

**UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES  
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU  
INSTITUTO A VEZ DO MESTRE**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR**

**Por: Luzelucia Ribeiro da Silva**

**Orientador**

**Prof. Vilson Sérgio de Carvalho**

**Brasília - DF**

**2009**

**UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES**  
**PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU**  
**INSTITUTO A VEZ DO MESTRE**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR**

Apresentação de monografia ao Instituto A Vez do Mestre – Universidade Cândido Mendes como requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Docência do Ensino Superior.

Por: Luzelucia Ribeiro da Silva

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor da minha vida, pela oportunidade de concluir mais este sonho.

À minha família pelo carinho e apoio em todos os momentos.

À professora Fernanda Sansão pelas orientações tão úteis para que este trabalho fosse realizado.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, exemplo de vida,  
dignidade e trabalho. Saudades,  
sempre...

## RESUMO

A Relação Professor-Aluno no Ensino Superior e a importância da afetividade é um tema relevante para os dias atuais, haja vista as mudanças que têm ocorrido no campo da educação, especialmente com a introdução de novas tecnologias e ferramentas que colocam conhecimento e informação ao dispor do aluno, prescindindo, em muito da presença do professor. A importância da afetividade na relação pedagógica determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, determinando sentimentos que oscilam entre pólos opostos, como a depressão e euforia, amor e ódio. A concretização da afetividade na sala de aula acontece quando o professor olha o aluno como indivíduo único, com suas características próprias, reconhecendo suas capacidades e limitações. Faz-se necessária uma formação adequada do docente no ensino superior hoje, mormente pelos desafios que a docência enfrenta, com um público heterogêneo, turmas numerosas e um novo perfil de alunos que chegam ao ensino superior. A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem tanto pode produzir resultados positivos quanto negativos, no entanto, as dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor. Assim, o professor universitário precisa estar preparado emocional para trabalhar as relações com o aluno, desenvolver-se como pessoa, o que lhe possibilitará ser um agente facilitador das relações interpessoais que vivencia em seu trabalho.

**PALAVRAS-CHAVES:** Professor-Aluno. Afetividade. Ensino superior. Aprendizagem.

## METODOLOGIA

O presente trabalho será desenvolvido através de ampla pesquisa bibliográfica realizada em livros e revistas acadêmicas, que ofereçam material de boa qualidade sobre o assunto.

A relação entre professor e aluno no ensino superior e a importância da afetividade é o assunto que será abordado. O professor que se envolve afetivamente e efetivamente no seu trabalho como verdadeiro formador, acredita na atuação profissional e a tem como competência. A aprendizagem deixará marcas nos aprendizes, pois tanto ensinante e aprendente farão parte da história um do outro.

A escolha de Henri Wallon para trabalhar a questão da afetividade no processo ensino-aprendizagem decorre de várias razões. Sua teoria psicogenética dá uma importante contribuição para a compreensão do processo de desenvolvimento e também contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Dá subsídios para compreender o aluno e o professor e a interação entre eles. Assim, Wallon entende o professor como pessoa completa e seu papel como mediador da cultura de seu tempo e, portanto, um cultivador das novas aptidões possibilitadas por ela.

Assim se posiciona Carl Rogers (1988) em relação à aprendizagem:

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”. (p.127).

A função do professor, segundo Rogers, consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com seus alunos e de o estabelecimento de um clima nas aulas que possibilitasse a realização natural dessas tendências; portanto o professor é um facilitador da aprendizagem

significativa, fazendo parte do grupo e não estando colocado acima dele; este também é um dos pressupostos básicos da teoria de Rogers, ou seja, o aspecto interacional da situação de aprendizagem, visando às relações interpessoais e intergrupais. O professor e o aluno são co-responsáveis pela aprendizagem, não havendo avaliação externa, a auto-avaliação deve ser incentivada; implica em uma filosofia democrática.

Rogers (1988) trabalha a não-diretividade como um método não estruturante de processo de aprendizagem, pelo qual o professor não interfere diretamente no campo cognitivo e afetivo do aluno. Na verdade, Rogers pressupõe que o professor dirija o estudante às suas próprias experiências, para que, a partir delas, o aluno se autodirija. Rogers propõe a sensibilização, a afetividade e a motivação como fatores atuantes na construção do conhecimento.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	09
<b>CAPÍTULO I - A Importância da Afetividade na Relação Pedagógica</b>	13
1.1 Características do desenvolvimento na área afetiva	15
1.2 Afetividade como mediadora da práxis educativa	18
1.3 Afetividade no cotidiano escolar	20
<b>CAPÍTULO II - A Importância da Formação da Docência no Ensino Superior</b>	24
2.1 Docência e relações interpessoais	26
2.2 Análise das perspectivas teóricas sobre o relacionamento professor-estudante	28
2.2.1 Enfoque Rogeriano	28
2.2.2 Enfoque do ponto de vista psicanalítico	30
2.2.3 Relação professor-aluno no construtivismo	32
2.3 Competência pedagógica do professor universitário	33
<b>CAPÍTULO III – A Relação Professor-Aluno no Processo de Ensino Aprendizagem</b>	38
3.1 Relação afetiva e a tendência pedagógica tradicional	39
3.2 A influência afetiva do professor no rendimento escolar	40
3.3 Desafios enfrentados pelos professores universitários atuais	43
<b>CONCLUSÃO</b>	47
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	50
<b>WEBGRAFIA</b>	53



## INTRODUÇÃO

A importância da afetividade na relação entre professor e aluno no ensino superior é um tema de extrema relevância para os dias atuais, tendo em vista as mudanças que têm ocorrido no campo da educação, especialmente com a introdução de novas tecnologias, ferramentas que colocam conhecimento e informação ao dispor do aluno, sem a necessidade da presença do professor.

A profissão de professor nunca foi fácil e no presente contexto de desvalorização da docência não é diferente. Sempre é exigido do professor o desafio de mudar o comportamento de todo tipo de aluno e que desempenhe as competências técnicas com todo o esmero, sendo, ainda, exigido do professor, dentro do exercício da docência, algumas qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais. Portanto, qual a importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, ressaltando o contexto afetivo e emocional na interação em sala de aula, no ensino superior?

Ao longo do tempo o professor foi perdendo prestígio e respeito perante a sociedade, o que acabou afetando sua posição hoje na sala de aula.

O ensino em sala de aula é um encontro repetido com espaços de tempo, frequência e duração, pré-determinados, em que seres humanos, colocados dentro dos limites da classe, se defrontam, comunicam e se influenciam mutuamente.

Por isso já se pode pressupor a importância da relação professor-aluno, pois por si só, poderá tornar este encontro agradável ou não, dependendo da qualidade desta relação.

Podemos pensar que uma relação saudável entre professor-aluno poderia garantir que este encontro fosse agradável e que despertasse o desejo de ambos em estar participando do mesmo. Isto asseguraria no mínimo a

presença dos participantes do processo de aprendizagem, fato *sine qua non*, para que o ensino ocorra.

O sentimento de bem-estar nesta relação é importante para assimilação dos conteúdos, uma vez que se sabe que a atenção e a memória são seletivas, e que esta seleção é baseada nas associações afetivas estabelecidas entre o aprendido e a situação em que se aprendeu. Assim, uma situação de aprendizagem num clima sócio-emocional saudável proporciona maior assimilação dos conteúdos, e um clima sócio-emocional conflituoso dificulta a assimilação dos mesmos.

Isto pode ser depreendido a partir da afirmação de Masetto (1990), a seguir:

“Mesmo estando limitados por um programa, um conteúdo, um tempo pré-determinado, normas diversas da instituição de ensino, etc., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo. Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção”. (p. 113).

