

Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa

Marinalva Lopes Ribeiro

France Jutras

Roland Louis

Inúmeras pesquisas confirmam a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem cognitiva dos alunos na sala de aula (Côté, 2002; Peretti, 1994; Saint-Laurent, Giasson, Royer, 1990; Rodríguez, Plax, Kearney, 1996). O discurso oficial também sinaliza a necessidade da articulação entre o domínio cognitivo e o afetivo (Brasil, 1997; 1999, 2000). No entanto, na prática dos professores do Ensino Fundamental e nos currículos dos cursos de formação em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas são habitualmente negligenciadas. Instigados para explorar as razões de tal situação, centramos nosso olhar nos professores, a fim de verificar como eles representam a afetividade. Especificamente, interessava-nos conhecer como a afetividade era descrita e como os elementos constitutivos da representação de afetividade eram organizados por esses professores.

Este artigo visa apresentar os resultados de uma investigação (Ribeiro, 2004) que teve como objetivo geral examinar a possível existência de uma representação social de afetividade entre os professores que participam do Curso de Licenciatura em Ensino Fundamental na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Os objetivos específicos visavam: descrever como os professores representam a competência afetiva na relação educativa; determinar a importância que eles dão aos diferentes elementos que compõem tal competência e destacar a organização do conteúdo das representações de afetividade.

Os conceitos de afetividade e de representações sociais constituíram as bases teóricas que orientaram tanto a coleta quanto a análise dos dados efetuadas por nós.

O conceito de afetividade

A afetividade pode ser abordada segundo diferentes perspectivas, dentre outras, a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Neste trabalho, a afetividade é abordada na perspectiva pedagógica, ou seja, tendo em vista a relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos, na sala de aula.

Na literatura consultada (Araújo, 2000; Bloom, Krathwohl, Masia, 1973; Bohlin, 1998; Favre e Favre, 1998; Lück e Carneiro, 1985; Martin e Briggs, 1986; Restrepo, 1998; Salomé, 1994; Saltini, 1999; Tassoni, 2000; Tennyson e Nielsen, 1998; Toro, 1997), constatamos a existência de uma pluralidade de vocábulos para definir o domínio afetivo, a saber: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, sentimentos e emoções. Notamos certa unanimidade entre tais autores, em relação ao reconhecimento desses dois últimos aspectos como motores da afetividade. Em nosso ponto de vista, a afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação.

Influenciada pelo pensamento cartesiano, a escola não considera a dimensão afetiva como objeto de ensino e de aprendizagem. Com efeito, privilegia o conhecimento científico lógico-dedutivo comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula. Apesar dessa realidade dicotômica, têm-se reivindicado, nos últimos anos, a coexistência harmoniosa da afetividade e da cognição. Damásio (2000) e Assmann (1998), por exemplo, postulam que a aprendizagem depende da emoção e da valorização do corpo, motivo pelo qual os modelos que levam em conta apenas o aspecto intelectual são questionados. Ademais, a função de instrutor, privilegiada historicamente, tem sido substituída, paulatinamente, pela função de educador, a qual exige do professor competências profissionais que ultrapassam a transmissão de um saber estipulado num programa, ou seja, “qualidades de escuta, de atenção positiva, de confiança recíproca, de acolhimento, de diálogo, que se acompanham do respeito mútuo e da tolerância” (Poeydomenge, 1994, p. 26).

O termo competência varia de sentido segundo o contexto no qual aparece. Ele se apresenta como conhecimento, atitude, capacidade, faculdade motriz, dentre outros. Em educação, a noção de competência tem sido associada àquela de profissionalização e de ato educativo (Brasil, 1999; Lenoir, Larose, Biron,

Roy, Spallanzani, 1999; Perrenoud, 2000). Mais especificamente, além de conhecimentos, práticas, saber-agir, está incluído o componente crucial da formação pessoal e profissional do educador, o saber-ser. A noção de competência afetiva é empregada neste artigo como a ação eficiente dos professores em situações novas e únicas ligadas à dimensão afetiva, a partir da mobilização de sentimentos, de conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.

Baseados em Martin e Briggs (1986), criamos o modelo *competência afetiva na relação educativa*, que exprime um atributo, uma qualidade profissional e pode permitir, ao professor, a utilização eficaz da dimensão afetiva na relação educativa. Seus elementos constitutivos, vínculo, expressão, comunicação verbal, comunicação não-verbal, diálogo, respeito, cooperação, apoio, capacidades de inclusão e de participação e a gestão dos conflitos (Ribeiro, 2004), serviram de base para a construção dos instrumentos de coleta de dados, para a análise e discussão dos resultados.

O conceito de representações sociais

As representações constituem formas de conhecimento do senso comum, as quais traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade. Formas organizadas e partilhadas socialmente, elas servem para tornar a realidade compreensível e comum. Uma representação compõe-se de elementos constitutivos (informações, crenças, opiniões e atitudes) (Abric, 1997), organizados e estruturados em torno de um núcleo central (Abric, 1989) e de elementos periféricos (Moliner, 1995).

A teoria das representações sociais interessou a nosso estudo, pois nos permitiu atualizar a natureza dos obstáculos que os professores encontram na realização de uma prática educativa que leve em conta a dimensão afetiva. Além disso, ajudou-nos a compreender o sentido dado por esses profissionais à afetividade em sua prática. Por meio das representações, tomamos conhecimento das maneiras pelas quais os professores estabelecem, no cotidiano da sala de aula, relações com seus alunos e da influência dessas relações no processo educativo. Com efeito, os professores constroem suas representações e, em função delas, realizam suas práticas e as impõem aos alunos. Assim, por meio do discurso, identificamos as concepções e as ações dos professores que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados escolares dos alunos.

A metodologia da pesquisa

Como os objetivos da pesquisa visavam à descrição da representação dos professores sobre afetividade, isso nos levou a um nível de conhecimento que corresponde, particularmente, à descoberta e à exploração dos elementos constitutivos (conteúdo) dessas representações, da organização dos seus elementos (estrutura interna) e dos elementos do núcleo central (hierarquia).

A coleta de dados fez-se em duas etapas. Na primeira, convocamos cem professores do curso de Licenciatura em Ensino Fundamental, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a realização de associações livres. Por meio dessas associações, foram evocadas 249 palavras, a partir do termo indutor “afetividade”.

