

A AFETIVIDADE E O TRABALHO EDUCATIVO: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE

Tamini Wyzykowski¹

Marli Dallagnol Frison²

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo investigar algumas implicações das relações afetivas no desenvolvimento do trabalho educativo para a formação da personalidade. A pesquisa é de natureza qualitativa e está configurada na modalidade de Estudo de Caso. A investigação utilizou como instrumentos de produção de dados questionário e entrevista desenvolvidos junto a um grupo de sete professores que trabalham na Educação Básica na rede pública estadual do Rio Grande do Sul (RS). Os dados foram organizados pela Análise Textual Discursiva (ATD) e discutidos com apoio teórico no referencial da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Na análise foram discutidos resultados relacionados especialmente à categoria afetividade. Os dados sinalizam a relevância das relações afetivas para a aprendizagem e para a formação humana. A afetividade é um elemento significativo do trabalho educativo e implica o desenvolvimento da personalidade. O estudo mostra que as relações afetivas precisam ser pensadas a fim de favorecer a formação integral dos estudantes. O trabalho educativo com afetividade requer dos professores um exercício de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos e de transformação humana e profissional.

Palavras-chave: Aprendizagem; formação humana; relações afetivas.

AFFECTIVITY AND EDUCATIONAL WORK: IMPLICATIONS IN THE CONSTITUTION OF PERSONALITY

Abstract: This work aims to investigate some implications of affective relationships in the development of educational work for the formation of personality. The research is qualitative and is configured as Case Study. The investigation used as data production instruments questionnaire and interview, developed with a group of seven teachers who work in Basic Education, in the state public schools of Rio Grande do Sul (RS). Data were organized by Discursive Textual Analysis (DTA) and discussed with theoretical support in the framework of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. In the analysis results were discussed related especially to category: affectivity. The data indicate the relevance of affective relationships for learning and human development. Affectivity is a significant element of educational work and involves personality development. The study points that affective relationships need to be thought about in order to favor the integral formation of the students. Educative work with affectivity requires from the teachers, and exercise of

¹ Doutora em Educação nas Ciências, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). E-mail: tamini.wyzykowski@gmail.com

² PhD pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e do Departamento de Ciências da Vida da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Bolsista Produtividade CNPq
E-mail: marlif@unijui.edu.br

appropriation of theoretical and practical knowledge and from humane and professional transformation.

Keywords: learning; human formation; affective relationships.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo sistematizamos discussões que versam sobre algumas implicações das relações afetivas presentes no desenvolvimento do trabalho educativo e sua relação com a formação da personalidade de alunos e professores. Inicialmente, pontuamos no texto alguns pressupostos embasados no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que amparam o desenvolvimento da presente pesquisa. Logo, descrevemos a metodologia envolvida na investigação. Em seguida, são problematizadas algumas expressões relacionadas à temática enunciada, produzidas junto a um grupo de professores da Educação Básica e registradas em questionário e entrevista.

De acordo com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, o meio social é determinante para a constituição do psiquismo humano. Para Leontiev (1978), o homem é formado de matéria, que são as funções biológicas comuns aos representantes da espécie, e de intelecto, produzido individualmente em cada sujeito a partir das relações culturais vivenciadas. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 263), “apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem”. Na mesma direção, Vigotski (2012) afirma que cada sujeito precisa das capacidades biológicas e das interações sociais para produzir seu pensamento de mundo e se desenvolver plenamente humanizado. Sendo assim, com apoio nesses autores, é possível asseverar que o homem não nasce personalidade, mas a constitui no meio social, ao longo do próprio percurso histórico-cultural de sua vida.

Leontiev (1978) explica que a cultura potencializa o desenvolvimento de neoformações cerebrais e Vigotski (2012), por sua vez, as define como funções psíquicas superiores. Em suma, ambos os autores defendem que na espécie humana as estruturas e as propriedades biológicas se transformam a partir de influências externas, resultando na formação psíquica do sujeito. Segundo eles, o meio social interfere na constituição individual da pessoa e a fixação da cultura ocorre no *Homo sapiens* pela sua capacidade biológica da plasticidade cerebral. Por conseguinte, além de um código genético, cada sujeito é reflexo das marcas culturais que significou ou se apropriou ao longo das experiências vivenciadas (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2012).

Seguindo a mesma vertente teórica, Wallon (1981) defende que o homem cultural é resultante, concomitantemente, do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Para ele, a pessoa é constituída por esses três elementos funcionais, juntamente com as relações estabelecidas no meio em que ela está inserida. Uma das principais contribuições deste autor, se tratando da formação do psiquismo, refere-se à relevância da afetividade na constituição humana e, do mesmo modo, na formação da personalidade de cada pessoa. Sabino (2012, p. 91) define que:

A afetividade é uma dimensão composta de fenômenos psíquicos, que se apresenta em diferentes graus de complexibilidade. É o conjunto de afetos que são experimentados e vivenciados de forma subjetiva e, portanto, individualmente diferenciada. Os afetos são todas as formas de emoções, sentimentos, paixões, estados de humor... que nos afetam e através dos quais somos afetados no convívio social. Partindo da ideia de que afetividade é tudo o que afeta o ser humano, posso entender que é um componente importante no trato interpessoal, caracterizando as relações humanas como relações essencialmente afetivas. Onde quer que estejamos nos relacionando, os afetos se fazem presentes: na família, na escola, no ambiente de trabalho e lazer, nas vizinhanças permeiam todos os espaços sociais. Amor, inveja, tristeza, alegria, solidão, luto, prazer, dor, medo, solidariedade, frustração, vazio, felicidade, raiva, ternura, humilhação, desprezo, cooperação... São todos afetos. E os experimentamos a todo instante, enquanto estamos vivos.