A relação entre professor e aluno é uma relação de dois pólos e recai sobre ambos a responsabilidade na determinação do clima dessa relação. Porém, estes desempenham papéis diferenciados nessa interação de sala de aula, e cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, incluindo dar o tom no relacionamento estabelecido entre eles.

Verifica-se também que, por outro lado, o aluno traz suas contribuições: capacidades, interesses, conhecimentos anteriores e um projeto de realização pessoal no qual a instrução, a preparação profissional e a aquisição de novos conhecimentos é requisito parcial.

Portanto, a ligação entre professor e aluno deve ser de reciprocidade, o princípio e a base da colaboração. Sem reciprocidade, simpatia e respeito nesta relação são praticamente impossíveis quaisquer trabalhos construtivos na ação educativa. O respeito à personalidade do educando é condição básica. Ele deve ser tratado como pessoa.

A afetividade deve ser presença contínua nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. As interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, constituindo-se a afetividade um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. A ligação entre professor e aluno deve ser de reciprocidade, o princípio e a base da colaboração. Sem reciprocidade, simpatia e respeito nesta relação são praticamente impossíveis quaisquer trabalhos construtivos na ação educativa.

Assim, a afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligado ao sensorial e ao intuitivo e se manifesta no clima de acolhimento, de empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão, ternura, compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados, facilita a comunicação, promove a união.

Não obstante, o panorama da relação professor-aluno tem mudado muito na atualidade e um dos fatores que influenciaram esta mudança encontra-se justamente no fato de a universidade ter ganho nos últimos anos um público mais ampliado. Segundo a professora Ilma Veiga (2004):

“A relação dos dois é não só pedagógica, mas também social, profissional e afetiva. Essa relação pedagógica não é mais um campo para a homogeneização. Hoje há muitas diferenças sociais, portanto, os alunos são heterogêneos. Muitas vezes os professores universitários não estão preparados para analisar estes novos valores da forma como deveria”. (p. 120).

Portanto, o objetivo da presente pesquisa é analisar a importância das relações de afeto entre professor e aluno no ensino superior, sendo hoje, mais do que nunca, necessários professores capazes de investigar os problemas que afligem o homem e quais as questões mais importantes e de reflexos sociais dentro do campo onde ele atua, pois muitas vezes o problema

da aprendizagem não resulta apenas do aluno que não gosta de estudar. Isto pode ser provocado pela deficiência do processo de ensino.

Interessante observar também que o desenvolvimento tecnológico e a própria globalização tenderão a influenciar cada vez mais as práticas pedagógicas e os docentes do ensino superior devem tem a competência profissional exigida pelas mudanças dos tempos atuais.

## **CAPÍTULO I**

## **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

O aspecto afetivo é um elemento de extrema importância que deve ser considerado no processo de aprendizagem. Segundo Ballone (2003), a afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões e reflete sempre a capacidade de experimentar sentimentos e emoções.

Para o autor, a afetividade é quem determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos que oscilam entre dois pólos, a depressão e a euforia.

Desta forma, Ballone (2003) acredita que a afetividade é quem confere o modo de relação do indivíduo à vida e será através da totalidade de ânimo que a pessoa perceberá o mundo e a realidade. Direta ou indiretamente, a afetividade exerce profunda influência sobre o pensamento e sobre toda a conduta do indivíduo.

Conforme entende Marchand (1985, p. 19), na prática pedagógica podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

Pode-se inferir que o poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis.

Assim, o trabalho do educador é considerado por Codo e Gazzotti (2002) como “o melhor”, porque é ele quem controla o processo produtivo, tem liberdade de criação e ação, além de ordenar tipos e sequência de atividades. É também um trabalho dos mais delicados porque necessita de um investimento afetivo na relação professor-aluno, principalmente por parte do educador, a afetividade não deve ser esquecida, pois ela é um fator essencial nesse processo, visto que, funciona como elo de sedução entre educando e educador.

É interessante ressaltar, que, quando o professor se dispõe a ensinar e o aluno a aprender, vai se formando uma corrente de elos afetivos que propicia uma troca entre ambos, onde a motivação, a boa vontade e o cumprimento dos deveres acabam deixando de ser tarefas árduas para o aluno. Criatividade, interesse e disposição para esclarecer dúvidas, funcionam como estímulo para o professor.

O acordo silencioso existente, muitas vezes, entre professor e aluno, acaba se transformando em um jogo sedutor, onde o professor conquista a atenção do aluno e desperta seu interesse para o conhecimento que pretende abordar. É nessa conquista sedutora, carregada de energia afetiva que o professor transmite seus conteúdos escolares e o aluno os aprende, ou seja, “é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem” (CODDO e GAZZOTTI, 2002).

Se não for estabelecida uma relação afetiva entre professor e aluno, é ilusão acreditar que o ato de educar tenha sucesso completo. Ou seja, pode até haver algum tipo de fixação de conteúdo, mas não será uma aprendizagem significativa, nada que prepare esse indivíduo para uma vida futura deixando lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção de Freire, não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983, p. 29). E o autor (1996) ainda ressalta que o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem. Isso não quer dizer que

o professor tenha de querer bem a todos os alunos da mesma forma, mas que ele não deve permitir que sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever de educador. Abertura ao querer significa disponibilidade para a alegria, para o afeto, para o amor.

Nesse sentido, Chalita (2003) explica a relação benéfica que o amor produz entre as pessoas, podendo-se entender essa interação também entre educando e educador:

“(...) O amor é um conceito diverso, repleto de contrastes, antíteses, paradoxos e peculiaridades que o tornam tão singular quanto complexo. Por isso defini-lo é muito mais do que uma simples demonstração de conhecimento lingüístico, é antes de tudo uma empreitada desafiadora. Prova de toda essa variedade de significações e dessa intensa batalha de antíteses presentes numa mesma palavra pode ser evidenciada num pequeno rol de citações que explicita boa parte de sua dinâmica conceitual. Basta lembrar que o amor pode justificar, determinar, agregar, permitir, superar, perdoar, prolongar, solicitar, podendo também ser “forma de interação psicológica ou psicobiológica entre pessoas, seja por afinidade imanente, seja por formalidade social (...)” (p. 22).

## **1.1 Características do desenvolvimento na área afetiva**

O mundo está cada vez mais interligado e graças às novas tecnologias a distância não impede as relações humanas com as mais distintas culturas. Para interagir nessa sociedade, não é necessário apenas saberes práticos, como línguas, informática, ou capacidades de se readaptar, reciclar e aprender, mas é preciso, acima de tudo, perceber que não estamos sós, que o mundo é formado de pessoas e cada pessoa tem suas particularidades num mundo de todos. É preciso respeitar cada ser na sua individualidade, na sua diversidade, na sua cultura, na sua opção sexual e religiosa. O sujeito não é mais uma parte de si mesmo, mas um conjunto do todo, pode ser ao mesmo tempo racional e irracional, subjetivo e objetivo, amar e odiar. É complexo e simples, ambíguo, mas essa é a verdadeira face do ser humano (MORIN, 2002).

A afetividade vem influenciando a educação através de algumas teorias, especialmente as relacionadas ao desenvolvimento cognitivo. É com base na psicologia, portanto, que se buscam algumas compreensões e soluções para as problemáticas educativas.