Dentre os participantes da primeira etapa, recrutamos quinze para a segunda etapa da coleta, constituída de entrevistas semi-estruturadas, a partir de um guia de entrevista e da organização de conjuntos hierárquicos sucessivos. Para organizá-los, escolhemos as 32 palavras que apresentaram a maior frequência entre as produzidas nas associações livres. Escrevemos essas palavras em fichas e solicitamos que os participantes escolhessem as 16 que lhes pareciam as mais características de afetividade. Após essa primeira decisão, solicitamos que, procedendo da mesma maneira, selecionassem as oito palavras mais características, e assim por diante, até que cada um chegasse à palavra que, a seu ver, seria a mais específica de afetividade. Finda essa etapa, cada participante foi convidado a justificar a sua escolha.

A análise dos dados

A análise dos dados das associações livres e dos conjuntos hierárquicos sucessivos, apresentada por meio de palavras isoladas do seu contexto, foi realizada por meio de operações estatísticas. No que tange aos dados oriundos das associações livres, extraímos, do total de 249 palavras evocadas, as 24 palavras que obtiveram uma frequência igual ou superior a 10, as quais representam 10% do total. Em seguida, calculamos a mediana das frequências, cujo resultado é 16. Para efetuar o cálculo médio das evocações das palavras, retornamos às associações de cada participante e calculamos a ordem na qual cada palavra foi evocada. Em seguida, somamos as evocações de cada palavra e calculamos a média de evocação dividindo esse total pela frequência da cada termo. A partir da média de evocação de cada palavra, obtivemos a mediana 6,61. Finalmente,

combinamos a freqüência do termo entre os cem participantes e a ordem de aparecimento desse termo na associação livre.

Os dados provenientes dos conjuntos hierárquicos sucessivos foram transcritos numa matriz contendo o número do participante (de 1 a 15) e as suas respectivas escolhas: as 16, 8, 4, 2 e 1, palavras mais características de afetividade. Por último, calculamos a porcentagem das escolhas.

No que tange aos dados oriundos das entrevistas, utilizamos as etapas de análise de conteúdo descritas por Bardin (2001).

A discussão dos resultados

Inicialmente, discutimos os dados provenientes da associação livre. Dentre as 249 evocações, as palavras *amor*, *carinho*, *compreensão*, *respeito*, *amizade*,

Quadro 1 – Os traços salientes das palavras evocadas em relação à afetividade

		Ordem média de evocação			
		≤ 6,61		> 6,61	
		Palavras	<i>f</i>	Palavras	<i>f</i>
Frequência	Superior a 16				
		Amor	76	Doação	18
		Carinho	75	União	17
		Compreensão	52	Dedicação	17
		Respeito	47		
		Amizade	35		
		Afeto	26		
		Solidariedade	20		
		Atenção	20		
		Companheirismo	18		
	Inferior a 16	Troca	15	Tocar	14
		Ajuda	11	Sinceridade	13
		Olhar	11	Diálogo	11
		Cumplicidade	11	Confiança	11
		Ternura	11	Valorizar	10
		Abraço	10	Paciência	10

afeto, solidariedade e atenção apresentaram a maior frequência, dando-nos informação sobre o possível núcleo organizador da representação de afetividade. Convém, no entanto, assinalar que a frequência apenas não é suficiente para determinar a centralidade de uma representação. Para evidenciar os elementos organizadores do conteúdo evocado, inspirando-nos em Vergès (1992), julgamos pertinente combinar a frequência de emissão das palavras com a ordem na qual elas foram evocadas pelos cem participantes durante a associação livre, como podemos verificar no Quadro 1.

Constatamos que as palavras que se situam no quadrante superior esquerdo do Quadro 1, ou seja, *amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo* têm uma forte chance de constituir o núcleo central da representação de afetividade. Se cruzarmos os indicadores frequência com a ordem de aparecimento e com a ordem de importância do termo para os participantes da entrevista, verificamos que as palavras *amor* e *respeito* apresentam um consenso em importância para a afetividade.

Os resultados das entrevistas permitiram organizar seis categorias.

A primeira categoria, intitulada *concepção de afetividade dos professores*, evidenciou que a afetividade emerge como um sentimento, uma atitude, um estado e uma ação. Enquanto sentimento, a afetividade aparece no discurso dos participantes de duas maneiras. Primeiro, é concebida como amor, carinho e afeição entre as pessoas, quer dizer, trata-se de um sentimento que nasce na interação entre os seres humanos, na relação inter-pessoal, pode desenvolver-se e assim constituir um objeto de formação, como sugerem Martin e Briggs (1986). Essa posição aproxima-se da concepção dinâmica de afetividade (Favre e Favre, 1998), na qual a afetividade é vista como instrumento de relação sujeito-mundo. Segundo, a análise também evidenciou que a afetividade constitui uma dimensão integrada à personalidade do indivíduo e, como tal, não pode ser desenvolvida. Essa posição aproxima-se da concepção estática de afetividade (Favre e Favre, *ibid.*), de acordo com a qual esse sentimento é intra-subjetivo e traduz uma relação de si para consigo.

Em segundo lugar, a afetividade representa uma atitude, quer dizer, uma disposição interna para compreender, respeitar, proteger, tomar cuidado, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar a proximidade do outro. Essa concepção de afetividade assemelha-se à concepção dinâmica de afetividade (Favre e Favre, *ibid.*), segundo a qual esse sentimento inscreve-se nas interações sociais e revela-se mediante a expressão humana de proteção, de cuidado e de solidariedade, entre outras.

Em terceiro lugar, concebe-se a afetividade como um estado. Nesse sentido, há de ser avaliada nas três dimensões de vínculo do sujeito: consigo mesmo, com o outro, com o universo. Notamos que, se o sujeito está ligado ao outro, existe uma troca. Com efeito, Toro (2002) propõe que a afetividade seja um estado de afinidade profunda entre os seres humanos, o que significa a existência de um fio, de uma conexão, de uma relação que tem por regra a reciprocidade. Assim, na interação afetiva com o outro, o indivíduo intensifica sua relação consigo mesmo, observa seus limites ao mesmo tempo em que aprende a respeitar os limites do outro.

Finalmente, a afetividade confunde-se com a própria ação, mas, como assinalam os participantes, não é uma ação qualquer. Ao contrário, é “uma ação portadora de sentimentos”. Isso quer dizer que a afetividade parece não satisfazer-se em ser subjetiva; ela exprime-se a partir de ações orientadas para o outro (Unesco, 1992).

Em vista do que se vem de colocar, a conclusão que se impõe é que a concepção de afetividade dos participantes é crivada de contradições, o que é compatível com a teoria das representações sociais. A afetividade é, por um lado, considerada estática e, por outro, um sentimento dinâmico. Na segunda perspectiva, ela pode desenvolver-se, o que quer dizer que pode constituir um elemento de formação.