A partir dessas ideias podemos depreender que a afetividade é um elemento essencial na formação do homem e da sua personalidade que, por sua vez, pode ser compreendida como uma formação integral e única em cada pessoa. Rubinstein (1972, p. 13) esclarece que “a personalidade é a base que determina o estudo de todo o psiquismo do homem”. Rubinstein (1972, p. 13) também explica que “todos os processos psíquicos dependem, no seu desenvolvimento concreto, das características e peculiaridades da personalidade”. De acordo com Rubinstein (1972, p. 15), “as características psíquicas da personalidade e os seus traços de caráter desenvolvem-se ao longo da vida”. Sendo assim, podemos afirmar que a personalidade é constituída por afetos internalizados no percurso vital. A afetividade é determinante na formação da personalidade e, nesta pesquisa, ela é interpretada como um importante fator que deve ser observado no desenvolvimento do trabalho educativo nos espaços escolares.

O trabalho educativo é um conceito proposto por Saviani (2013) e está relacionado à intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento humano, nos espaços escolares, a partir de um ensino contextualizado com o meio sociocultural mediado por conceitos científicos. Para autores que estudam a Pedagogia Histórico-Crítica, como Saviani (2013) e Duarte (2011), é função social da escola, especialmente pela via do trabalho educativo, produzir

condições para a aprendizagem de conhecimentos culturais e primar pela formação humana e integral dos estudantes. Segundo Martins (2011, p. 56) é um:

Direito inalienável de todos os indivíduos o seu máximo desenvolvimento, cabendo à educação escolar trabalhar a serviço deste, promovendo a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim, de tudo o que garanta, a cada indivíduo, a qualidade de ser “humano”.

A afetividade deve fazer parte do trabalho educativo, podendo determinar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e referenciar o desenvolvimento da personalidade no contexto das salas de aula. Da mesma forma, conforme já destacamos, em uma perspectiva histórico-social a afetividade está associada à constituição cognitiva e integral dos sujeitos. Desse modo, é imprescindível pensar a “escola como um espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos capazes de transformar os modos de pensar, sentir e agir das crianças por meio dos processos de ensino e aprendizagem” (GOMES, 2013, p. 509).

Os contextos escolares são um ambiente favorável para o desenvolvimento da personalidade, com predominância de interações humanas e afetivas, mediadas por instrumentos e signos que atuam na apropriação de conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, as relações afetivas entre alunos e professores contribuem para a validação da intencionalidade do trabalho educativo. A presença do afeto no ofício do trabalho educativo agrega na aprendizagem, no desenvolvimento das capacidades psíquicas e na formação integral dos estudantes, e também se constitui como uma influência positiva que permite a construção de valores humanos e sociais durante a trajetória da vida escolar (CARMINATTI; PINO, 2019).

Posto isto, o principal objetivo do presente estudo é investigar algumas implicações das relações afetivas no desenvolvimento do trabalho educativo para a formação da personalidade. A investigação está norteadada pela seguinte pergunta de pesquisa: Como as relações afetivas constituídas no desenvolvimento do trabalho educativo podem contribuir na formação da personalidade? Temos como hipótese inicial a ideia de que as relações afetivas são um elemento determinante no trabalho educativo para a formação integral dos sujeitos que ocupam os espaços escolares.

Seguindo essa linha de pensamento, passamos a sistematizar a metodologia desenvolvida na investigação e, na sequência, a apresentar e problematizar alguns resultados construídos no percurso investigativo da pesquisa.

2 METODOLOGIA

A investigação segue a abordagem de pesquisa qualitativa e está caracterizada como um Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2020; YIN, 2015). Esta produção resultou de uma pesquisa de Doutorado em Educação nas Ciências desenvolvida com aprovação do Comitê de Ética da Universidade à qual as autoras estão vinculadas. O trabalho foi realizado em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Participaram deste estudo sete professores que atuam na Educação Básica, lecionando em disciplinas vinculadas com sua área de formação inicial na docência, a saber: (1) Biologia, (1) Sociologia, (2) Química, (2) Língua Portuguesa e (1) História.

Em observância à Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), todos os professores envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar do percurso investigativo. A construção dos dados deu-se a partir de questionário e entrevista, com perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa de Doutorado. O questionário foi respondido pelos professores no ano de 2019. No ano seguinte, em 2020, na intencionalidade de melhor compreender algumas ideias registradas no questionário, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os participantes de modo individual e previamente agendada com cada um dos professores.