Quando há uma relação entre indivíduos, surgem vários sentimentos: amor, medo da perda, ciúmes, saudade, raiva, inveja; essa mistura de sentimentos gera a afetividade. Um indivíduo saudável mentalmente, sabe organizar e lidar com todos esses sentimentos de forma tranqüila e equilibrada. A qualidade de vida inclui a saúde mental, cuidar-se e cuidar do próximo é como fonte de prazer, por isso que a afetividade tem grande importância no desenvolvimento humano, pois é diretamente através dela que nos comunicamos com as nossas emoções.

É na família que a criança aprende a lidar com os sentimentos, pois o grupo familiar está unido pelo amor e nele também acontecem discussões, momentos de raiva, de tristeza, de perda, de entendimento. A criança vivencia o ódio e o amor e aprende a perdoar e amar, preparando-se para conviver adequadamente em uma sociedade, de forma saudável. Os adolescentes também necessitam de pessoas que lhes ensinem a conviver com esses sentimentos.

A afetividade já se inicia nos primeiros anos de vida, e os quatro primeiros anos da criança são particularmente fundamentais para a estruturação das funções cerebrais. Um bebê que passa deitado, sem estimulação física e mental, certamente apresentará sérias anomalias em sua evolução. As aptidões emocionais devem ser aprendidas e aprimoradas desde cedo, basta ensiná-las.

Num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelas duas, não é apenas o quociente de inteligência, mas a inteligência emocional conta. Na verdade o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional, explica Goleman. (GOLEMAN, 1995. p. 42).



Educar as emoções é tão importante quanto ir para a escola, aprender a ler, escrever, calcular e conviver com outras pessoas de forma sociável. Na área educacional é comum, ainda hoje, no âmbito escolar, o uso de uma concepção teórica que leva os educadores a dividirem a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. A aprendizagem está intimamente ligada à afetividade, pois, sem afetividade, não há motivação e sem motivação, não há conhecimento, pois “a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade”. (PIAGET *apud* ARANTES, 2003, p. 57).

Alguns pressupostos teóricos sobre a afetividade, segundo Piaget:

- inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;

- a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o, perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;

- a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas. (ARANTES, 2003, p. 57).

A concretização da afetividade na sala de aula acontece quando o professor olha o aluno como indivíduo único, com suas características próprias, reconhecendo suas capacidades e limitações. O professor deve considerar a história de vida de cada aluno, dando oportunidade para interagir e conviver conforme seus conceitos de vida. Sendo assim, estará melhorando a vivência e as relações sociais.

A alegria ou a tensão de um determinado ambiente pode contagiar o estado de ânimo de alguém que chega nesse ambiente ou vice-versa.

Complementa Chalita (2004): “o grande pilar da educação é a habilidade emocional” (p. 230).

## 1.2 Afetividade como mediadora da práxis educativa

Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações, desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Embora sejam geralmente confundidas, essas formas de expressão são diferentes. Enquanto as primitivas contribuições de tonalidade afetiva são reações generalizadas, mal diferenciadas, as emoções, por sua vez, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si.

Segundo Wallon (1993), a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. Nesta perspectiva, o professor no ensino superior, não pode entrar na sala apenas preocupado em “dar aula”, ou seja, cumprir com o programa estabelecido, o professor no ensino superior precisa ser, acima de tudo, além de mediador ou facilitador, observador e sensível, pois, somente assim, poderá identificar as nuances que permeiam as dificuldades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem significativa.

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação estreita tanto que as condições medíocres de um

podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano, tanto que “[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente.” (WALLON, 1989, p. 288). Ao longo do desenvolvimento do indivíduo esses fatores em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão. A afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Tanto que Wallon (2005, p. 84) defende uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social.

Neste sentido, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Assim, pressupõe-se que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Desta forma, a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza nas relações que se estabelecem entre os sujeitos (estudantes) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

No ensino superior a afetividade deve ser empregada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Pois, oriundos de uma formação essencialmente tradicionalista, necessitam que os professores os encorajem para pensar, executar as atividades propostas e que apontem os caminhos para possíveis soluções diante de dúvidas e dificuldades dos mesmos.

### **1.3 Afetividade no cotidiano escolar**

É ponto pacífico a constatação de que no cotidiano escolar crianças “abandonadas” pelos pais tendem a não confiarem em si mesmas como também nos outros. Nas atividades em conjunto as mesmas tendem a apresentar um comportamento agressivo, com pouco interesse para desenvolverem as atividades propostas dentro e fora da escola, mais sentimentos negativos que positivos. Apresentam dificuldades em sair da angústia, ficam irritadas e ou assustadas diante de situações difíceis.

Segundo Fernandes (1990): “Se alguém não se investiu de amor, não poderá dá-lo a outro” (p. 163). Dessa forma, algumas crianças evitam os colegas, isolando-se ou sendo rejeitadas por eles e essa atitude refletirá em todos os seus atos, mesmo na vida adulta. O mesmo pode acontecer com alunos do ensino médio e até alunos universitários.

Os currículos escolares brasileiros são geralmente organizados por disciplinas, com ênfase, sobretudo na área cognitiva. Esses deveriam ser tecidos nas tramas da afetividade e racionalidade em defesa de uma educação compromissada com a formação de pessoas livres, íntegras, críticas, autônomas, criativas, responsáveis e amorosas, cuja vida seria pautada nos princípios da igualdade, justiça, reciprocidade, cooperação, tendo em vista a construção de um mundo melhor e mais fraterno.

No entender de Wallon (1996):

“No cotidiano escolar são comuns as situações de conflito envolvendo professores e alunos: turbulência e agitação motora, dispersão, crises emocionais, desentendimentos entre alunos e destes com o professor; irritação, raiva, desespero e medo”. (p. 104).

A vida moderna, a necessidade de sobrevivência, a mudança do papel da mulher na família, as inovações tecnológicas, a pauperização da classe média, dentre outros fatores, trouxe para a escola um outro homem que necessita ter uma formação baseada nos valores do grupo social, sendo assim a estrutura atual e o funcionamento da escola não atende esse princípio, ela necessita ser repensada.

O pensamento que tem perpetuado entre os profissionais da educação é que o problema da educação se resolveria com a melhoria das salas de aula, bibliotecas, laboratórios, matérias pedagógicas, equipamentos de informática e audiovisuais.

No entendimento de Saltini (2002), entretanto:

“As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdo e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”. (p. 15).

Para Piaget, (1994): “o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola” (p. 61). Diante desse contexto é necessário que o professor compreenda o aluno enquanto sujeito do conhecimento em sua plenitude. Na maioria das vezes é preciso perguntar porque as crianças não “aprendem”, mas é preciso que o professor esteja disposto a aprender a “educar”.

As dificuldades de aprendizagem das crianças podem ser oriundas da forma como são tratadas em casa e na escola. Dessa forma o ato educativo deve estar a serviço do desenvolvimento do bem-estar do homem, e a educação deve tomar para si esse problema, auxiliando o homem desde a sua infância, não somente, a interagir com o meio, mas principalmente conhecê-lo no sentido amplo deste termo.

A escola deve considerar que os anos que nela passamos são momentos de construção de conhecimentos para a vida. A quantidade de informações que a sociedade contemporânea fornece, são oriundos dos mais diferentes lugares e a escola não tem conseguido acompanhar essa evolução, aumentando de forma singular a distância entre o saber e o ser.

De acordo com Piaget (1981) o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. E ainda segundo Saltini (2002):

“Passamos vinte e cinco anos de nossa vida sendo educados pela escola, restando mais quarenta, cinqüenta anos aproximadamente para viver. Nesses anos, a maioria das vezes temos que ir em busca de um terapeuta e ficarmos de 5 a 10 anos deitados num divã para começarmos a aprender esse universo interno que constantemente atua sobre nossa vida”. (p. 49).

