



Movimentos Curriculares  
da Educação Química:  
o Permanente e o Transitório



## A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

\* Luiz Flavio Rangel<sup>1</sup> (PQ)

luizrangel4@gmail.com

Rua Germano Lutz, 176  
Coronel Bicaco-RS

*Palavras- Chave: Educação, afetividade, racionalidade.*

**Área Temática:** Formação de Professores

### RESUMO:

Este trabalho é o resultado da reflexão de educadores, sobre suas práticas pedagógicas, bem como de observações desenvolvidas em encontros de professores, ao refletirem sobre os seus cotidianos escolares. As questões afetivas e contextuais embora sejam aceitas como um fator que exerce influência no desempenho dos alunos, ainda possuem por parte dos professores muitas ressalvas que impedem que os mesmos contemplem as questões afetivas na relação pedagógica. A racionalidade disciplinar desenvolvida através de currículos fixos, que não contemplam as diversidades dos estudantes, e nem explicam a pluralidade de saberes que os alunos trazem até a escola, precisa ser reavaliada. Portanto, se faz necessário um olhar mais amplo, para que a escola deixe de excluir alunos, baseado em rotinas de ensino e instrumentos ultrapassados de análise e avaliação.

### INTRODUÇÃO

As questões afetivas estão ganhando destaque nas relações que as pessoas desenvolvem em seus cotidianos, tendo em vista estarmos constantemente envolvidos pela mídia que enfatiza as necessidades de consumo, ou mesmo por vivenciarmos posturas que demonstram a ausência total de bom senso e respeito às diversidades nos relacionamentos entre as pessoas. Neste sentido, Sullivan (2004, p. 97), oferece uma crítica ao racionalismo que segundo ele “concentra-se no pensamento moderno, indicando que há uma incapacidade de incluir as emoções no desenvolvimento do intelecto”, deixando evidente que a racionalidade desprovida de valores éticos e morais não consegue oferecer alternativas que contemplem a diversidade de problemas que enfrentamos em nossas relações cotidianas.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências e Matemática pela PUCRS e professor de Educação Básica e Superior.

A escola por estar inserida na sociedade reproduz em suas práticas pedagógicas as questões sociais dominantes do mercado, reforçando as posturas que destacam a individualidade das pessoas no lugar do trabalho coletivo, pois em um contexto imediatista, os valores são deturpados em função dos objetivos propostos. “A escola não é um mundo social separado do restante do sistema; nela se observam mais ou menos os mesmos conflitos, as mesmas diferenças, as mesmas apostas que na sociedade global ou em outras organizações.” (PERRENOUD, 2005. p. 67).

Não se esta querendo defender, que decisões de qualquer natureza tomadas a todo instante, devam estar isentas de racionalidade, apenas destacamos que o contexto social ainda destina maior credibilidade as questões quantitativas, que podem ser mensuradas, medidas, avaliadas, dentro de um conjunto de valores considerados como dominantes e que possuem maior legitimidade social. Conforme Rovai ( 2010, p. 33) “ Ensinar assume o ideal de instrumentalizar o sujeito para funções imediatas. O saber, imediatamente instrumental e de caráter operacional, centra-se em pesquisas de resposta operacionais com ênfase na sua funcionalidade”.

Em contrapartida, os aspectos emocionais que tratam dos valores e das questões afetivas que envolvem o ser humano, são negligenciados, e em muitas ocasiões nem são considerados. “Todo domínio racional se funda em premissas básicas aceitas a priori, isto é, em bases emocionais, e que são nossas emoções que determinam o domínio racional em que operamos como seres racionais a cada instante”. (MATURANA, 2001. p. 182).

Em se tratando de educação, ao excluirmos do debate as questões afetivas e emocionais, deixa de ter importância como o aluno conseguiu determinado conceito, importando apenas o conceito em si, porém, de acordo com Marques (2002, p. 98) “ O conhecimento só faz sentido em suas articulações, nos cruzamentos de interesses e na ultrapassagem das fronteiras que foram diligentemente construídas nos últimos 300 anos”.

Essa exclusão faz com que os resultados obtidos pelos alunos se justifiquem pelo próprio conceito recebido. Vallejo (2003, p. 16) destaca que “se nos fixarmos apenas no formal e deixarmos de fora do campo de nossa atenção o informal, podemos deixar de fora a própria vida”. Seria como se vivêssemos de forma isolada, sem a inter-relação necessária com nossos semelhantes, impossibilitando a nossa compreensão, sobre a diversidade de formas e instrumentos que os alunos necessitam fazerem uso para atingirem os seus objetivos previstos.

Esse contexto deixa claro que estamos vivendo em uma sociedade excludente regida pela lógica do mercado, onde não mais importa a qualidade do que produzimos desde que, possa ser consumido de forma rápida, e constante. Sob esse contexto social Mühl (2003. p.278), destaca que “A relação entre alunos e



**33º EDEQ**

Movimentos Curriculares  
da Educação Química:  
o Permanente e o Transitório



professor torna-se uma relação entre mercador e cliente, definindo-se a importância do primeiro não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é vendedor”.

Maturana (2002, p. 92) destaca que “Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais.” E assim diariamente nossos jovens convivem com mais informações, porém, cada vez tornam-se menos éticos nas relações que estabelecem com seus semelhantes e com as questões ambientais.

Neste aspecto, o educador não pode esperar uma escola ou sociedade, com todas as condições ideais para realizar o seu trabalho, pois ao postergarmos nossas ações para quando as dificuldades estiverem contornadas, estaremos apenas enfatizando o quanto elas eram desnecessárias. Pois conforme D Ambrósio (2001, p. 69) “Sempre em todos os grandes momentos históricos, a educação tem se revelado o reflexo da sociedade, não vice-versa.”.