As entrevistas aconteceram com o apoio do serviço de comunicação *Google Meet*, que possibilitou a gravação audiovisual do conteúdo atendendo os protocolos de segurança e o distanciamento social, indispensáveis durante a pandemia da Covid-19. O conteúdo das entrevistas foi transcrito para posterior análise e problematização de resultados. A organização dos dados, registrados em questionário e em entrevista, considerou as proposições teóricas da ATD, conforme propõem Moraes e Galiuzzi (2006).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD facilita a organização e a interpretação dos discursos em pesquisas qualitativas – o *corpus* textual da investigação. Ela caracteriza-se pelo desenvolvimento das etapas de unitarização, categorização e captação do novo emergente. Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118) esclarecem que:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um

processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

A discussão das unidades de significado foi amparada em referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Na socialização dos resultados mantivemos o sigilo e o anonimato dos sujeitos envolvidos na investigação, conforme determinações do Código de Ética em Pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2016). Nesse sentido, os professores foram nomeados com nomes fictícios de letra inicial P, sendo eles: Pietra, Patrícia, Poliana, Priscila, Pâmela, Pedro e Paulo. As manifestações dos participantes, expressas em questionário e/ou entrevista, estão grifadas em itálico na sistematização do texto. A seguir compartilhamos alguns resultados da pesquisa relacionados, especialmente, à categoria emergente “**Afetividade**”, enfatizando compreensões relacionadas ao papel das relações afetivas no desenvolvimento do trabalho educativo para a constituição da personalidade.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com preceitos teóricos do referencial histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a interação entre professor e aluno, mediada por conhecimentos científicos, é imprescindível no desenvolvimento do trabalho educativo a fim de estimular a constituição da personalidade. Na análise dos resultados da pesquisa, percebemos que os sujeitos envolvidos neste estudo reconhecem a relevância das relações sociais e afetivas para a aprendizagem e para a formação humana, como expressou Paulo (Questionário, 2019):

Nos constituímos seres sociais, através de interações sociais, através da observação, através de modelos, através da troca de experiências. As interações sociais podem ser intencionalmente produzidas ou não, vai depender do meio e das pessoas com as quais interagimos. Ao longo da vida conhecemos inúmeras pessoas, sendo que, por algumas delas desenvolvemos um grau mais significativo de afinidade do que por outras. Essas pessoas as quais admiramos e tomamos, muitas vezes, como exemplo, passam a ter sim determinado grau de influência em nossa forma de ser e agir. Com certeza carregamos algumas marcas de nossos antigos professores em nossa profissão e em nossas vidas pessoais.

As palavras de Paulo remetem às ideias de Vigotski (2007), de que o homem se torna a si mesmo a partir da relação com o meio e com os outros. Com apoio nesse autor compreendemos que as relações sociais são constitutivas porque viabilizam, pela linguagem e

pela comunicação, a partilha e a apropriação de valores, hábitos, experiências e atitudes entre as pessoas. Paulo (Questionário, 2019), então, acrescenta:

As relações interpessoais permitem a constituição do ser social, assim como do profissional. As relações interpessoais permitem a aquisição de conhecimentos que extrapolam o campo acadêmico/científico. Ao nos relacionarmos com pessoas diferentes, nos tornamos diferentes, melhores. A diversidade cultural, étnica religiosa, social, política... que constitui cada pessoa com as quais nos relacionamos, de uma forma ou outra passa a nos constituir também. Do mesmo modo, nossa forma de ser e pensar, acaba por influenciar de formas diversas, em graus distintos, as pessoas de nosso meio de convívio.

Dizeres como os de Paulo indiciam que é fundamental refletir sobre a qualidade das relações que são produzidas em sala de aula. O trabalho educativo desenvolve-se num espaço social entre um grupo de seres humanos e envolve aspectos cognitivos e afetivos que determinam o percurso dos processos psíquicos e inferem na formação da personalidade de alunos e professores. É importante demarcar que:

O grupo é indispensável para a criança pelo fato de contribuir para a aprendizagem social e, principalmente, para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência de si mesma. O grupo a coloca entre duas exigências opostas e complementares: a necessidade da pertença ao grupo e a necessidade de mostrar a sua individualidade. (MENDES, 2017, p. 63).

Simultaneamente, vale observar que “o espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, mas antes uma qualidade das coisas em relação a nós mesmos e, nesta relação, é grande a parte que cabe à afetividade, à pertença, à aproximação ou ao evitamento, à proximidade ou ao afastamento” (WALLON, 2015, p. 206). As experiências ou conhecimentos advindos do contexto cultural formam cada sujeito de um modo singular, conforme cada pessoa se apropria e/ou desenvolve consciência sobre o que lhe acontece no meio em que está inserida. Por conseguinte, segundo Poliana (Questionário 2019): “*A educação pode influenciar no desenvolvimento quando temos uma real interação, uma troca de conhecimentos*”.

A proposição de Poliana direciona para a compreensão de que na escola, especificamente, primar pela aprendizagem dos conhecimentos científicos e pelo pleno desenvolvimento humano de crianças e adolescentes requer analisar e transformar as relações interpessoais para essa direção. Para tanto, é primordial que o professor reconheça a afetividade como um fator do trabalho educativo e da formação integral do sujeito. Nessa linha de pensamento, Prandini (2010, p. 44) alerta que “nenhum conteúdo é aprendido pela pessoa sem que seja modelado pelos afetos, pelo sentido que a aprendizagem do conteúdo em questão tem para o sujeito que aprende”.