Educação e afeto poderiam caminhar juntos. A tarefa de todo educador deveria ser a de formar seres humanos felizes e equilibrados.

É muito importante que seja estabelecido um diálogo entre professor e aluno no processo de aprendizagem, visto que forma elos afetivos que despertam o interesse e a motivação, levando os alunos a executarem suas tarefas com boa vontade. Codó e Gazzotti (2002) informam que o ato de educar só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre professor e aluno, do contrário, a aprendizagem não será significativa e não preparará o indivíduo para uma vida futuro, deixando lacunas no processo ensino-aprendizagem.

No ensino superior, portanto, os contatos entre professores e estudantes dentro e fora da sala de aula deveriam se constituir um dos mais importantes fatores para a promoção do envolvimento do corpo discente. Alguns dos mais importantes contatos são os que ocorrem antes do início das aulas, durante os intervalos ou após o seu término, gerando um clima de afetividade entre docentes e discentes, contribuindo para um clima favorável ao mútuo entendimento e conseqüentemente a um aprendizado mais significativo.

Feitas, portanto, estas considerações a seguir uma abordagem sobre a importância da formação da docência no ensino superior.

## **CAPÍTULO II**

### **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Na maioria das vezes os professores do ensino superior se identificam através da sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Grande parte dos professores universitários não assume sua identidade docente, e a encaram como uma forma de complementação

salarial, pois segundo Pimenta (2002), o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores primários.

Essa problemática aponta para uma questão fundamental: que formação este profissional teve? Como ele irá contribuir para a formação dos seus alunos se ele mesmo não se caracteriza no exercício da sua profissão?

Ainda segundo Pimenta (2002), embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem. E acrescenta que:

“Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente (...) os resultados obtidos não são objetos de estudo (...) não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento (...). Como se percebe, a questão da docência na universidade ultrapassa processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino da graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países”. (p. 95).

Dentro desse panorama depara-se com a formação dos educandos, que buscam universidades como um espaço marcado por prática pedagógica intencional, capaz de provocar situações favoráveis ao desenvolvimento do aprendiz nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores.

Observa-se, no entanto, que a realidade é que os professores quando passam a atuar na docência do ensino superior, fazem-no sem qualquer habilitação própria para ensinar. Se for oriundo das áreas da educação ou licenciatura, teve chances de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino-aprendizagem, ainda que direcionados a outra faixa etária de alunos. Porém, se ele for de outra área e for analisada sua grade curricular constata-se o seguinte fato: Na leitura de um folder informativo de um curso de engenharia de produção, de uma universidade do Rio de Janeiro, é informado que seus objetivos são capacitar o engenheiro para atuar



na gestão das organizações de bens e serviços, buscando contínua atualização e aperfeiçoamento; ser empreendedor, trabalhar em equipe multidisciplinar, exercer liderança, utilizar a informática como ferramenta e ser sensível às questões sociais, humanas e ambientais.

Assim, a formação dos professores que atuam no Ensino Superior apresenta-se como uma preocupação atual, já que estes têm demonstrado em suas práticas uma falta de preparo para formar profissionais. No caso específico da educação, os docentes são os responsáveis pela formação dos futuros professores de crianças e jovens e isso representa um compromisso e a responsabilidade direta sobre a qualidade da educação.

Neste sentido informa Behrens (2002):

“Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação”. (p. 60).

As ações do docente precisam levar em conta todo o contexto que envolve a sala de aula, servindo, além de mediador do conhecimento e da aprendizagem, de motivador em todo o processo educativo. Além disso, suas experiências devem servir de exemplos que enriqueçam sua prática docente, levando em conta todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas.

Assim se expressa Santos (2002):

“No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar”. (p. 55).

Especificamente no caso da docência no ensino superior, os profissionais que atuam nessa área hoje são “preparados” apenas pelos

cursos de Pós-graduação em que é priorizada uma formação para a pesquisa, tornando seus alunos estritamente pesquisadores e especialistas em seus temas de estudo.

Segundo Castanho (2001), o ensino acaba sendo prejudicado e até deixado de lado na docência universitária, pois:

“A pesquisa pode atrapalhar o ensino? Infelizmente, pode, e esse fato ocorre com maior frequência do que se imagina. Exemplos: dedico-me com afinco à minha tese de doutorado e, assim que obtenho a titulação, passo a concentrar meus esforços em novos projetos de pesquisa e na pós-graduação, (...) limito-me a levar a meus alunos exemplos de dissertações e teses, passando a desenvolver cursos monográficos, com temas geralmente desarticulados entre si, passo a considerar meus projetos de pesquisa com absoluta prioridade, encarando as atividades didáticas como perda de tempo, algo enfadonho, que seria preferível que não ocupasse meu tempo”. (p. 117).

Nesse sentido, momentos de prática docente nos cursos de pós-graduação aparecem como um caminho possível de formação dos docentes universitários.

## **2.1 Docência e relações interpessoais**

Segundo Gil (2008, p. 57) a importância da docência e relações interpessoais é significativa tanto para professores quanto estudantes, pois estes encontram em sala de aula local privilegiado para a satisfação de muitas de suas necessidades, em especial das sociais de estima.

Isto acontece porque a satisfação destas necessidades passa pelo relacionamento entre as pessoas. E os cursos universitários são ambientes em que inevitavelmente ocorrem múltiplos relacionamentos, sendo alguns efêmeros, outros duradouros, envolventes.

No entanto, muitos professores não consideram importante o relacionamento com os alunos no processo didático. Há os que solenemente afirmam que em sala de aula sua atuação limita-se a ensinar e não a consideram local adequado para o estabelecimento de qualquer outro tipo de relação com os alunos que não seja a didática.

A ação interpessoal para a eficácia da prática deverá ser baseada na visão de que para se obter sucesso na aprendizagem, é preciso que o docente propicie um espaço de troca, partindo do conhecimento e a experiência dos seus alunos, e estabelecendo uma mediação capaz de permitir a participação ativa dos discentes nos seus processos de construção dos conhecimentos.

Existe uma evidente correlação entre a participação dos alunos e sua produtividade, pois a estratégia participativa aumenta a satisfação e o comprometimento de todos, o que acaba por refletir na produtividade.

Como facilitadores da aprendizagem, o professor deve apreciar os seus alunos, seus sentimentos, opiniões e pessoa. Uma manifestação de carinho sem possessividade ajudará o estudante a se relacionar melhor e assimilar com mais facilidade o conteúdo proposto.

Os docentes de sucesso devem agir não só como líderes pedagógicos, mas também como líderes em relações humanas, promovendo a criação e a manutenção de um ambiente harmonioso. As relações interpessoais constituem uma parte sensível da ação educacional. O maior desafio dessa questão é o de administrar conflitos de forma positiva, possibilitando o estabelecimento de um ambiente democrático.

## **2.2 Análise das perspectivas teóricas sobre o relacionamento professor-estudante**

Por muito tempo, os autores no campo da Didática preocuparam-se mais com as estratégias e os recursos de ensino do que com o relacionamento professor-estudante. No entanto, trabalhos de pesquisa empírica e aprimoramento teórico acerca da posição do professor em sala de aula vêm reforçando a ênfase que deve ser dada a esse relacionamento.

No entendimento de Perrenoud (2000, p. 75) é preciso redefinir a relação com o saber na sala de aula mediante “uma verdadeira negociação do contrato didático”, o que requer do professor a vontade e a capacidade de escutar os alunos, de ajudá-los a formular seu pensamento e de ouvir suas declarações.