A segunda categoria, referente à *importância da afetividade para o ensino-aprendizagem*, vem mostrar que a competência afetiva, por parte dos professores, permite a criação de vínculos entre eles e seus alunos, vínculos propícios a um clima de confiança, de respeito mútuo, de amizade, de compreensão das necessidades dos alunos e da abertura para a expressão sincera dos sentimentos. Enfim, segundo os participantes, uma vida afetiva na escola aumenta o interesse dos alunos pelos estudos, melhora significativamente a aprendizagem cognitiva e, em consequência, reduz as taxas de abandono e de fracasso escolar.

A terceira categoria, referente à *afetividade e suas consequências para a relação educativa*, evidenciou consequências tanto positivas quanto negativas da afetividade sobre a relação educativa. Do ponto de vista positivo, os alunos constroem uma imagem deles mesmos como seres humanos importantes e capazes, tornam-se mais calmos e tranquilos e mobilizam-se para participar efetivamente das aulas. Em consequência, os objetivos educativos são atingidos, isto é, os alunos realizam aprendizagens significativas. Ao contrário, na ausência da afetividade na relação educativa, os alunos baixam a auto-estima e o

interesse pelos estudos e manifestam dificuldades de relacionar-se com os colegas. Dessa forma, aumenta o risco de fracasso escolar.

A quarta categoria destaca *um modelo de professor afetivo na relação educativa*, o qual apresenta diversas características: pessoais, pedagógicas e educativas, profissionais. Constituem-se *características pessoais* do professor afetivo: ser humano, próximo, afetuoso, seguro, paciente, pacífico, maternal, compreensivo, humilde, empático, estudioso, respeitoso, confiante, aberto às críticas e ao diálogo. Como se isso não fosse suficiente, o professor afetivo percebe as necessidades dos alunos e coloca-se à disposição deles para ajudá-los. No que concerne às *estratégias pedagógicas e educativas* do professor afetivo, os resultados indicam que esse professor desenvolve estratégias dinâmicas e criativas, buscando associar o saber escolar com a realidade do aluno. Com o objetivo de inserir a dimensão afetiva na prática educativa, busca estimular seus alunos pelo seu próprio prazer de ensinar, provoca encontros e trocas afetivas, suscita o envolvimento dos alunos nos trabalhos de grupo e na participação coletiva das decisões. Ainda que não tenha sido explicitado pelos participantes, podemos inferir que esses dois últimos procedimentos permitem a construção da cidadania nos alunos. A idéia de construção e de respeito àquilo que foi acordado conjuntamente conduz à busca de um modo de vida comum e do bem comum. Depreendem-se do discurso dos participantes as seguintes *características profissionais*: a necessidade de reflexão sobre a própria prática, de formação continuada, de aprender a aprender, de abertura às mudanças, de ajudar os alunos no processo de construção do conhecimento, de dominar o conteúdo da disciplina e de considerar os aspectos relativos à aprendizagem dos alunos e às estratégias didáticas.

O perfil do professor afetivo delineado no discurso dos participantes parece em ruptura com o imaginário social, o qual cristalizou uma representação do trabalho do professor, cujos pré-requisitos são mais a sensibilidade, o dom e a paciência que o estudo e a preparação profissional (Brasil, 1999). Notamos que essas duas dimensões do perfil não se opõem, não se excluem, nem se separam. Os participantes assinalam que o professor deve revelar-se, simultaneamente, uma pessoa humana, próxima, afetuosa, paciente, maternal e compreensiva, ser estudiosa; deve refletir na e sobre sua prática e optar pela formação contínua e, mesmo, tornar-se um pesquisador-prático. Assim, vemos, nesse conjunto de características, algumas que são ligadas à “sensibilidade” e outras, mais próximas do “estudo e da preparação profissional”.

No que se refere ao professor reflexivo, García (1995), inspirado em Dewey, aponta três atitudes necessárias ao professor em formação: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo. No discurso dos participantes, encontramos referência a essas três atitudes. A abertura ante as mudanças implica a possibilidade de escutar ativamente os alunos, de respeitar seus diferentes pontos de vista e de reconhecer os próprios erros. A responsabilidade moral é interpretada pelos participantes como uma característica profissional do professor. No entanto, a responsabilidade intelectual, quer dizer, o fato de considerar as conseqüências das ações planejadas, como entendida por García (ibid.), é pouco presente no discurso dos participantes. Finalmente, o entusiasmo é evocado quando os participantes referem-se às estratégias dinâmicas, criativas e ao prazer de ensinar.

Nos seus pronunciamentos, os pesquisados demonstram preocupação em inserir os conteúdos do programa no contexto dos alunos. Isso significa que os conteúdos estudados devem estar ligados mais às experiências vividas pelos alunos que às experiências contadas e transmitidas.

Ademais, podemos notar que os participantes valorizam a inventividade, quer dizer, eles praticam a intuição e a imaginação, a fim de maximizar a aprendizagem escolar de seus alunos. Como veremos adiante, os alunos da escola pública, hoje, trazem uma série de problemas que desafiam os professores a mudar a maneira de agir na sala de aula, com o intuito de buscar soluções criativas para afrontar dificuldades.

Finalmente, nas representações dos professores, revela-se a presença de uma preocupação pela dimensão afetiva na relação educativa. Isso é demonstrado, de maneira explícita, em três momentos particulares: primeiro, quando eles dão prova de uma compreensão sensível das dificuldades de seus alunos e da disponibilidade em ajudá-los, respeitá-los, dialogar e estabelecer uma relação amigável com eles; em seguida, quando favorecem o desenvolvimento do potencial afetivo, a partir da promoção de encontros e de trocas afetivas com seus alunos; finalmente, quando propõem incluir a competência afetiva no programa de formação dos professores.

Ainda que o discurso dos professores, em numerosas passagens, apresente uma relação de causa e efeito entre afetividade e sucesso escolar, em geral, as representações evidenciam que essa relação não é linear, porque a própria relação educativa é complexa (Moll, 1999b; Poeydomenge, 1994). Projetar um modelo de professor afetivo, que englobe a multiplicidade dos aspectos ligados

ao professor, ao aluno, à instituição escolar e à sociedade como um todo, está em coerência com a teoria das representações sociais, segundo a qual os indivíduos idealizam o mundo que está a sua volta e explicitam as expectativas que desenvolvem a respeito dele. De acordo com Moscovici (1978), trata-se de uma postura de “*savants amateurs*” (sábios amadores).

