. 163.

Pode dizer-se que, para além dos métodos e do estilo de comunicação, há todo um conjunto de características relacionais estabelecidas na aula a considerar

como responsáveis pelos sentimentos positivos ou negativos do aluno: a) o estilo de relação sustentado pelo professor; b) as características pessoais do professor e suas atitudes e valores; c) o modo como controla e regula o comportamento discente.

a) *O estilo de relação sustentado pelo professor.* Nas aulas em que o aluno se sente satisfeito e feliz, a relação é pautada pelo entendimento e, acima de tudo, pela compreensão e pela confiança. “Essa aula fez-me sentir bem, como se estivesse em casa, à-vontade, sem ninguém a dizer: — Pára quieto, não mexas nisso! — Foi bom”.

O ideal, para muitos dos inquiridos, é um professor “(...) que saiba ser divertido, brincalhão e que saiba impor o respeito ao mesmo tempo”. O humor, quando integrado nos próprios conteúdos de ensino, permite uma melhor aprendizagem, desperta o interesse, ameniza as tarefas e permite o envolvimento do aluno na aprendizagem, ao ponto de este ter a percepção de que o tempo “passa mais depressa” e que até “apetece lá ficar mais tempo”.

Mas estes aspectos não deixam de estar associados com a gestão da comunicação verbal e não verbal, com as metodologias empregues pelos professores e com os próprios conteúdos. Testemunhos como o seguinte são expressão dessa perspectiva: “Eu, em E.V.T. senti-me bem porque não sabia fazer uma cara e perguntei à stora e ela soube-me explicar muito bem. Ela foi ao pé de mim, muito querida e com muita paciência”. O *feedback* positivo, da iniciativa do professor, surge como um outro factor comunicativo para a satisfação do aluno, com fortes repercussões no reforço da sua auto-estima: “Senti-me uma pessoa mais inteligente, mais completa. Esforcei-me por compreender”.

b) *As características pessoais do professor,* invocadas e valorizadas positivamente nesta amostra, foram: simpatia, serenidade, tolerância, paciência, compreensão, respeito, equidade, igualdade, justiça e imparcialidade. Estas características, bem como os valores e as atitudes docentes, têm um peso considerável na relação que se estabelece na sala de aula e jogam com a aprendizagem e sentimentos positivos do aluno. Muitos destes aspectos estão bem presentes neste outro testemunho: “Nas aulas em que considerei ter aprendido algo mais e em que me senti

bem e feliz, o professor era simpático, meigo (...) olhava de maneira igual para todos (...) e tratava todos da mesma forma. Para o professor éramos todos iguais, não embirrava com os alunos e não havia preferências”.

Para além disso trata-se de professores que estão ali para ajudar, demonstram compreensão, oferecem iguais oportunidades de intervir e participar e são justos: “não havia injustiças: se eu levantasse primeiro o braço, era eu a falar (...)”; “(...) a professora é justa com todos, deixa todos irem ao quadro (...)”.

c) *Para a gestão dos comportamentos da aula é fundamental um pequeno conjunto de regras, claras, negociadas e que comprometam os actores no seu cumprimento. Fazer cumprir as regras implica a adopção de estratégias que se revelarão mais ou menos eficazes consoante os professores e a imagem que eles passam de si aos seus alunos. Uma síntese das representações do aluno em torno da manutenção da ordem e do controlo das suas condutas, e que o aluno associa ao “bom” ensino, contempla aspectos como: criar um clima de respeito, estabelecer regras e fazê-las cumprir, repreender com razão, repreender serenamente, castigar justamente, monitorizar as tarefas.*

Existe uma frequência expressiva de testemunhos indicando que nas aulas em que aprendem e se sentem emocionalmente bem existe um *ambiente de respeito e de regra*. Para que este ambiente exista torna-se necessário que os alunos compreendam a razão de ser da regra, o que também depende do esforço do professor: “Quando alguém diz uma piada a turma começa a rir e depois não pára de brincar, mas se os professores falassem connosco calmamente e nos explicassem que não podemos fazer isso, acho que resultaria. Apesar de ele poder achar que já somos grandes para isso”.

Enfim, os resultados das análises efectuadas “indicam-nos que, entre o vasto conjunto de dimensões e factores apontados por estes alunos como promotores da sua aprendizagem e satisfação, contam-se, em primeiro lugar, as competências comunicacionais do professor e, em segundo lugar, o tipo e a qualidade da relação que com eles estabelece” (Carvalho, 2007, p. 192).