O relacionamento professor-aluno constitui tópico amplamente estudado nos centros de pesquisa em Educação. Essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas segundo diferentes enfoques teóricos, a saber: o rogeriano, o psicanalítico e o construtivista, que serão analisados sucintamente, a seguir:

### **2.2.1 Enfoque Rogeriano**

Sabe-se que a relação professor-aluno é complexa e abarca diferentes aspectos, envolvendo tanto aquela relação de caráter mais pessoal, referente ao reconhecimento dos êxitos dos alunos, ao reforço de sua autoconfiança e à manutenção de uma atitude de cordialidade e respeito, quanto aquela relação voltada à criação de uma estrutura que facilite a comunicação e o aprendizado. Se não houver uma eficaz relação didática com os estudantes, não haverá, conseqüentemente, uma relação professor-aluno. Se faltar à tarefa didática o componente de relação humana, a qualidade do aprendizado será prejudicada e certamente deixarão de ser ensinadas e aprendidas coisas importantes.

Carl Rogers (1902-1987), um dos pioneiros no desenvolvimento da Psicologia Humanista e pai da chamada Educação Não Diretiva, define o relacionamento entre professor e estudante como um dos principais pilares de sua teoria. Para Rogers (1986), portanto, a facilitação da aprendizagem:

“Não repousa nas habilidades de lecionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada, nem nas palestras e apresentações e nem na abundância de livros, embora qualquer um dos meios acima possa, numa ocasião ou noutra, ser utilizado como recurso de importância. Não, a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante” (p. 127).

As qualidades e atitudes que facilitam a aprendizagem, para Rogers, são a autenticidade, o apreço pelo estudante e a compreensão empática.

O professor autêntico relaciona-se com o estudante sem lhe apresentar uma máscara ou fachada, com isso, passa a ter muito mais chance de ser eficiente e sendo real em seu relacionamento com os estudantes. Ele pode ser entusiasta, interessado nos alunos, entediado, zangado, sensitivo ou simpático. Aceitando esses sentimentos como próprios, o professor não sente a necessidade de impô-los aos alunos. Dessa maneira, ele representará para os seus estudantes “uma pessoa, não a corporificação anônima de uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra” (ROGERS, 1986, p. 128).

Professores que são bem sucedidos na facilitação da aprendizagem possuem uma atitude de apreço pelo estudante, por seus sentimentos, por suas opiniões, por sua pessoa. O professor deve ter um carinho genuíno pelo aluno.

Na concepção de Rogers, o professor que se preocupa com o estudante, que o aprecia, que confia nele, cria um clima muito mais favorável para a aprendizagem. E que “o apreço pelo estudante ou a sua aceitação [...] constitui uma expressão operacional de sua fé e confiança essencial na capacidade do organismo humano” (ROGERS, 1986, p. 130).

Outro elemento que favorece a aprendizagem, para Rogers, é a compreensão empática, que se traduz na capacidade do professor de compreender internamente as reações do estudante, tendo uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante. Quando existe uma empatia sensível, a reação do estudante acompanha mais ou menos este padrão: “finalmente, alguém compreende como é que é parecer estar a meu lado, sem querer analisar-me ou julgar-me” conclui Rogers (Id., 1986, p. 132).

### 2.2.2 Enfoque do ponto de vista psicanalítico

Do ponto de vista psicanalítico, o relacionamento baseia-se no amor e no ódio. O ser humano, por sua própria constituição, estabelece inúmeras relações de afeto ao longo da vida. Essas relações baseiam-se, segundo a psicanálise, em dois afetos básicos constituintes da vida psíquica: o amor e o ódio. As ações, expressões e pensamentos humanos não podem ser devidamente compreendidos se não forem considerados os afetos que os acompanham. Dessa forma, não é possível compreender o ato agressivo de alguém, por exemplo, se não analisarmos o afeto causador desse comportamento.

Cada um de nós estabelece cotidianamente relações de amor e de ódio com as pessoas presentes em nosso ciclo de convivência. Muitas vezes esses dois afetos se confundem, se mesclam, se fundem, e então, amamos e odiamos uma mesma pessoa ou situação. A esse sentimento de amor e ódio dirigido a uma mesma pessoa ou situação, dá-se o nome de ambivalência. Somos ambivalentes com nossos pais, com nossos filhos, com nossos chefes, com nossos clientes, com nossos alunos, com nossos professores. Assim, o relacionamento professor-aluno, como todos os outros que se dão entre seres humanos, também é atravessado por afetos de amor e de ódio. No ensino superior, essas transferências ocorrem de maneira menos perceptível, mas apresentam peso significativo na facilitação da aprendizagem.

Segundo Gil (2008) é importante lembrar que:

“A transferência é um processo inconsciente. O estudante não escolhe racionalmente amar ou odiar esse ou aquele professor ou transferir sentimentos bons ou maus dependendo da situação. Quando a transferência se instala, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao estudante. Em decorrência dessa “posse”, o professor passa a ter em mãos um poder de influência sobre o estudante. Dessa forma, a ênfase colocada por Freud no estudo da relação professor-estudante não está no valor dos conteúdos cognitivos que transitam entre essas duas pessoas, ou seja, na informação que é transmitida de um para o outro, mas nas relações afetivas entre professores e estudantes. Assim, segundo a perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e o seu estudante, que estabelece as condições para aprender, quaisquer que sejam os conteúdos”. (p. 61).

A figura do professor passa a fazer parte do cenário inconsciente do aluno, recebendo uma significação própria e, a partir de então, esse só será escutado e entendido através desse lugar que é colocado. Na verdade o professor servirá como uma forma esvaziada de seu valor real que receberá significações através das transferências dos alunos.

O professor também transfere, por sua vez, conteúdos aos seus alunos. A esse conjunto de reações inconscientes do professor/analista à pessoa do aluno/analizando, Freud deu o nome de contratransferência. As influências dos alunos sobre os sentimentos inconscientes do professor são frequentes e resultam nos mais variados tipos de comportamentos e reações por parte de quem ensina.

É importante que o professor conheça suas principais defesas e se disponha a reconhecê-las quando surgem. Há professores que reagem defensivamente à desordem ou à desatenção como uma rejeição pessoal. Há aqueles que reagem com ansiedade anormal à agressividade. Existem muitos que recebem com extraordinária dificuldade a competição de seus alunos, salienta Byngton (BYNGTON, 1996, p. 74).

Quanto mais o professor buscar se reconhecer no processo pedagógico, mais facilmente ele poderá lidar com as manifestações transferenciais e contratransferenciais em sala de aula, possibilitando o crescimento de seus alunos, assim como o seu próprio crescimento, por meio desse vínculo específico e necessário ao aprendizado significativo.

### **2.2.3 Relação professor-aluno no construtivismo**

A concepção construtivista é utilizada como instrumento de análise educativa e uma ferramenta útil para tomar decisões inteligentes, inerentes ao planejamento, aplicação e avaliação do ensino.

A escola tem a incumbência de promover a harmonização das necessidades individuais com as exigências do meio social. Tendo em vista a função social da escola, é necessário ter referenciais explicativos que

fundamentam este princípio e que considerem o caráter socializador do ensino e sua função no desenvolvimento individual.

O construtivismo privilegia os processos mentais e as habilidades cognitivas. Enfoca o aprender a aprender, o que significa que o processo de aquisição é considerado mais importante do que o conteúdo em si. Assim, os conteúdos devem ser estabelecidos levando-se em conta as experiências vivenciadas pelo próprio estudante. Os métodos devem ser selecionados dentre aqueles que possibilitem aprender fazendo.