No tocante às *estratégias pedagógicas e educativas do professor afetivo*, os professores declaram, de maneira subjacente, mas com razoável clareza, que os saberes teóricos não são suficientes para o exercício da atividade profissional. É necessário mobilizar uma gama de saber-fazer, de saber-agir e de saber-ser. Embora os professores, por um lado, pronunciem-se pela necessidade de construir competências, a saber, o domínio do conteúdo, os aspectos que influenciam na aprendizagem dos alunos e as estratégias didáticas, assim como a capacidade de dominar diversas situações, eles ressaltam, por outro, a necessidade de trabalhar a dimensão afetiva. Traduzimos essa necessidade no modelo *competência afetiva na relação educativa*, a ser aplicado no contexto de formação dos professores, porque supomos que esses deveriam desenvolver a competência afetiva na relação educativa. Tal modelo será detalhado a seguir.

A quinta categoria, intitulada *afetividade na relação educativa*, deu origem ao modelo competência afetiva na relação educativa, o qual é fundado em Martin e Briggs (1986). Seus elementos estão intimamente interligados aos sentimentos e às emoções. Os resultados de nossa pesquisa confirmam a importância que os professores conferem a esses elementos, os quais foram anteriormente apresentados no item 1 deste artigo, “O conceito de afetividade”.

Quanto ao *vínculo*, a quase totalidade dos pesquisados é favorável ao estabelecimento de relações afetivas entre professores e alunos, considerando-as necessárias a um clima de respeito e de confiança entre esses dois sujeitos. Por exemplo, uma participante declarou a necessidade de “estabelecer relações afetivas e criar uma amizade sólida que vá além da sala de aula e permita o respeito, a confiança, a ajuda e o contato”.

A possibilidade de *expressão dos sentimentos* dos alunos na sala de aula aparece, nas representações dos participantes, de maneira diversificada. Efetivamente, a expressão dos sentimentos é considerada como uma manifestação normal do ser humano. Ela comporta não somente a vantagem de permitir, ao professor, conhecer seus alunos e refletir na e sobre sua prática, mas, ainda, de tornar possível aos alunos aprender a relacionar-se melhor com os outros. A despeito dessas vantagens, exprimir os sentimentos pode ser difícil, porque o aluno tem

medo de fazê-lo. Para os participantes, se existe um clima de respeito e de amizade na sala de aula, o aluno poderá exprimir seus sentimentos naturalmente. Mas, observa-se no discurso dos participantes que o aluno deve também aprender a controlar seus sentimentos e manifestações. Por exemplo, diante de uma atitude explosiva do aluno na sala, o professor assume uma postura permissiva: “Eu faço de conta que não vi nada, compreende? Eu não demonstro autoridade, porque ele tem uma porção de problemas”. Fazer de conta que nada viu pode revelar indiferença ou insensibilidade com relação aos problemas do aluno. Pode também revelar, ao contrário, compreensão e certa cumplicidade. Se o aluno já tem problemas, o professor não será muito exigente e deixará passar certos comportamentos sem reagir. Essa postura pode denotar, também, falta de preparo e impotência do professor para educar o aluno cujo comportamento se afasta da normalidade.

Quanto à *comunicação verbal*, nas representações dos professores entrevistados, existem condutas verbais que revelam a disposição para respeitar, estimular e ajudar os alunos a construírem o conhecimento, como no exemplo: “Você pode fazer melhor. Você é capaz!”.

A *escuta ativa*, compreensiva e empática aparece reiteradas vezes nas representações dos professores. Em muitas passagens, eles se referem à necessidade de deixar os alunos se expressarem e de compreender seus problemas para além da sala de aula. Tentam inteirar-se da situação em que os alunos se encontram, ou melhor, tentam compreender sua realidade. Dar provas de escuta ativa nas representações dos professores é assumir uma atitude de atenção face à pessoa do aluno, para entender suas queixas e responder alguma coisa para ajudá-los. A escuta ativa vai além da simples percepção dos sons pelo sentido da audição. Ela exige uma sensibilidade para escutar o não-dito. Uma participante resume: “Quando eu digo escutar, eu não quero falar do ato de escutar, mas uma postura de atenção àquilo que vai além do que a pessoa está dizendo. Isso é muito difícil, porque requer sensibilidade pessoal ao outro”. Uma outra exprimiu-se assim: “É escutar o que nem sempre produz som, mas que apresenta sinais”. É necessário sensibilidade para decifrar esses sinais dificilmente perceptíveis.

No tocante à *comunicação não-verbal*, nas representações, o contato que encoraja a aprendizagem dos alunos seria o contato visual, o sorriso e o contato físico. A linguagem não-verbal é também compreendida por um participante como “atividade de relaxamento”. Mas evidenciou-se o gesto de tomar a mão, de acariciar os cabelos, de dar uma tapa nas costas, um toque, um abraço.

Segundo uma entrevistada, esses gestos têm o poder de comunicar um sentimento de segurança aos alunos.

O *contato visual* é utilizado como meio para transmitir pensamentos e sentimentos, tanto positivos como negativos. Os professores afirmam que, mediante a expressão do olhar, eles podem transmitir sentimentos de ternura, de afeição, de felicidade e de amor. Podem, inclusive, exprimir repreensões, punir ou manter uma distância em relação ao interlocutor. A partir do contato visual, dizem poder conhecer os alunos e estimulá-los a progredir nos estudos. No entanto, na experiência em educação familiar e escolar, o contato visual negativo prevaleceu. Por exemplo, os professores exprimem preconceitos transmitidos pela igreja e pela família, no que concerne ao olhar, que resultam em bloqueios. Com efeito, muitos se recordam do olhar de repreensão de seus pais quando eles eram crianças. A resposta a esse olhar seria baixar os olhos em sinal de respeito. Eles utilizam algumas vezes essa forma de olhar na sala de aula. Sua experiência prática é influenciada pelo vivido, pelos preconceitos e pelos valores que marcaram suas vidas.

Segundo os participantes entrevistados, o sorriso é considerado fundamental para a aproximação inter-pessoal e para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos seres humanos. O sorriso aparece como expressão de satisfação, bem-estar, aceitação e acolhida ao outro, como uma espécie de retorno positivo do professor em relação aos trabalhos escolares, como ato inibidor das tensões e suscitador da motivação do aluno para os estudos. Tudo isso nos leva a crer que o sorriso comunica uma forma de satisfação e alegria capaz de criar um ambiente propício à aprendizagem escolar.

Os participantes entrevistados afirmam que a *proximidade física* entre professor e alunos é sinônimo da existência de afinidades e sentimentos de equidade na relação. A proximidade preenche as necessidades afetivas, é a condição para uma relação de confiança e de diálogo e, finalmente, estimula a aprendizagem dos alunos. Verdade é que alguns professores preferem certa distância física: “Eu penso que o mais importante é manter-se distante fisicamente, mas estar próximo afetivamente”. Mas sobressai no discurso que, geralmente, o professor dotado da competência afetiva aproxima-se dos alunos.