EMOÇÕES E AFECTOS... NA VIVÊNCIA ESCOLAR

O estudo de Maria João André (André, 2007³), perseguindo a obtenção de objectivos semelhantes aos do estudo anterior, apoiou-se na aplicação de uma sub-escala do *Questionário da Vivência Académica* (QVA) que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida académica⁴. Esta sub-escala, centrada sobre o *Relacionamento com Professores*, foi sujeita a um conjunto de alterações na sua estrutura linguística, de forma a adequar melhor os itens ao nível de ensino e de desenvolvimento dos alunos a inquirir; procedeu-se, posteriormente, à análise das suas qualidades psicométricas, tendo-se concluído que as mesmas eram boas (DP, 7.47; Alfa, 833). Só depois desses procedimentos foi aplicada a 142 alunos do 6º (n=85,60%) e do 9º anos (n=57,40%) de uma escola pública da Região Centro. Na distribuição por género, considerando os dois níveis de ensino, 69 alunos eram do género masculino (48,6%) e 73 do género feminino (51,4%). As idades oscilavam entre os 11 e os 18 anos, sendo a média de idades no 6º ano de 11,59 (DP=.89) e no 9º ano de 14,44 (DP=.73). A sub-escala é composta por 12 itens, relativos ao diálogo com os professores, ao contacto dentro e fora da sala de aula e à percepção da disponibilidade de tempo dos professores para com os alunos.

As diferenças entre as médias na sub-escala, em função do ano de escolaridade, permitem verificar que os alunos do 6º ano apresentaram médias significativamente superiores aos do 9º ano. Este resultado sugere que o ano de escolaridade apresenta um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores. Os resultados sugerem, pois, que à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, os aspectos relacionais com os professores deixam de ser tão relevantes.

A análise da correlação entre a idade dos alunos e os dados obtidos permite concluir, também, que à medida que a idade aumenta, diminuem as pontuações na referida sub-escala; parecia, pois, que a idade dos alunos se correlaciona negativamente com o relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores. À medida que os alunos “crescem”, passam a desvalorizar um pouco mais

a “proximidade” com os professores, dando mais importância às suas competências académicas e pedagógicas. Verificou-se, ainda, que os alunos da amostra tinham uma representação muito positiva do seu relacionamento com os professores.

Estas conclusões reforçam os resultados de outras investigações, já referidas, que sublinham a correlação negativa entre a idade e a valorização da relação “próxima” com os professores. Outros resultados, porém, não foram no mesmo sentido do que a investigação em geral tem apontado. Assim, é de admitir que a questão da repetência não se reflecta, de forma diferencial, no tipo de relacionamento percebido pelos alunos. Outro dado contraditório é o que se refere ao género; segundo os dados obtidos, o género parece não exercer um efeito diferencial no relacionamento percebido pelos alunos com os seus professores. Enfim, trata-se de conclusões a exigir mais investigação.

Segundo a autora (André, 2007, p. 134), alguns dos critérios de avaliação utilizados pelos alunos em relação aos docentes poderão ser sistematizados da seguinte forma: os alunos valorizam positivamente os professores em função das suas “técnicas de ensino”, ou seja, os que ajudam e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade; a preferência foi também para professores carinhosos, bem-humorados, amistosos e compreensivos; a firmeza e controlo são atitudes muito enaltecidas, contudo, a excessiva severidade ou a brandura são vistas de uma forma negativa; a justiça ou a injustiça nas atitudes, ou o tratamento diferencial de alguns alunos, são critérios igualmente utilizados para a avaliarem os seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurámos mostrar como as questões da afectividade, entendida como capacidade de empatia, respeito mútuo, conhecimento e crença nas capacidades dos outros, se constituem como competências básicas, de professores e alunos, para que se torne possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade. Na primeira parte, vimos como a investigação aponta para os vários domínios em que estes efeitos se fazem sentir, sendo de salientar os que se repercutem na motivação para a aprendi-

zagem e num clima de convivência saudável. Na segunda e terceira partes do trabalho, síntese de dois estudos realizados em escolas de 2º e 3º ciclos, o que mais se salienta é que, no próprio discurso do aluno, a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didácticos mobilizados mas está fortemente relacionada com o registo da afectividade, no sentido que lhe demos acima. Conclui-se também que é pela sua competência profissional, tanto ao nível científico, como pedagógico e relacional, que o professor pode legitimar a sua influência perante o aluno, sublinhando-se a importância do respeito e da abertura ao “outro”.

Tais evidências permitem-nos equacionar algumas sugestões tendo em vista a formação de professores:

- equacionar a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial;
- considerar que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interacção com os contextos de trabalho;
- formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afectividade; tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta activa da “voz” do aluno;
- isso mesmo terá implicações não só ao nível dos conteúdos e referências teóricas como na selecção dos próprios modelos de formação, com especial incidência nos modelos reflexivos e nos que se empenham na preparação dos futuros professores através da investigação.