Neste diapasão, informa Gil (2008):

“Para que um ambiente seja verdadeiramente construtivista, é necessário conceber que todo e qualquer desenvolvimento cognitivo só será efetivo se for baseado em uma interação muito forte entre professor e estudante. O estudante precisa participar ativamente do próprio aprendizado, mediante a pesquisa, a experimentação, o trabalho em grupo, o estímulo ao desafio, o desenvolvimento do raciocínio e a busca constante do conhecimento. Isto porque sob a ótica construtivista os conhecimentos não são dados prontos, mas trabalhados e vivenciados pelo estudante, que precisa ser respeitado em seus direitos, podendo opinar e até mesmo contestar”. (p. 63).

Assim, o professor precisa ser um otimista, deve ter uma mente aberta e uma capacidade para aceitar o papel de mediador entre o estudante e o conhecimento. Nesse ambiente construtivista, cabe ao professor despertar nos estudantes a curiosidade sobre o que vão aprender; encorajá-los a dialogar com o professor e entre si; estimulá-los a assumir responsabilidades e autonomia; permitir que conduzam as aulas, alterem estratégias e conteúdos; e envolvê-los em experiências que impliquem contradição em relação a hipóteses inicialmente estabelecidas e estimulem a discussão.

Às vezes é difícil para os professores universitários adotarem uma postura construtivista, porque muitos deles se formaram em ambientes muito rígidos e disciplinados e que aprenderam a valorizar só depois de formados.

### **2.3 Competência pedagógica do professor universitário**

É interessante observar que quando se fala em “formação de professores”, vem-nos à cabeça o processo de formação para a docência na



educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio). Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

No entanto, uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didática dos professores universitários, ou seria melhor dizer, à falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos.

São comuns os relatos de que o professor sabe a matéria, porém, não sabe como transmiti-la ao aluno, de que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa. No entanto, amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior.

Numa breve retrospectiva da história das universidades – de maneira geral e, mais especificamente, das brasileiras –, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Como já mencionado, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. De acordo com Vasconcelos (1998), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica” (p. 86). Tal

constatação vai levar a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

O Brasil tem vivenciado um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, que englobam o crescimento e a expansão e flexibilidade do sistema, mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), alterações nos critérios de ingresso nas IES, exigências de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, tanto em âmbito institucional como nacional, entre outros indicadores, muitos dos quais decorrentes da introdução de novas tecnologias na educação.

A expansão do número de vagas e a conseqüente ampliação do acesso ao ensino superior, proporciona uma maior heterogeneidade do público que se dirige às instituições de ensino superior. Esta abre-se a parcelas da população a quem a possibilidade de graduação era, anteriormente, dificultada.

Por isso, hoje, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Um público que pode, por um lado, não estar tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo, e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem, tendo em vista que o ensino superior hoje não é mais garantia de um emprego estável no futuro, mas um público que pode, por outro lado, ser muito mais exigente quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista especialmente o alto grau de competitividade do mercado de trabalho.

Os professores, ainda, passam a ter necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor, antes tomada como índice de qualidade de um curso, hoje passa a identificar a “ineficiência do sistema”.

Portanto, o professor universitário não se forma hoje, para atuar necessariamente em uma universidade, porém, num complexo sistema de ensino superior, que envolve diferentes instituições e tipos de cursos. Além de preparar-se para agir neste meio, para trabalhar com o novo perfil de alunos que chegam ao ensino superior, como também com o novo perfil exigido dos egressos do ensino superior, é necessário a este professor conhecer esta realidade e saber entendê-la e analisá-la, ou seja, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele refletir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual ela se acha inserida.

Assim, torna-se necessário ao professor pensar numa nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de “inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única”, pondo em ação outras habilidades que não apenas as cognitivas. Torna-se necessário, ainda, que os professores passem a pensar-se como “participantes do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer” (CASTANHO, 2000, p. 87).

É preciso ainda observar que, no novo paradigma de formação de professores, a competência é considerada como a capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação, apoiada no conhecimento, mas sem limitar-se a ele. Nesse sentido, para se adquirir competência, toma-se como base a combinação entre o conhecimento construído e armazenado e o conhecimento prático reflexivo, criando condições para que os educandos desenvolvam suas capacidades.

Construir uma competência, para Perrenoud (1999) significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes de interferência para agir na prática. Nessa perspectiva, os elementos de que necessitam os professores para atingir a competência pedagógica deverão ser encontrados, em parte, em um processo de formação contínua que seja

caracterizado por uma atitude reflexiva sobre a prática e por uma atitude crítica diante de erros e acertos cometidos.

A competência que deve ser trabalhada nos cursos destinados à formação de professores, deve envolver a capacidade de construção do conhecimento, fruto da coordenação entre os conceitos trabalhados por diversos teóricos e os elementos provenientes da prática cotidiana. É no exercício dessas práticas que esses professores devem estar sempre refletindo, coletivamente, no que ensinar e no que aprender, buscando e construindo novos conhecimentos que possam dar conta da complexidade de situações que enfrentam no cotidiano escolar e daquelas vividas pelos alunos, fora escola, ou após o período de escolarização.

Isto posto, será enfocado no próximo capítulo a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

### **CAPÍTULO III**

## **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Como seres sociais, precisamos do convívio com as pessoas para construir a nossa personalidade e interagir com o mundo ao nosso redor. Dentro do universo acadêmico da universidade, não se pode ignorar a importância da interação entre professores e alunos e as relações decorrentes deste convívio.

A sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico. Freire (1996), na reflexão sobre ensinar exige querer bem aos educandos, ressalta que:

“Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de

um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele” (p. 159-160).

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois, professor e aluno formam um par complementar complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno.

A trajetória do aluno sempre aponta a figura do professor como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento onde a emoção esteja presente. Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Para Morgado (2002), as relações transferenciais (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simbolizam os pais, tende a acontecer na sala de aula. O que o professor precisa é não reagir a ela (contratransferência), pondo o conhecimento como o legitimador da autoridade pedagógica.

### **3.1 Relação afetiva e a tendência pedagógica tradicional**

A pedagogia tradicional é caracterizada pela concepção de educação em que prevalece a ação de agentes externos na formação do aluno, é como se o conhecimento do aluno não tivesse valor algum para a educação.

Nesta tendência, a relação professor-aluno não ocorre de forma harmoniosa, o professor detém o poder de decisão. Ele escolhe o conteúdo, a metodologia, a forma como o aluno será avaliado, enfim, a educação está centrada no professor. Dessa forma não se cria uma sala de aula em clima de amizade, de democracia, tão necessário para esclarecer dúvidas, questionar,

discutir e até discordar dos conteúdos e da maneira como são encaminhados os estudos dos mesmos.

O aluno fecha-se em si e vai acumulando dúvidas, pois não tem nem mesmo a colaboração dos colegas. Nesta tendência, além do professor não estar aberto ao relacionamento com os alunos, não permite nem mesmo as relações de aluno com aluno.

De acordo com Libâneo (1993):

“No relacionamento do professor-aluno predomina autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer das aulas. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”. (p. 24).

O professor julga-se ser mais importante que os alunos, neste contexto. Vai depositando conteúdos sem, no entanto, ter a humildade de ouvir o que os alunos pensam a respeito.

Além de repassar conteúdos do seu interesse, por vezes, o professor costuma confundir autoridade com autoritarismo, acreditando que, para que os conteúdos sejam assimilados, deva existir em sala de aula silêncio total, só o professor tem o direito de falar e, assim, monopoliza a aula. Este silêncio é mantido através da disciplina rígida e austera, evitando-se até mesmo o diálogo entre colegas. Desta forma, o aluno vai se distanciando do professor e dos parceiros, não se expressando livremente, não tendo direito à dúvida e esclarecimentos.