Enquanto uma entrevistada restringe o *contato físico* às pessoas de sua própria família, as outras o privilegiam na sala de aula. Nas representações dos professores, sobressai que um simples contato no ombro, um abraço, um beijo ou um gesto de calor humano pode mudar a atitude do aluno na sala de aula.

Segundo as representações, uma gama de contato físico é possível, mas ele varia em função da idade do aluno. Por exemplo, na educação infantil, os entrevistados colocam os alunos no colo. Todavia, barreiras entre eles e os alunos manifestam-se quando esses atingem a adolescência. Eles crêem que o contato poderia despertar-lhes desejo sexual. Tomando as palavras de Montagu (1979), diremos que esse tabu ligado ao toque teve sua origem na tradição cristã, a qual transformou o prazer carnal em pecado. É assim que essa representação prescreve que é lícito tomar as crianças ao colo, mas que o contato físico entre professores e adolescentes é inaceitável. Ora, vimos no quadro conceitual que as representações têm, entre outras funções, aquela de orientar os comportamentos e as práticas dos atores sociais.

Nos resultados desta pesquisa, notamos igualmente que o contato físico é expresso a partir da preocupação com o corpo. Por exemplo, os professores dizem que cortam as unhas e limpam as orelhas dos alunos, chegando mesmo a cuidar de eliminar piolhos dos seus cabelos.

Como testemunham os participantes, a abertura ao *diálogo* e o esforço para a compreensão das necessidades dos alunos são maneiras eficazes para estimular a motivação desses para as matérias escolares; o diálogo associado ao respeito constitui um valor necessário à formação integral dos alunos; o diálogo permite a comunicação com o grupo escolar, a redução da rebeldia do aluno e a solução de problemas associados a seu desinteresse. Notamos, todavia, que nas representações dos entrevistados, o sentido de diálogo significa troca e discussão pela conversa, a fim de resolver problemas. Não se revela o sentido buberiano de diálogo, o qual implica o encontro mútuo, o amor, o reconhecimento e aceitação do outro como parceiro, podendo apresentar-se sob a forma de silêncio profundo e de troca de olhares (Buber, 1974).

Nas entrevistas, está assinalada a importância do *respeito* para a relação educativa: a falta de respeito pode provocar dificuldades nas relações pedagógicas; uma atitude respeitosa sustenta a aprendizagem dos alunos; o respeito e a confiança contribuem para o estabelecimento de laços entre professores e alunos. Apesar do que acaba de ser dito, possivelmente o sentido do termo “respeito” no discurso dos entrevistados não é reconhecimento da dignidade própria ou alheia; respeito significa obediência, medo, submissão dos alunos às determinações do professor, como nossa tradição escolar veiculou por longo tempo.

No tocante à cooperação, nas representações dos professores, o trabalho de grupo é visto como importante para reforçar o processo de afinamento da

humanização. Vivenciando a cooperação, os alunos são levados a aprender os conteúdos curriculares, a interagir com seus pares, a valorizar-se mutuamente e a tornar-se solidários.

Neste trabalho, o *apoio* apresenta diversos sentidos: suporte à progressão do aluno na construção dos conhecimentos; suporte emocional para ajudá-lo a encontrar o equilíbrio e a resolver seus problemas de vida, como testemunha uma participante: “O apoio é oferecer atenção ao aluno, diagnosticar suas dificuldades cognitivas e oferecer pistas para que ele progrida”. O professor deve conhecer bem o aluno e suas dificuldades para ajudá-lo a progredir. É esse sentido que os participantes atribuem ao diagnóstico. Ainda que o termo seja empregado pela medicina para identificar um problema a partir de seus sintomas, os professores não se preocupam unicamente em “determinar qual é a doença”, mas sugerem um tratamento: pistas para ajudar ao aluno. Eles consideram que “o apoio é se dispor a escutar e a compreender os problemas da vida dos alunos”.

Em relação às *capacidades de inclusão e de participação*, os participantes evidenciaram que o interesse e a abertura ao outro diferente de si, ou seja, a tolerância com a diversidade é um elemento que compõe a competência afetiva na relação educativa. Em muitas passagens, os participantes mostraram-se abertos à compreensão do contexto social no qual seus alunos estão inseridos, revelando assim um sentimento de compaixão e de comiseração a respeito das carências sociais e afetivas. Por exemplo, no caso do aluno que não demonstra habilidade para a dança, mostram-se dispostos a ajudá-lo a desenvolver essa habilidade, a fim de que esse aluno participe da atividade. Além disso, rejeitam a intolerância de uma professora que, antes que se esgotem as possibilidades de diálogo com o aluno, pede que lhe seja dada a transferência em razão de ele conversar em classe. É necessário, no entanto, assinalar que os participantes deixam transparecer, no discurso, que a tolerância face aos insultos, às agressões e mesmo à conversa em classe deve ter limites.

Finalmente, a *capacidade de gerenciar conflitos* indica a posição de abertura dos professores ante as razões das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a necessidade que esses têm de chamar a atenção por meio de comportamentos reprimidos na escola. Levar em conta a complexidade do comportamento humano (Morin, 2000) exige dos professores a capacidade de decodificar, rapidamente, uma situação e de encontrar os meios para resolvê-la. Numerosos exemplos foram fornecidos: o pai embriagado que chama seu filho gritando diante da porta da escola; a mãe drogada que quer, insistentemente, falar com seu filho;

o adolescente que tenta suicidar-se quando termina o namoro; o aluno drogado que perturba a aula e provoca um sentimento de insegurança na classe; o aluno que estupra uma menina numa vala vizinha à escola; o aluno vítima de zombaria por parte dos colegas porque não sabe ler; o aluno que chega triste na sala e permanece apático; o aluno que não gosta das atividades e fica então febril; o aluno que dorme durante a aula, porque passa parte da noite em bares; o aluno que não se concentra porque o pai bate na mãe; o adolescente que não presta atenção porque precisa sair para trabalhar no mercado.

Os inúmeros problemas enfrentados em sala de aula pelos professores da escola pública, hoje, estão a exigir que eles atuem como verdadeiros equilibristas de arame na condução do processo educativo.

Finalmente, a sexta categoria, referente aos *obstáculos que dificultam a relação educativa*, indica a existência de empecilhos para a relação educativa: o meio de vida dos alunos, as condições de vida pessoal e profissional dos professores, a sociedade de uma maneira geral, a falta de preparo dos professores e os fatores geradores de tensão na sala de aula, isto é, os comportamentos indesejáveis dos alunos.