A afetividade é um elemento significativo do trabalho educativo, pois a plena constituição humana, que é o propósito central do trabalho educativo, acontece num sistema integrado entre os elementos de nível motor, cognitivo e afetivo em cada pessoa (WALLON, 1981). A afetividade implica o desenvolvimento da personalidade; por isso as relações afetivas devem ser observadas e transformadas no cotidiano do currículo escolar. Prandini (2010, p. 37-38) explica que:

A aprendizagem de um conteúdo, considerada uma atividade predominantemente cognitiva, se dá sobre uma base orgânica (ato motor); depende da motivação, da vontade da pessoa de aprender; mobiliza expectativas, ansiedade, medo (afetividade). Essas emoções e esses sentimentos expressam-se no corpo, ao qual devemos estar muito atentos: expressões faciais, cacoetes, olhares, movimentos repetidos, agitação, tensões e apatia devem ser objeto de atenção e reflexão por parte do professor, pois são indicadores do que está se passando com o aluno ao aprender. A partir dessas observações, podemos atuar de forma mais adequada em relação às necessidades do aluno e, portanto, mais eficiente em relação ao nosso objetivo final, que é fazer com que ele aprenda.

Com apoio no referencial teórico, depreendemos que o professor precisa estar atento à qualidade das interações sociais que se desenvolvem na sala de aula para criar as condições necessárias para que as aprendizagens sejam efetivadas e contribuam na formação integral de seus alunos. Pâmela (Entrevista, 2020) destaca que durante as aulas *“o aluno quer falar contigo outras coisas. Ele quer falar do dia a dia dele, não é? Ele quer falar, brincar lá com o outro colega, mesmo pelo Meet! Ele te pergunta da tua vida pessoal, não é? Então, a gente tem uma interação além, além da disciplina com os alunos”*. Na concepção de Priscila (Entrevista, 2020), *“se eu tiver um... uma empatia maior com os alunos, eles vão gostar mais da minha matéria, eles vão aprender melhor, eles vão se sentir melhor na minha aula, não é? Então, ajuda bastante essa questão afetiva no trabalho”*.

Os depoimentos de Pâmela e Priscila indiciam que as boas relações construídas entre alunos-professores e alunos-alunos favorecem um ambiente de harmonia em sala de aula, possibilitando interações marcadas por uma diversidade de entendimentos e pela polifonia em múltiplas vozes, que se complementam e podem motivar para a atividade de estudo, corroborando a qualidade dos processos educativos e psíquicos. Nessa perspectiva, a escola pode tornar-se um contexto social promissor ao desenvolvimento das capacidades humanas e afetivas. Para Gomes e Mello (2010, p. 689), *“pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como o sujeito é ‘tomado por atravessado, perpassado’ pelas ideias, pelos objetos e fenômenos da realidade escolar”*. A constituição da personalidade é resultante de construções históricas, sociais e culturais e envolve elementos afetivos presentes no trabalho educativo.

É importante reforçar que ao pensar em afetividade no espaço escolar não estamos nos referindo apenas aos sentimentos e emoções positivas, pois a afetividade também inclui as emoções e sentimentos negativos. No ambiente escolar podem se desenrolar tanto relações positivas quanto negativas entre alunos e professores, e ambos os tipos de interação geram sentimentos e emoções que implicam a constituição humana. A qualidade dos vínculos afetivos é determinante no desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes. Almeida (2010, p. 123) discorre que:

Para Wallon, o desenvolvimento da inteligência, na pessoa, está ligado ao desenvolvimento de sua personalidade total, o que significa que a escola, para possibilitar ao aluno as várias oportunidades para o conhecimento, deverá fazê-lo levando em conta a pessoa completa, em processo de desenvolvimento, com as dimensões cognitiva, afetiva e motora numa rede de intrincadas relações.

A partir disso, emerge a reflexão de que além da apropriação dos conhecimentos formais nas salas de aula, com seus colegas e professores, os alunos também aprendem jeitos de ser pessoa e a se relacionar num grupo social. Segundo Pâmela (Questionário, 2019): “*Os professores são também grandes formadores sociais, têm um grande poder de mudança, conforme a sua atuação, fala, exemplo em sala de aula e no seu cotidiano*”. Na escola acontece o desenvolvimento integral do sujeito, pois os conteúdos e as relações humanas afetam a constituição da personalidade dos alunos. Por isso é importante que o professor leve em conta, também, a dimensão afetiva ao conduzir seu trabalho, atentando que, ao se sentirem acolhidos e respeitados, os alunos tendem a gostar de seus professores e a se envolverem com mais dedicação nos estudos. Isso tudo “trata-se de uma influência positiva, que agrega não só aos conteúdos, mas aos valores a serem construídos durante a trajetória escolar” (CARMINATTI; PINO, 2019, p. 134). Os pronunciamentos compartilhados a seguir enaltecem as implicações da dimensão afetiva para a formação integral dos estudantes:

Eles chegam lá, eles contam os problemas deles. A gente tem que, ãh... tentar compreender pelo que o outro está passando. Assim; tu não é simplesmente uma pessoa que chega lá e transmite o conhecimento. Você é uma pessoa que tem que... tu faz mais parte da vida deles, não é? Tu acaba fazendo parte da vida deles. Então, tu não é simplesmente o professor. Tu acaba, de certa forma, interferindo na vida do aluno e eles interferem na vida da gente também. Porque emocionalmente tu acaba se envolvendo com eles. (Priscila – Entrevista, 2020).