No entendimento de Gardner (1995), a escola tradicional está centrada na exploração das inteligências lingüísticas e lógico-matemáticas. Para ele a escola deveria ter uma educação pessoal, centrada no aluno, onde ele não poderia ser comparado.

Sua teoria de aprendizagem defende que inteligência não é apenas a capacidade de entender alguma coisa, mas também, criatividade e compreensão.

### **3.2 A influência afetiva do professor no rendimento escolar**

Os professores se tornam significativos na vida de seus alunos por causa de uma forte convivência, assim o professor passa a ser uma das poucas pessoas que pode acreditar mais no valor e na capacidade de seus alunos.

Segundo Almeida (1997): “A relação professor-aluno em sala de aula tem se mostrado antagônica e conflituosa” (p. 14), visto que ambos têm interesses, objetivos e valores divergentes e, ao invés de buscarem um equilíbrio para poderem progredir, estabelecem relações de conflitos, onde um quer impor suas idéias ao outro, não respeitando os diferentes pontos de vista e gerando desentendimentos.

Expressando o pensamento teórico de Wallon, Galvão (1995, p. 104) diz que “irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como ‘termômetro’ do conflito”.

Portanto, o professor deve ter clareza de quais são os motivos, quais são os fatores que provocam os conflitos, assim aumentará a possibilidade de controlar as reações emocionais dos alunos e de encontrar os meios para solucioná-los.

Através da reflexão, o docente buscará compreender o motivo das reações dos estudantes e das suas próprias reações, pois tem mais condições de perceber o que está acontecendo para agir de forma mais adequada. Cabe ao docente encontrar os meios para reduzir a “temperatura emocional”. Em vez de se deixar contagiar pelo descontrole dos alunos, precisa contagiar a todos com a sua racionalidade e bom senso, expressos com sua afetividade.

As relações conflituosas, enfrentadas no dia-a-dia do processo educacional, acabam interferindo na atividade intelectual, podendo ocasionar o baixo rendimento escolar.



Saltini (1998) salienta que “a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento” (p. 20).

As atitudes, as palavras, a forma de se relacionar dos professores atraem, conquistam ou afastam os alunos.

A relação professor-aluno necessita ir além da mera transmissão do conteúdo e da aplicação de técnicas, para que o aluno possa ser capaz de construir, reconstruir, elaborar e reelaborar os conhecimentos, no sentido de que os mesmos passem a ter significado em suas vivências. Para que isso ocorra é fundamental que o relacionamento afetivo entre professor-aluno propicie as condições adequadas.

Assim, o relacionamento afetivo pressupõe respeito às idéias, às opiniões do outro, bem como afeto, dedicação, troca, esforço e vontade por parte dos envolvidos.

O afeto na sala de aula é extremamente importante, pois o aluno se sentirá mais seguro, valorizado e confiante de suas capacidades.

Para poder ajudar, o professor deve conhecer seus alunos, saber de suas inseguranças, medos, ansiedades, expectativas e perspectivas, para poder determinar o seu trabalho escolar e mediar a aprendizagem.

Conhecendo seus alunos e escolhendo a melhor forma de trabalhar com eles, o educador propiciará melhores oportunidades para elevar o rendimento escolar dos discentes, elevando também o autoconceito destes, tornando a aprendizagem mais agradável e produtiva.

Davis e Oliveira (1994) reforçam a ideia de que:

“Cabe ao professor conhecer de perto seus alunos para estar familiarizado com os modos através dos quais eles raciocinam. Conhecendo bem o pensamento dos alunos, ele está em posição de organizar a situação de aprendizagem e, sobretudo, interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito do conteúdo em pauta, por meio de constante questionamento das mesmas”. (p. 90).

O professor que se interessa pelo progresso dos alunos e o demonstra faz com que os mesmos tenham mais confiança em si próprios e sejam bem mais sucedidos em suas realizações. Já para os professores que são impessoais, indiferentes, a tendência é que aconteça o contrário.

Através da interação, professores e alunos vão se conhecendo melhor, um se coloca na posição, no lugar do outro, para que assim possam atingir os objetivos, os propósitos almejados.

Ainda segundo Davis e Oliveira (1994), “na interação professor-aluno, supõe-se que o primeiro ajude inicialmente o segundo na tarefa de aprender, porque essa ajuda logo lhe possibilitará pensar com autonomia” (p. 89).

### **3.3 Desafios enfrentados pelos professores universitários atuais**

Os desafios atuais da sociedade exigem qualificações cada vez maiores e comprometidas com uma visão holística e generalista, ao invés da restrição às especialidades como ocorreu até o final do século XX.

Com o advento da globalização no âmbito da economia neoliberal as políticas públicas têm, de certa forma, tentado se adequar a esse novo panorama e às exigências impostas a elas. Vivemos em um mundo onde se exige uma maior e mais veloz capacidade de tomadas de decisões. Um mundo onde se torna cada vez mais difícil selecionar as informações, pelo seu excesso. Um mundo onde no dizer de Morin (2002) “Por trás do desafio do global e do complexo esconde-se um outro desafio: o da expansão descontrolada do saber” (p. 16), onde “as informações constituem parcelas dispersas de saber”, onde “o conhecimento se perde na informação” (Eliot *apud* Morin, 2002, p. 16). Um mundo que impõe ao ser humano mais dinamismo e mais habilidades, e onde na competição acirrada, para não ser eliminado das excludentes relações sociais, se esquecem e deterioram os ideais de colaboração e solidariedade.

Portanto, as exigências do mercado são cada vez mais rígidas. A cobrança por um indivíduo autônomo, criativo, e capaz de sobressair nas situações inesperadas são cada vez maiores. Surge assim a necessidade de configurar esse novo indivíduo. Para tanto, é lançado à educação o pretensioso desafio de buscar o “milagre” que contemplaria a formação deste novo personagem do mundo moderno.

E as mudanças verificadas no ensino superior requerem hoje um profissional com características muito diferentes daquelas que foram reconhecidas como importantes no passado.

Sobre o assunto esclarece Gil (2008):

“A docência no Ensino Superior não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário. Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de “professor universitário” ou que lecionam porque vêm a atividade como uma “atividade relaxante” que tem lugar depois de um dia trabalho árduo” (p. 37).

Na visão de Gil (2008) os professores universitários atuais precisam aprender algumas competências e desenvolvê-las. Por exemplo:

- conhecimentos técnicos em determinada área do conhecimento, conhecimentos decorrentes de trabalhos de pesquisa de campo, de laboratório ou de biblioteca;
- visão de futuro, que esteja atento à velocidade das transformações tecnológicas, às mudanças sociais, aos novos perfis profissionais que estão se desenhando, às novas exigências do mercado de trabalho e aos desafios éticos;
- mediador do processo de aprendizagem, que tenha a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem, que aceite deixar de ocupar o centro do cenário do ensino e reconheça os estudantes como parceiros do processo de ensino;

- organizar e dirigir situações de aprendizagem, dominando os conteúdos a serem ensinados e os traduza em objetivos de aprendizagem. Saiba explorar os acontecimentos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário;

- capaz de gerar sua própria formação contínua, ultrapassando a visão de formação direcionada apenas para o sistema, fundamentando suas convicções nas dimensões pessoal, profissional e organizacional, que constituem a trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola, segundo Nóvoa, (1991);

- ser um professor transformador, que mude o foco do ensinar e passe a se preocupar com o aprender, principalmente com o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos;

- ser um professor multicultural, sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos;