Quanto à *influência do meio de vida dos alunos*, em um número significativo de passagens, os participantes denunciam o quadro de miséria, de promiscuidade e de carência afetiva no qual vive uma parte dos alunos da escola pública, hoje, no Brasil. Esse quadro de penúria requer, do professor, uma ação baseada no conhecimento das necessidades dos alunos, nos conhecimentos teóricos e metodológicos e, ainda, na competência afetiva na relação educativa. Pode ser difícil para o professor compreender o fato de o aluno freqüentemente ir à escola, não para estudar, mas porque “sente a necessidade de carinho”. Rey (1995) afirma que a escola supervaloriza o ensino e a aprendizagem de conteúdos concretos, negligenciando o afeto, a aceitação, o calor humano e o diálogo. As necessidades dos alunos que têm carências afetivas se impõem como um desafio. Os participantes demonstram a necessidade de compreender e de oferecer atenção às crianças como pessoas, a fim de ajudá-las a progredir no processo de aprendizagem. Esse reconhecimento intersubjetivo (Morin, 2000) implica o conhecimento de cada aluno, além de um processo de empatia e de identificação com ele, o que parece ocorrer com os professores entrevistados.

Quanto às *condições de vida pessoal e profissional dos professores*, o discurso dos participantes confirma resultados de estudos (Codo e Gazzotti, 1999; Melo, 1999; Tardif, Lenoir, Gautier, Karsenti e Lessard, 2003; Vasques-Menezes e Gazzotti,

1999) nos quais as dificuldades, as frustrações e a baixa estima dos professores contaminam a relação de trabalho, com a possibilidade, portanto, de constituir um obstáculo à relação educativa. Os participantes se queixam dos aviltantes salários, da falta de tempo, das humilhações a que são submetidos, da falta de compreensão do papel social que desempenham, do mau humor e da dificuldade que têm, quando estão na sala de aula, em distanciar-se dos problemas pessoais por que passam.

No tocante à *falta de preparo dos professores*, o discurso dos participantes confirma que eles não estão preparados para trabalhar a dimensão afetiva na sala de aula e que precisam formar a competência afetiva na relação educativa. Faltam-lhes instrumentos para decodificar os diversos sinais emitidos pelos alunos. Com efeito, inúmeras situações escampam-lhes ao controle. Impotentes para agir de maneira apropriada, “eles terminam loucos na sala”.

No que se refere aos *comportamentos indesejáveis da parte dos alunos*, esses se apresentam, no discurso dos participantes, sob a forma da rebelião sistemática contra a autoridade instituída, do uso de drogas, da violência e da falta de limites. Essas manifestações indesejáveis ameaçam a autoridade do professor, mas “é uma maneira de dizer que o aluno está insatisfeito”. Convém, ao professor, procurar saber “aquilo que se encontra escondido atrás da indisciplina desse aluno”. Isso aponta a necessidade de os professores investigarem os problemas que surgem na relação educativa e as causas que as geram.

No tocante às *mudanças na sociedade*, os participantes apontam profundas transformações na sociedade brasileira, sem que a escola as acompanhe. Segundo o discurso dos professores, a escola espera que o aluno, ainda hoje, seja passivo, silencioso e obediente. Aquele que participa ativamente é visto como um mau aluno ou como indisciplinado. Supõe-se que esse tipo de aluno desestabiliza certas características históricas da escola: a disciplina, a severidade e o respeito. Os participantes assinalam que as mudanças de valores na sociedade, por exemplo, o respeito, os limites e o conceito de liberdade, provocam dificuldades nas relações pedagógicas. Com efeito, segundo as representações reveladas, muitos pais são excessivamente tolerantes e se absterem de impor os limites necessários a seus filhos, de modo que a falta de disciplina sobrecarrega e torna complexa a função dos professores.

Quanto às *atitudes dos professores nocivas à afetividade*, os participantes declaram que há professores cujas atitudes dificultam as relações educativas. Eles denunciam o distanciamento e casos de agressão através de palavras ou gestos

de certos professores, em relação aos alunos. Com efeito, eles reprimem os alunos quando os impedem de se exprimir, de se deslocar na sala, quando praticam a discriminação ou quando fazem prognósticos de fracasso escolar antes do final do ano. Por exemplo, “Temos uma professora que insulta seus alunos. Ela os agride. Se nós respeitássemos a vontade dos pais, ela não teria alunos, porque na verdade ela os maltrata”. Ou ainda: “Eu tenho uma colega que no primeiro dia de aula chega à sala dos professores, lê as redações dos alunos e aponta aqueles que têm a possibilidade de passar de ano!”. Esses fatos parecem suficientes para confirmar a necessidade de uma formação que considere a competência afetiva na relação educativa.

Em último lugar, a técnica conjuntos hierárquicos sucessivos, que visava mostrar a organização do conteúdo das representações de afetividade, permitiu aos participantes fazer inferências a partir de palavras que, segundo eles, possuíam as características mais pertinentes à afetividade. Evidenciamos que o termo *amor* foi considerado o mais característico, seguido dos termos *respeito* e *doação*. As palavras *amor* e *respeito* apresentam congruência em relação aos indicadores frequência, ordem de aparecimento na associação livre e nos conjuntos hierárquicos. O termo *doação*, considerado muito importante nos conjuntos hierárquicos, apresenta uma frequência 18 no universo lexical. Os termos *acolhida*, *sensibilidade* e *valorizar*, considerados, por uma parte dos pesquisados, como os mais característicos de afetividade, apresentam uma frequência relativamente baixa (respectivamente 8%, 8% e 10%). O termo *doação* apresenta a frequência 18, superior, portanto, à mediana 16. No entanto, ele tem uma média de evocação cuja ordem, 8,61, é relativamente baixa, em relação à mediana, 6,61.

Os termos *acolhida*, *sensibilidade* e *valorizar* foram considerados, por alguns participantes, como os mais característicos de afetividade, mesmo por aqueles que, no momento da associação livre, não se referiram a eles. Na busca de explicações para essas aparentes contradições, retornamos aos dados relativos às entrevistas e ali encontramos as explicações. Os termos mais característicos de afetividade não são considerados na sua acepção geral, como aparecem num dicionário comum. Os sinônimos de afetividade, neste caso, são associados à relação educativa na qual os participantes desta pesquisa encontram o sentido do termo. É em relação com o contexto da sala de aula que os participantes constroem sua versão da realidade. Como se fosse difícil para eles se abstrair de sua prática cotidiana, é a partir dessa prática que eles “teorizam”. Nossa pesquisa confirma então que “existe uma relação estreita entre representações e práticas cotidianas” (Vergès, 1989, p. 344).