As relações afetivas acontecem e são muito importantes. Quando tu consegue ter uma relação afetiva, o envolvimento em tudo é diferente, não é? Quando tu consegue pegar os alunos pela... pelo afeto, por uma relação de amizade, tu constrói outro... outro processo de aprendizagem, outro processo de educação, não é? Se tu consegue chegar neste aluno por um... por uma questão afetiva, ou por uma relação de uma troca, não é? Sempre tem isso. A relação afetiva sempre está presente em sala de aula. Não consigo... sabe? Se tu não tem um carisma, uma relação com o aluno, tu não tem como... é uma relação fria de aprendizagem. Eu penso que, nas

*minhas experiências, eu não... toda vez que eu, tu não tem essa relação afetiva, é mais difícil tudo em sala de aula, não é? **Envolver eles em projetos, em trabalhos, aprender, tudo fica mais difícil quando não tem essa relação de afeto, de uma amizade. Porque eles necessitam. É assim, cada vez mais presente. Eles necessitam, assim, ser ouvidos. Entender o que está acontecendo para além da sala de aula...*** (Patrícia – Entrevista, 2020).

Nas falas de Priscila e Patrícia é esclarecida a necessidade do afeto nas interações com os alunos a fim de melhor conduzir o processo de ensino, e, em algumas situações, proporcionar algum tipo de conforto emocional em relação ao enfrentamento de problemas pessoais que advêm do ambiente externo à sala de aula. Concordamos com essas ideias, todavia reiteramos e defendemos que, ao pensar na afetividade no contexto escolar, não podemos desvinculá-la da relevância de, sobretudo, aprender os conhecimentos culturais predestinados à função social da escola. No trabalho educativo a afetividade deve se desenvolver primando por relações positivas, servindo como um meio para a compreensão dos conceitos científicos.

Para tanto, é imprescindível contextualizar os conteúdos científicos, levando em conta a história de vida do aluno e a realidade do seu momento atual. Também é relevante observar a autoestima do estudante, valorizando sua participação nas aulas e incentivando a realização das tarefas propostas. Em suma, concordamos com Prandini (2010, p. 38), quando leciona que “não parece possível trabalhar, no contexto escolar, a afetividade como se estivesse desvinculada do contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, da aprendizagem de um conteúdo”.

A aprendizagem, o desenvolvimento humano e, por fim, a constituição da personalidade, são dependentes tanto de processos afetivos quanto de processos cognitivos. A afetividade e a cognição são dois fatores indispensáveis a serem levados em consideração no percurso do trabalho educativo, que se complementam e atuam na formação integral de cada pessoa. Nesse sentido, Wallon (1981) ensina-nos sobre a importância e a origem da afetividade que está presente em todos os acontecimentos da constituição humana e que é desenvolvida na e pela própria pessoa.

Ou seja, na perspectiva da abordagem histórico-cultural a afetividade não é uma característica inata do homem, mas, sim, uma função psicológica constituída no meio cultural pelas relações sociais (WALLON, 1981; VIGOTSKI, 2007). Sendo assim, é um desafio para a escola, na promoção do trabalho educativo, pensar em estratégias didáticas e oferecer reais condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas e afetivas. Essa ideia

também é revelada nas entrelinhas das palavras proferidas por Pietra (Entrevista, 2020), as quais compartilhamos:

... trabalho educativo, acho que também entra... entra isso no papel do professor pensando como mediador do conhecimento. E a gente não é só mediador do conhecimento... aquele engessado, não é? Do conteúdo... a gente passa muito mais coisas pra eles, não é? A gente está convivendo com eles, uma boa parte do tempo; a gente está ouvindo as necessidades tanto acadêmicas como emocionais ali... Então, eu acho que isso, o trabalho do educador, entraria essas duas linhas; tanto acadêmico como emocional também, do dia a dia, ali... das necessidades...

As expressões de Pietra reforçam o quanto no ensino escolar estão interligadas a aprendizagem dos conteúdos e as relações afetivas. É fundamental que os professores tenham a consciência e a sensibilidade de que, em sala de aula, além da cognição, os alunos também desenvolvem emoções e sentimentos que são determinantes para a formação da sua personalidade. Por conseguinte, com apoio em Amaral (2010), entendemos que o trabalho educativo carece ser pensado, planejado e conduzido de modo intencional pela dimensão ética, observando as necessidades humanas – biológicas, psicológicas e sociais –, a fim de potencializar o desenvolvimento integral dos alunos.

O trabalho educativo precisa ser norteado por valores de importância humana e social para ampliar as possibilidades de formar um cidadão crítico, capaz de agir com autonomia, promovendo mudanças significativas no mundo em que vive. Na companhia de Almeida (2010, p. 136), na condição de professoras, assumimos que:

Nosso objetivo, como o de Wallon, é formar o homem-cidadão, e acreditamos que, ao lado dos conteúdos escolares, os métodos empregados, a postura dos professores, a estrutura e a gestão da escola são instrumentos fortemente formadores. Reconhecemos, com ele, que o desenvolvimento motor-afetivo-cognitivo deve levar à formação de valores de responsabilidade, de cooperação, de solidariedade, de respeito, e, conseqüentemente, a projetos de vida éticos. Reconhecemos também, que, sem o componente emocional, não se fazem escolhas.