- ser um professor intercultural, capaz de compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização, de desvendar obstáculos à igualdade de oportunidades, capaz de se comunicar com as pessoas de culturas diferentes;

- ser reflexivo, que pensa no que faz, que se compromete com a profissão e se sente autônomo; que é capaz de tomar decisões e ter opiniões, que atende aos contextos em que trabalha, interpreta-os e adapta a própria atuação a eles. Nos dizeres de Zeichner, (1993) “Que olhe para a sua própria prática e para as condições sociais em que está situada; e que sua prática reflexiva leve em consideração as situações de desigualdades e injustiças no interior da sala de aula e seja compromissada com a prática social” (p. 25);

- ser capaz de trabalhar em equipe, integrar grupos de pesquisa com profissionais de diferentes áreas, participar de projetos multidisciplinares e que aceite o desafio da interdisciplinaridade;

- ser capaz de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, contribuindo na prevenção da violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, e participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta;

- capaz de utilizar novas tecnologias, editores de textos, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e seja capaz de comunicar-se a distância por meio da Internet e de outras tecnologias;

- ser um profissional aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade, suas transformações, evoluções e mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes e as novas descobertas (MASETTO, 2003).

Diante dos desafios que o professor universitário enfrenta hoje, não é nada fácil ensinar. As relações são trabalhosas e exigem empenho e disposição. Portanto, não basta ter conhecimento técnico e teórico sobre a disciplina ministrada. Ele precisa estar disposto a preparar-se emocionalmente para trabalhar as relações com o aluno, com os outros professores e a administração em sua instituição escolar. O seu maior instrumento profissional é o seu desenvolvimento como pessoa, o que, em outras palavras, lhe possibilitará ser um agente facilitador das relações interpessoais que vivencia em seu trabalho. E, conseqüentemente, criará um ambiente propício ao principal objetivo de sua profissão: a aprendizagem.

## CONCLUSÃO

A relação entre professor e aluno no ensino superior e a importância da afetividade é um assunto de significativa relevância para os dias atuais, levando-se em consideração as mudanças que têm ocorrido no campo da educação, especialmente com a introdução de novas tecnologias, ferramentas que colocam conhecimento e informação ao dispor do aluno, sem a necessidade da presença do professor.

Observa-se que a relação entre professor e aluno é uma relação de dois pólos e recai sobre ambos a responsabilidade na determinação do clima dessa relação. Porém, estes desempenham papéis diferenciados nessa interação de sala de aula, e cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, incluindo o tom no relacionamento estabelecido entre eles.

O aluno também traz suas contribuições como capacidades, interesses, conhecimentos anteriores e um projeto de realização pessoal no qual a instrução, a preparação profissional e a aquisição de novos conhecimentos é requisito parcial.

Inferese também que a afetividade desempenha um papel muito importante na relação professor-aluno, pois é ela quem determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável ou sofrível, confere uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos que oscilam entre dois pólos, a depressão e euforia.

Uma relação afetiva entre professor e aluno deve ser estabelecida, pois seria ilusão acreditar que o ato de educar tenha sucesso completo sem esse laço.

A concretização da afetividade na sala de aula acontece quando o professor olha o aluno como indivíduo único, com suas características próprias, reconhecendo suas capacidades e limitações. Assim, no ensino superior, a afetividade deve ser empregada com uma significação de vivências dos

indivíduos e das formas de expressão mais complexas, pois os alunos, oriundos de uma formação essencialmente tradicionalista, necessitam que os professores os encorajem para pensar, executar as atividades propostas e que apontem os caminhos para possíveis soluções diante de dúvidas e dificuldades dos mesmos.

Verificou-se também que há uma grande necessidade de que o docente do ensino superior assuma sua identidade, adaptando-se às mudanças tecnológicas e esteja atento à vida dos estudantes, tendo em vista todas as transformações vivenciadas pela sociedade atual, ganhando a universidade nos últimos anos um público mais amplo e a influência da internet, inclusive.

O relacionamento professor-aluno constitui tópico amplamente estudado nos centros de pesquisa em educação, e essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas segundo diferentes enfoques teóricos, como o enfoque rogeriano, que propugna pela autenticidade, o apreço pelo estudante e a compreensão empática por parte do professor.

O enfoque do ponto de vista psicanalítico baseia-se no amor e no ódio. Freud deu o nome de contratransferência ao conjunto de reações inconscientes do professor à pessoa do aluno.

Por fim, a concepção construtivista é utilizada como instrumento de análise educativa e uma ferramenta útil para tomar decisões inteligentes, inerentes ao planejamento, aplicação e avaliação do ensino.

O professor deve ser competente no que realiza, pois são comuns os relatos de que o professor sabe a matéria, porém, não sabe como transmiti-la aos alunos, não sabe conduzir a aula, não se importa com o aluno entre outras queixas. Por isso, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Deve pensar numa nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de “inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos...” segundo orienta Castanho (2000).

Visou-se também aqui, propiciar uma visão da relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem dentro do universo acadêmico da

universidade, pois não se pode ignorar a importância da interação entre professores e alunos e as relações decorrentes deste convívio.

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno foram um par complementar complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para evitar que se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema, a fim de que o aluno não seja o principal prejudicado.

Conclui-se, portanto, que a relação professor-aluno deve ir além da mera transmissão do conteúdo e da aplicação de técnicas, para que o aluno possa ser capaz de construir, reconstruir, elaborar e reelaborar os conhecimentos, no sentido de que os mesmos passem a ter significado em suas vivências. Para que isso ocorra é fundamental que o relacionamento afetivo entre professor-aluno propicie as condições adequadas.

O afeto na sala de aula é extremamente importante, pois o aluno se sentirá mais seguro, valorizado e confiante de suas capacidades.

São muitos os desafios atuais da sociedade que exigem qualificações cada vez maiores e comprometidas com uma visão mais ampla por parte do professor do ensino superior. É preciso que surja também um novo indivíduo, apto a fazer frente às exigências do mercado que são cada vez mais rígidas. Assim poderá criar um ambiente propício ao principal objetivo de sua profissão: a aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA



ALMEIDA, L.M.C. de. **A afetividade do educador**. Revista Psicopedagógica. (16(41), 1997.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BEHRENS, M.A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In MASSETO, Marcos (Org.) **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BYNGTON, C.A.B. **Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento de ser**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CASTANHO, S., VEIGA, Ilma P.A. (Orgs.) **Pedagogia universitária: aula em foco**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

CHALITA, Gabriel. **Educação. A solução está no afeto**. 12. ed. São Paulo: Ed. Gente, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do amor**. 29 ed. São Paulo: Ed. Gente, 2003.

CODO, W., GAZZOTTI, A. A. (1999) Trabalho e afetividade, em Codó, W. **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 2002.

DAVIS, C., OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica dos conteúdos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MASETTO, M.T. **Aulas vivas: tese (e prática) de livre docência**. 2. ed. São Paulo: MG, 1992.

MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 2. ed. São Paulo: Sumus, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma – reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROGERS. C. **Tornar-se pessoa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

\_\_\_\_\_. **Liberdade de aprender em nossa década**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, 1986.

SALTINI, Cláudio. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2002.

SANTOS, Lucíola L.C. **Pluralidade de saberes em processos educativos**. In CANDAU, V.M. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VASCONCELOS, Maria L.M.C. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências**. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**: São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa. Edições 70, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa. Editorial Vega, 1979.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## WEBGRAFIA

BALLONE, G.F. **Afetividade**. In: PsiqWeb, 2003. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br/cursos/afet.html>. Acesso em 25 nov. 2008.