Ultrapassámos o tempo da grande expressão demográfica da população estudantil e da pressão para a formação inicial de professores em grande número. A aposta é agora a da qualidade e, em nosso entender, esta está para além da indiscutível competência científica. É necessário formar professores realmente motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de os respeitar e de os amar. Contudo,

partilhamos com Teresa Estrela (2002, p. 48) a ideia de que “é mais fácil amar o aluno do que respeitá-lo”. Amar, expressar sentimentos como a ternura, é algo de instintivo, espontâneo e imediato; mais difícil é respeitar, porque implica compreensão (revelação e doação mútua), ética (responsabilidade pelo “outro” em si e pelo futuro que se anuncia e nascerá dos seus projectos), capacidade de olhar o “outro” (o aluno) como pessoa e de nos olharmos a nós

(professores) na interacção com ele (o aluno como um *alter ego*). Nas palavras sábias de George Steiner (2003, p. 15): “obviamente, as artes e os actos do ensino são dialécticos, no sentido próprio deste termo tão abusivamente utilizado. O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor”.

1. Segundo Cobb (citado por Hughes *et al.*, 1997, p. 76), *social support* define-se como “o sentimento de ser apoiado, amado e valorizado pelos outros”.

2. Investigação realizada por Elsa Carvalho com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada por João Amado.

3. Investigação realizada por Maria João André com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, orientada por Graça Seco.

4. Instrumento construído e validado por Almeida, Soares e Ferreira (2002), com o objectivo de compreender os processos pessoais, interpessoais e institucionais experienciados pelos alunos na sua entrada no ensino superior. Na sua estrutura original é constituído por 170 itens, com um formato tipo Likert de cinco níveis de resposta, que se distribuem por 17 sub-escalas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L.; SOARES, A. P. & FERREIRA, J. (2002). Questionário da Vivência Académica (QVA-r). Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, pp. 81-93.
- AMADO, J. (2000). Interação pedagógica e injustiça na aula. In M^a T. MEDEIROS (org.), *Adolescência: abordagens, investigação e contextos de desenvolvimento*. Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação dos Açores, pp. 120-145.
- AMADO, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica*. Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ANDRÉ, M^a J. (2007). *A dimensão afectiva na Relação Pedagógica. Representações dos alunos dos 2^o e 3^o Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BERNDT, T. & KEEFE, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school. In D. H. SCHUNK & J. L. MEECE (eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, New Jersey: LEA, pp. 51-73.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- CARVALHO, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação — Perspectivas de alunos do 2^o e 3^o ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DEWEY, J. (2004 [1916]). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DUBBERLEY, W. S. (1995). El sentido del humor como resistencia. In P. WOODS & M. HAMMERSLEY (eds.), *Género, Cultura y Etnia en la Escuela*. Barcelona: Paidós e MEC, pp. 91-112.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'Affectivité à l'École*. Paris: PUF.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTRELA, M^a T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- FEITOSA, F.; MATOS, M.; DELPRETTE, Z. & DELPRETTE, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13, 2, pp. 129-138.
- FERNANDES, L. C. (2008). *Os medos dos professores... e só deles?* Lisboa: Edições Sete Caminhos.
- FREIRE, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola — Perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FREIRE, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GILLY, M.; MARTIN, M. & ROHRER, B. (1975). Contribution à l'étude de la Perception du Maître para l'élève en fin de scolarité primaire. *Bulletin de Psychologie*, 318, XXVIII, pp. 16-17.
- GONÇALVES, L. & ALARCÃO, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In *Gestão Curricular — Percorso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.
- GOUVEIA-PEREIRA, M^a (2008). *Percepções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das*

- autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- HUGHES, J. N. *et al.* (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, pp. 75-94.
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- LEITE, S. & TAGLIAFERRO, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 2, pp. 247-260.
- LEITE, S. & TASSONI, E. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In R. G. AZZI & A. M. F. A. SADALLA (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 113-141.
- LEITE, S. A. (2006). Afetividade e práticas pedagógicas. In S. A. LEITE (org.), *Afetividade e práticas pedagógicas*. S. Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 15-45.
- LEWIN, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York and London: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- LÜCK, H. & CARNEIRO, D. G. (1983). *Desenvolvimento Afetivo na Escola: Promoção, medida e avaliação*. Petrópolis: Vozes.
- MARTIN, B. & BRIGGS, L. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey: Educational Technologies Publications.
- MONTESORI, M^a (1969). *A Criança*. Lisboa: Portugal Editora.
- MUIJS, D. & REYNOLDS, D. (2005). *Effective Teaching. Evidence and practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- NEVES, M. C. & CARVALHO, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, XXIV, 2, pp. 201-215.
- ORTEGA, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 313, pp. 143-158
- PIANTA, R. C. *et al.* (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, pp. 295-312.
- POSTIC, M. (1984). *Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- RICHMOND, V. & MCCROSKEY, J. (1992). *Power in the classroom*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SÊCO, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STEINER, G. (2003). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.