Admitimos e concordamos, todavia, que isso tudo não se configura como uma tarefa fácil para professores que atuam, especialmente, na Educação Básica. No cotidiano em sala de aula, por vezes, é difícil atender às necessidades formativas e afetivas individuais de todos os alunos. Pâmela (Entrevista, 2020) assim explica: “*Nós ajudamos, como eu te disse, assim no social bastante o aluno, mas aí também depende muito lá da família, de onde ele vem, não é? De onde ele vem, da base toda dele, ah... e aí depende muito da... dessa interação toda que ele tem*”. Essa ideia remete à análise de que cada aluno tem seu próprio contexto histórico e social, ou seja, cada pessoa desenvolve-se a partir das condições encontradas no meio em que está inserida e que são oferecidas ou construídas junto aos outros com quem ela se relaciona.

Ligado a isso, Almeida (2010) lembra que o desenvolvimento humano pode se transformar em cada pessoa ao longo da vida. Ele não acontece de modo linear, pois implica fases de avanços, retrocessos e saltos. A constituição psíquica é determinada pelo modo como cada sujeito relaciona-se com essas mudanças e conflitos. A escola pode oferecer condições para potencializar o pleno desenvolvimento humano, conscientizando os alunos de que suas condições atuais, seus problemas e anseios, não são estáticos e não determinam, por si só, a qualidade de vida no futuro. É preciso desenvolver uma formação afetiva que dê suporte às crianças e jovens para conviver de forma saudável com suas frustrações, emoções ou sentimentos negativos que se manifestarão durante toda a vida. Precisamos refletir e enaltecer, no entanto, que o professor trabalha com uma diversidade de sujeitos; alunos com características próprias e capacidades e problemas individuais, como foi apontado por Pietra (Entrevista, 2020):

Tu não vai conseguir também abraçar todos os alunos, todos os... eu tenho 250 alunos, mais ou menos, 200 alunos, não é? É difícil, às vezes, até tu lembrar o nome deles, assim... [...] como na vida, também, você tem certas afinidades, não é? Uns se sentem mais a vontade de procurar, pra questionar, ou até mesmo contar alguma coisa da vida deles, não é? ... pessoal... e outros ficam bem distantes, e são distantes comigo, porém, com outro professor... ele consegue alcançar aquele aluno. [...] É bem complexo isso, até mesmo de falar, não é? ... você ali no dia a dia, e muitas vezes você vai tão preocupada, assim, também da questão de fazer o teu papel lá dentro da sala de aula, passar conteúdo, ver se está todo mundo prestando atenção... cuidando se não tem celular passeando, se não tão... não é? ... às vezes tu tá focada em outras coisas, que tu acaba deixando, não percebendo certas necessidades. Eu me deparei muitas vezes e que... no final da aula eu percebi. Passei uma hora dentro da sala de aula e no final da aula que eu percebi aquele aluno que não estava legal, que não estava bem. Daí é bem difícil essa parte pra nós.

A manifestação de Pietra denuncia que nem sempre a dimensão afetiva se faz presente no cotidiano da sala de aula. Em determinadas situações alguns professores desempenham seu ofício sem a real consciência do lugar que a afetividade ocupa no desenvolvimento psíquico de seus alunos. De acordo com Almeida (2010, p. 126):

Na teoria walloniana, o professor desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno. Como a teoria enfatiza a pessoa com as dimensões afetiva, cognitiva e motora integradas e se nutrendo reciprocamente, o professor deve basear sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. A teoria pressupõe uma íntima relação entre emoção e cognição, logo o professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa. Como tudo o que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo e a afetividade tem em sua base a emoção, e como a emoção é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode “ler” seu aluno: o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo. O professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva.

Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno.

Seguindo a linha de pensamento, alguns dados da pesquisa demonstram que nem sempre é fácil estabelecer relações afetivas saudáveis na sala de aula devido à diversidade de alunos num mesmo espaço, o excesso de trabalho do docente ou a falta de tempo, dentre outros fatores, que dificultam a expressão do diálogo e a interação entre as pessoas. Somado a isso, por vezes, falta formação adequada aos professores para superar todas essas adversidades. De acordo com Sabino (2012, p. 143), as dimensões humanas estão presentes quando trabalhamos com pessoas, porém, muitas vezes, “se mostram negligenciadas pelos currículos de formação ou não são dadas a conhecer nas disciplinas curriculares como temas centrais no processo de profissionalização docente”.

Sendo assim, não podemos simplesmente culpabilizar, de modo acrítico, os professores pelos problemas que acontecem nas salas de aula que prejudicam a qualidade da educação e interferem na constituição da personalidade dos estudantes. Se o professor não produziu compreensões sobre a dimensão afetiva ao longo de sua formação inicial e/ou continuada, fica difícil desenvolvê-la efetivamente na atuação profissional. Alguns relatos do contexto investigativo destacam o esforço que os professores empenham na tentativa de ensinar e formar seus alunos:

Eu percebo que a maioria do magistério é mulher, tá? [...] eu percebo que as profes, geralmente mulheres, elas se envolvem com os alunos, com os problemas dos alunos, elas se envolvem com as necessidades dos alunos, se envolvem emocionalmente. [...] se envolvem, como diz a metáfora, como esponjas: absorvem isso e levam pra casa. [...] ficam em casa trocando até meia noite WhatsApp sobre colégio, sobre aluno, atendem aluno fim de semana por WhatsApp. Tem até profe que marca reunião fim de semana com aluno pra fazer trabalho de colégio. Tu tá entendendo? O corpo do magistério trabalha e se envolve afetiva e emocionalmente com os problemas e necessidades dos alunos, muito além do que o contrato que elas assinaram com o Estado exige. (Pedro – Entrevista, 2020).