Considerações finais

Este trabalho permitiu-nos conhecer as representações de afetividade dos professores que atuam no Ensino Fundamental e, ainda que de maneira indireta, possibilitou-nos obter informações sobre a prática na sala de aula. Destacamos que é em referência a essa prática que os participantes “teorizam”.

Tanto o discurso científico quanto o discurso “ingênuo” dos professores atestam a importância da afetividade para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, para uma melhor relação educativa entre professores e alunos e, conseqüentemente, para favorecer o sucesso escolar.

Apesar dessa constatação, os participantes da pesquisa confirmam, pelo discurso, os resultados de estudos (Andrade, 1988; Souza, 1997; Hess e Weigand, 1994; Moll, 1999a) que denunciam práticas autoritárias e uso de agressão implícita e mesmo explícita pelos professores, em relação aos alunos na sala de aula. Uma realidade pedagógica que requer maior atenção pela dimensão afetiva na relação educativa.

Privilegiar a dimensão afetiva na relação educativa dos professores tem certas implicações. Primeiramente, as representações dos professores testemunham que o contexto social em que eles se inserem interfere na eficácia do processo educativo. Essas interferências são ligadas ao meio de vida dos alunos, à mudança de valores na sociedade, à insuficiência de conhecimentos específicos sobre o domínio afetivo, à prioridade histórica consagrada ao domínio cognitivo em educação e às características socioprofissionais dos professores que trabalham no Brasil, particularmente aquelas ligadas às condições de vida e à formação. Em segundo lugar, importa reconhecer que o papel do professor, em particular do professor que ensina aos alunos das classes desfavorecidas da população, tornou-se pesado e complexo. Compreendemos que os alunos que frequentam a escola pública, hoje, têm carências profundas, das quais destacamos: cuidados de base, alimentação, limites, afetividade e apoio para a aprendizagem escolar. Essas carências se exprimem por meio de comportamentos indesejáveis: a rebelião sistemática contra a autoridade instituída, o uso de drogas, a violência, a apatia e a falta de motivação em relação às atividades propostas na sala de aula. Em terceiro lugar, as representações dos professores conduzem a um modelo desejável de professor afetivo. Esse professor está centrado na pessoa do aluno; demonstra conhecimento sobre ele, compreende suas necessidades e considera-as no planejamento do ensino; possui a capacidade de estabelecer relações com seus alunos, cultivando por eles uma afeição baseada na confiança, no

contato físico, no diálogo, na escuta ativa, na paciência e no respeito, e se esforça para incluir, nas atividades, os alunos que apresentam dificuldades de toda ordem e para valorizar suas singularidades; busca atualizar-se, aprender a aprender, refletir na e sobre sua prática e desenvolver estratégias criativas e dinâmicas na sala de aula, privilegiando o trabalho de grupo e a participação dos alunos nas decisões. Em quarto lugar, privilegiar a dimensão afetiva na relação educativa implica que os formadores devem enfatizar, nos programas de formação de professores, a construção da competência afetiva na relação educativa, a fim de que os professores tenham a possibilidade de rever suas práticas educativas à luz da dimensão afetiva. Apesar de o discurso científico e oficial atentar para a necessidade de se desenvolver a competência afetiva nos programas de formação para professores, a fragilidade desses programas, no que concerne à dimensão afetiva, é largamente reconhecida pelos participantes. Eles confirmam, com efeito, que a competência afetiva na relação educativa não é tratada de maneira explícita nos programas de formação na universidade.

Este estudo permitiu-nos apreender o conteúdo e o sentido das representações sociais de afetividade, mediante os elementos que as constituem: informações, crenças e valores expressos pelos participantes quanto à organização e à hierarquização dos elementos que lhe configuram o conteúdo. Nesse sentido, as palavras amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo podem constituir o núcleo central dessas representações.

A principal conclusão que emana do conhecimento das representações partilhadas de afetividade dos professores e da importância que esses profissionais atribuem aos variados componentes da *competência afetiva na relação educativa* é a formulação do modelo *competência afetiva na relação educativa*, que pode vir a ser referência para a formação dos professores. Voltado para o desenvolvimento humano, no que concerne às emoções e aos sentimentos, eis que ele enfatiza os seguintes elementos: vínculo, expressão, comunicação verbal, comunicação não-verbal, diálogo, respeito, cooperação, apoio, capacidades de inclusão e de participação, gestão dos conflitos pela negociação. Munidos da competência afetiva na relação educativa, acreditamos que os professores terão oportunidade “de aprender a ser” (Morin, 2000), de desenvolver a capacidade afetiva negligenciada e, em conseqüência, poderão tornar-se capazes de estabelecer um relacionamento sincero e significativo com seus alunos e de melhor intervir no seu processo de construção dos conhecimentos.

Resumo

O presente artigo, derivado da tese de doutorado, aborda a dimensão afetiva na relação educativa, do ponto de vista das representações sociais dos professores em formação, numa universidade pública do estado da Bahia. A coleta de dados foi realizada mediante três instrumentos: associações livres, a partir do termo indutor “afetividade”, entrevistas semi-estruturadas e conjuntos hierárquicos sucessivos. O primeiro desses instrumentos, aplicado a cem participantes, resultou em 249 evocações; os demais foram aplicados a quinze participantes. Os resultados da investigação confirmam a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem dos alunos e mostram o possível núcleo da representação de afetividade.

Palavras-chave: representações sociais; afetividade; dimensão afetiva; competência afetiva; relação educativa.

Abstract

This paper, which is based on the author's doctoral dissertation, deals with the affective dimension in the teaching relationship from the perspective of the social representations held by faculty members of a public university in the state of Bahia. Data were collected through three methods: 1) free associations, starting from the term “affectivity”; 2) semi-structured interviews; and 3) hierarchical groupings. Data deriving from the first of these methods were provided by a hundred participants. The other methods were applied to fifteen participants. The final results show how important the affective dimension is for teachers as far as students' learning is concerned. They also show the existence of a possible central dimension in the participants' representation of affectivity.

Key-words: social representations; affectivity; affective dimension; affective competence; teaching relationship.