Então, é muito desafiante e tu tem que ser de tudo um pouco: tu tem que ser amigo, tu tem que ser pai, tu tem que ser orientador, tu tem que ser psicólogo, tu tem que ser várias coisas. Então, a questão da responsabilidade social que é destinada ao professor hoje é muito grande, está sobrecarregando. Não é à toa que tem professor passando à base de medicamento para conseguir aguentar a demanda. (Paulo – Entrevista, 2020).

As falas de Pedro e Paulo exemplificam situações em que a pessoa do professor é influenciada pelas relações estabelecidas com seus alunos. Os relatos justificam a relevância de o professor ter domínio sobre suas próprias emoções e sentimentos para manter sua saúde psíquica e mental ao desempenhar sua *práxis*. Segundo Mendes (2017), os alunos afetam seus

professores e os professores, por sua vez, também afetam seus alunos. Desse modo, a afetividade no espaço-tempo do currículo também pode favorecer a qualificação da prática e a formação docente, potencializando a construção de aprendizagens e o desenvolvimento da personalidade desse profissional. Alguns depoimentos sinalizam que os professores envolvidos nesta pesquisa reconhecem a importância da afetividade no seu ambiente de trabalho para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem:

*Eu acho fundamental essa questão de afetividade. [...] se tu consegue ter um link melhor com o teu aluno e tu tem uma resposta em relação a isso, facilita muitas vezes que ele aprenda. [...] muitas vezes o ranço do aluno não é com a disciplina, mas é com o professor que dá a disciplina. Então, disciplinas, como Química, por exemplo, Física, elas foram muito maculadas, não é? Ao longo do tempo, com alguns professores mais durões. Então, tinha se, não é? ... “tem que ser isso tem que ser aquilo”. Esse professor x que eu tive, ele não era uma pessoa fácil, não é? Ele até desrespeitava muito o aluno. Te mandava ir para o quadro, por exemplo, para fazer uma atividade e invés de ele te ajudar, ele ficava tirando sarro e tu ficava exposto em relação aos outros alunos. Ele ficava rindo, fazendo piadinhas em relação a você... e os outros alunos também. Então, que segurança que tu tinha de ir para o quadro? Cada vez tu tinha mais medo dele, tu tinha mais medo daquela disciplina. Então, uma das questões, também, que **me fez ser professor de Química foi mostrar como ser um bom professor, como ensinar, sem ter que ser da forma que ele trabalhava.** Então, tipo, quem me fez muitas vezes buscar a Química não foi um bom exemplo de professor. Foi o que eu tenho como mau exemplo. **Eu tento fazer o contrário hoje: ensinando Química de uma forma leve, sem ter aquele peso e buscando sempre essa questão da afetividade, da afinidade desses alunos, trazendo eles para o meu lado e, assim, também, facilitando com que eles aprendam a Química. Porque se eles têm uma boa relação contigo isso ajuda muito eles a buscarem aprender aquilo também.** (Paulo – Entrevista, 2020).*

Na fala de Paulo depreendemos a implicância das relações afetivas para a constituição da personalidade da pessoa e do próprio professor. Esse discurso também convida a pensar na importância de considerar o papel da formação inicial e continuada na promoção das relações afetivas no espaço escolar. Não são todos os professores que têm consciência do que é a afetividade e do seu papel para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, por vezes pelo fato de não terem discutido essa temática no percurso de sua formação na docência.

Compreendemos que promover o trabalho educativo, contextualizando os aspectos afetivos do desenvolvimento da atividade de ensino, é uma necessidade, pensando em qualificar o processo de aprendizagem de conhecimentos científicos e favorecer a constituição da personalidade. Não compete somente ao professor, entretanto, essa responsabilidade. É importante reconhecer que a prática docente está vinculada com os conhecimentos de que o professor se apropriou ao longo de sua formação e história de vida, quanto também com suas atuais condições do exercício profissional. No contexto da pesquisa, algumas manifestações

revelam parte dos desafios que os professores enfrentam na carreira que podem dificultar a construção de laços afetivos positivos em seus espaços de trabalho:

Olha, a nossa profissão é uma... é paradoxal, não é? É muita... ou tu ama, ou tu odeia. Tu tem que... mas o que me envolve mesmo são os alunos, o trabalho que a gente realiza, os projetos, o que dão resultado quando eles se envolvem. Então, isso me motiva muito, não é? Ver o trabalho em sala de aula, o que a gente realiza com eles, ver o crescimento deles, o envolvimento deles. O planejamento das aulas, a resposta que eles te dão, uma produção, um vídeo, isso que vai te motivando a ter ideias, pensar projetos, pra... o envolvimento deles. Eu penso assim... o professor que não tem a resposta, o envolvimento dos alunos, não segue na carreira. Porque o salário, o excesso de trabalho, a desvalorização não é o que motiva a gente continuar a trabalhando. Mas é o que... a resposta, o envolvimento, o prazer de ver os alunos crescendo e entendendo, interagindo. Eu penso que é isso. (Patrícia – Entrevista, 2020).