Resumen

El presente artículo, derivado de tesis de doctorado, aborda la dimensión afectiva en la relación educativa desde el punto de vista de las representaciones sociales de los profesores en formación de una universidad pública del Estado de Bahía. La recogida de datos fue realizada mediante tres instrumentos: asociaciones libres – a partir del término inductor “afectividad”–, entrevistas semi-estructuradas y conjuntos jerárquicos sucesivos. El primero de esos instrumentos,

aplicado a cien participantes, resultó en 249 evocaciones; los demás fueron aplicados a quince participantes. Los resultados de la investigación confirman la importancia de la dimensión afectiva para el aprendizaje de los alumnos y muestran el posible núcleo central de la representación de la afectividad.

Palabras claves: representaciones sociales; afectividad; dimensión afectiva; competência afectiva; relación educativa.

Referências

- Abric, J.-C. (1989). "L'étude expérimentale des représentations sociales". In: Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- _____ (1997). "Les représentations sociales: aspects théoriques". In: Abric, J.-C. (dir.). *Pratiques sociales et représentations*. 2 ed. Paris, Presses Universitaires de France.
- Andrade, A. S. (1988). *Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau*. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Araújo, V. A. A. de. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, pp. 137-153.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. 10 ed. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bloom, B. S.; Krathwohl, D. e Masia, B. B. (1973). *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Trad. de J. A. Cunha. Porto Alegre, Globo.
- Bohlin, R. M. (1998). How do K-12 teachers apply the affective domain in their classrooms? *Educational technology*, nov.-dez., pp. 44-47.
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- _____ (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília, MEC. Secretaria de Educação Fundamental.
- _____ (2000). *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior*. Brasília, MEC/Sesu.
- Buber, M. (1974). *Eu e Tu*. Trad. de N. A. Von Zuben. 5 ed. São Paulo, Centauro.

- Codo, W. e Gazzotti, A. A. (1999). “Trabalho e afetividade”. In: Codo, W. (dir.). *Educação, carinho e trabalho*. 3 ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Côté, R. L. (2002). “Faire des émotions et de l’affectivité des alliés dans le processus d’enseignement-apprentissage”. In: Lafortune, L. e Mongeau, P. (dir.). *L’affectivité dans l’apprentissage*. Québec, Presses de l’Université du Québec.
- Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si: a emoção e a neurobiologia da consciência*. 8 ed. Portugal, Publicações Europa-América.
- Favre, D. e Favre, C. (1998). “Écoute, empathie, affectivité: du concept à la réalité”. In: Chappaz, G. (dir.). *L’accompagnement et la formation*. Marseille, Université de Provence – C.R.D.P.
- García, C. M. (1995). “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In: Nóvoa, A. (dir.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Hess, R. e Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris, Armand Colin.
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Biron, D.; Roy, G.-R. e Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l’enseignement primaire au Québec: un cadre d’analyse. *Recherche et formation*, n. 30, pp.143-163.
- Lück, H. e Carneiro, D. G. (1985). *Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação* 2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Martin, B. L. e Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey, Educational Technology Publications.
- Melo, M. T. L. (1999). Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação e sociedade*, n. 69, pp. 45-60.
- Moll, J. (1999a). “Relation éducative”. In: Houssaye, J. (dir.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris, Hachette Éducation.
- _____ (1999b). “La dimension affective dans la formation des adultes”. In: Chappaz, G. (dir.). *La dimension affective dans l’apprentissage et la formation*. Paris, SFP-Unapec.
- Moliner, P. (1995). A two-dimensional model of social representations. *European Journal of social Psychology*, v. 25, n. 1, pp. 27-40.
- Montagu, A. (1979). *La peau et le toucher: un premier langage*. Paris, Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*. Paris, Éditions du Seuil.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar.

- Peretti, A. (1994). L'affectivité groupale. *Cahiers Binet-Simon*, v. 2, n. 3, pp. 119-145.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Novas competências para ensinar*. Trad. de C. R. Patrícia. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Poeydomenge, M. (1994). Formation continue des enseignants: quelle formation personnelle à la relation pédagogique? *Cahiers Binet-Simon*, n. 2, v. 3, pp. 23-39.
- Restrepo, L. C. (1998). *O direito à ternura*. Trad. de L. M. E. Orth. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Rey, F. G. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Ribeiro, M. L. (2004). *Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia*. Tese de doutorado. Canadá, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Rodríguez, J. I.; Plax, T. G. e Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. *Communication education*, v. 45, n. 4, pp. 293-305.
- Saint-Laurent, L.; Giasson, J. e Royer, E. (1990). Stabilité affective et rendement scolaire. *Vie pédagogique*, n. 68, pp. 37-40.
- Salomé, J. (1994). *Cativando a ternura: o amor cria ternura que sobrevive ao amor*. Trad. de G. J. F. Teixeira. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Saltini, C. J. P. (1999). *Afetividade e inteligência*. 3 ed. Rio de Janeiro.
- Souza, M. P. R. (1997). *Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo, FDE.
- Tardif, M.; Lenoir, Y.; Gautier, C.; Karsenti, T. e Lessard, C. (2003). *Comment consolider le système professionnel?* Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur la profession enseignante au Québec.
- Tassoni, E. C. M. (2000). *A afetividade e produção escrita – a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- Tennyson, R. D. e Nielsen, M. (1998). Complexity theory: inclusion of the affective domain in an interactive learning model for instructional design. *Educational technology*, nov.-dez., pp. 7-12.

- Toro, R. (2002). *Biodanza*. São Paulo, Editora Olavobrás/EPB.
- _____ (1997). *Afectividad*. Sistema Rolando Toro. Chile.
- Unesco (1992). Principal Regional Office for Asia and the Pacific. *Education for affective development: a guidebook on programs and practices*. Bangkok.
- Vasquez-Menezes, I. e Gazzotti, A. A. (1999). “A si mesmo como trabalho”. In: Codo, W. (dir.). *Educação: carinho e trabalho*. 3 ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Vergès, P. (1989). “Représentation sociales de l’économie: une forme de connaissance”. In: Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- _____ (1992). L’évocation de l’argent: une méthode pour la définition du noyau central d’une représentation. *Bulletin de psychologie*, v. XLV, n. 405, pp. 203-209.

Recebido em janeiro de 2005.

Aprovado em março de 2005.

Marinalva Lopes Ribeiro

Ph.D. pela Université de Sherbrooke, Qc – Canadá. Professora Adjunta do Departamento de Educação da UEFS
E-mail: M.L.Ribeiro@USherbrooke.ca

France Jutras

Ph.D. pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg, França.
Professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade de Sherbrooke, Canadá.
E-mail: France.Jutras@USherbrooke.ca

Roland Louis

Ph.D. pela Université de Montréal – Qc, Canadá. Professor agregado da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke – Sherbrooke QC, Canadá.
E-mail: Roland.Louis@USherbrooke.ca