A fala de Patrícia (Entrevista, 2020) evidencia que, por vezes, o professor tem a intencionalidade de desenvolver seu trabalho do melhor modo possível, mas, para tanto, nem sempre há condições de ordem formativa, econômica e social: **“O salário, o excesso de trabalho, a desvalorização, não é o que motiva a gente continuar trabalhando”**. Isso remete para a necessidade de se pensar em investimentos nas políticas públicas relacionadas à qualidade da educação e também a transformar os espaços de formação inicial e continuada na docência. É primordial que os docentes se apropriem de conhecimentos sobre como os alunos aprendem e se constituem personalidade, para que consigam, de fato, promover o trabalho educativo, levando em consideração a relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo. Conforme adverte Sabino (2012, p. 154), “quando se trata de trabalhar com pessoas situadas dentro de um contexto sócio-histórico dinâmico, não é mesmo possível pensar em uma formação profissional que permaneça estática e definida por um ponto final”. A formação na docência “deverá ser uma formação de gente em permanente atualização” (SABINO, 2012, p. 154).

Sendo assim, sugerimos a pertinência de o professor assumir autonomia no próprio processo formativo e identificar que sua prática, contextualizada e refletida de modo crítico, também produz conhecimentos relacionados ao seu ofício. Propomos que o professor se identifique como agente responsável e transformador de sua *práxis*. Mendes (2017) destaca que o professor se constitui no exercício da profissão e que as relações afetivas contribuem para a transformação humana e profissional docente. Isso pode ser corroborado quando Patrícia (Entrevista, 2020) expõe: **“O que me envolve mesmo são os alunos, o trabalho que a gente realiza, os projetos, o que dão resultado quando eles se envolvem. Então, isso me motiva muito, não é?”**.

Com apoio em Mendes (2017) interpretamos que para promover a afetividade não é suficiente somente recorrer aos livros, mas também é importante investigar os liames e nós das relações desencadeadas na sala de aula. Nas palavras de Mendes (2017, p. 29), “o professor deve conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade, mas, além disso, precisa posicionar-se como um ‘investigador’ do ser em desenvolvimento e de sua prática”. Desse modo, o conhecimento da própria prática enriquece os saberes teóricos e vice-versa, transformando as relações afetivas no trabalho educativo e potencializando a constituição da personalidade nos espaços escolares.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados apresentados por ocasião do desenvolvimento do presente estudo mostram a importância das relações afetivas a fim de favorecer a aprendizagem escolar e a constituição da personalidade de alunos e professores. O estudo do referencial teórico contribui para a compreensão de que a afetividade favorece as interações entre alunos e professores mediadas pelos conhecimentos científicos, e potencializa a formação integral dos sujeitos que ocupam os tempos e espaços escolares. Assim, a afetividade torna-se, portanto, um elemento essencial na promoção do trabalho educativo, que, por sua vez, tem como princípio fundamental potencializar a humanização em cada sujeito. Sendo assim, as relações afetivas precisam ser pensadas no âmbito do trabalho educativo, objetivando favorecer a formação da personalidade de cada sujeito de modo mais plenamente humano.

Com base nos pressupostos apresentados, destacamos que é possível desenvolver um trabalho educativo pautado nas relações com afetividade, especialmente quando o docente tem embasamento teórico sobre o desenvolvimento da personalidade, sobre os conhecimentos específicos da área de formação e a respeito dos diferentes saberes didáticos, pedagógicos e epistemológicos que legitimam a profissão docente. Defendemos a importância de problematizar essas generalidades na formação inicial e continuada para que o professor desenvolva o hábito de refletir sobre a docência e para transformar sua formação humana e profissional, articulando as teorias com sua própria *práxis*. Em suma, o trabalho educativo com afetividade requer dos professores um exercício de apropriação de conhecimentos teóricos e práticos e de transformação humana e profissional constantes.

Identificamos, igualmente, nas manifestações dos sujeitos envolvidos, indícios do papel que algumas vivências escolares podem ter na constituição profissional dos professores. As falas dos participantes ilustram que o sujeito se constitui em pessoa e profissional a partir

das relações sociais/afetivas desencadeadas no percurso formativo escolar. Isso sinaliza para a compreensão de que o trabalho educativo favorece a constituição da personalidade humana, a qual inclui a personalidade do ser professor. Partindo desse pressuposto, pretendemos direcionar, em estudos posteriores, outras discussões focadas nessa ideia, a fim de construir entendimentos sobre a relação do trabalho educativo com o desenvolvimento da personalidade no âmbito profissional da docência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- AMARAL, S. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- CARMINATTI, B.; PINO, J. C. D. Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências no Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, p. 122-138, 2019.
- DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.
- GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1978.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.
- MARTINS, L. M. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- MENDES, D. B. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa... São Paulo: Paulinas, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. Tomo III.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1981.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. Gentil Avelino Tilton. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FINANCIAMENTO E AGRADECIMENTOS

O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil – Código de Financiamento 001.