## **A CONTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS PARA A ALTERAÇÃO DESTES CONTEXTOS**

O educador comprometido com as alterações sociais, precisa através de sua prática pedagógica traçar estratégias de ações, e refletir sobre as posturas sociais que impedem que as questões educacionais, recebam por parte da sociedade uma maior consideração. Pois segundo Demo (2011, p.143). “Um autêntico projeto pedagógico coletivo supõe que cada professor, individualmente tomado, elabore seu projeto, para que este funcione como contribuição ao projeto coletivo”.

A neutralidade do trabalho educativo por parte do professor dificulta que a escola reconheça outros tipos de saberes que não aqueles perpetuados socialmente, pois de acordo com Demo (2012, p. 138). “É difícil darmos a mesma atenção e valor a outros tipos de conhecimento que não o científico, se não por outras razões, por causa do progresso tecnológico impressionante amealhado recentemente (desde o método científico modernista)”.

Percepções dessa natureza e complexidade requerem um novo educador, de acordo com Savater (2005, p.31) “Ensinar é sempre ensinar ao que não sabe, e quem não indaga, constata e deplora a ignorância alheia não pode ser professor, por mais que saiba”.



33º EDEQ

Movimentos Curriculares  
da Educação Química:  
o Permanente e o Transitório



É importante destacar, que as questões éticas precisarão embasar as discussões sobre qualquer proposta educacional, que tenha o compromisso de alterar a reprodução de práticas sociais dominantes. Para tanto, de acordo com Zabala (2002, p.59) “Se a finalidade última é a intervenção na realidade, esta deve ser o verdadeiro objeto de estudo para os alunos”.

Inverter a lógica do mercado exige muito mais do que práticas pedagógicas pontuais, para isso, é necessário educadores que compreendam que “Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha”. ( FREIRE, 1996, p. 121).

Portanto, o professor precisa ter uma postura de proximidade com o seu aluno, além de socialmente comprometido com as transformações necessárias, sem abdicar de sua principal tarefa, qual seja, de fazer que a sua ação pedagógica seja produtora de possibilidades, pois são as situações de conflitos que necessitam de novos olhares sobre a diversidade em que cada contexto se apresenta. Conforme Marques (2002. p. 128)

Constituem-se as relações do aprender a aprender juntos na proximidade, na imediatez, no encontro face-a-face, ou melhor ouvido-a-ouvido, pois mais que no mundo que os olhos percebem, fundam-se as aprendizagens no mundo em que os homens ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que a interpelam.

Essa postura política e pedagógica do educador será produtora de legitimidade para promover as intervenções necessárias, visando à construção de novas relações que irão tornar as práticas pedagógicas dos professores momentos de reflexão sobre a construção dos projetos de vida dos seus alunos. De acordo com Chalita (2009, p. 93). “Por isso é tão importante que as escolas trabalhem com projetos concretos que ajudem os alunos a desenvolver a autoestima pela capacidade que têm de empreender, de construir um novo projeto”.

## **A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS**

Não existe uma disciplina específica para tratarmos de tema tão complexo e abrangente, por isso, educar os sentimentos é um trabalho que precisa perpassar todas as áreas do currículo escolar. Conforme Maturana ( 2001, p. 49) “ Qualquer argumentação sobre o respeito, a ética os direitos humanos não convence a ninguém que já não esteja convencido. Porque não é a razão que justifica a preocupação com o outro, mas é a emoção”. Neste sentido, a educação dos sentimentos não pode ser descolada da formalidade disciplinar, na verdade ela precede ao ensino formal de qualquer disciplina.



33º EDEQ

Movimentos Curriculares  
da Educação Química:  
o Permanente e o Transitório



Educar os sentimentos exige um olhar de abertura ao diferente, e as suas dificuldades de aprendizagens, portanto, implica em conhecermos melhor o nosso aluno, para isso, o professor precisa ter uma postura diferenciada, Marques, ( 2002, p.142) destaca que “O autêntico professor acredita no homem que está no aluno e busca conferir-lhe o imenso privilégio de acreditar em si”. Portanto, este educador não se limita ao instrucionismo de conteúdos pré-determinados.

A ausência de proximidade entre a escola e o aluno, faz com que os estudantes não se sintam motivados a ali permanecerem, pela impossibilidade de estabelecerem qualquer relação entre o que aprendem na escola e as suas realidades cotidianas, Morin (2010, p. 31) lembra que “O desenvolvimento superdisciplinar das ciências produz uma cegueira em relação aquilo que cai entre as disciplinas e o que é essencial”.

O desconhecimento da escola sobre as necessidades e aspirações de cada aluno, é um fator que produz evasão e repetência que acabam por ocasionar um grande número de alunos em defasagem entre idade/série. Portanto, a “Educação não pode mais ser considerada um processo fechado de acumulação de conhecimento. Não existe um currículo tradicional que resista à prova do tempo. Novos desafios educacionais surgem com a evolução constante da vida”. (SULLIVAN, 2004, p. 287).

Se a escola começar a ouvir mais do que a ditar regras e condutas, irá perceber que antes de cálculos, fórmulas ou provas, existem pessoas que possuem saberes e maneiras de explicar o mundo a sua volta, os quais lhes permitiram viver até o momento sem a escola. Vallejo (2003, p.17) enfatiza que “podemos ensinar algumas coisas com nossas explicações e outras diferentes com o que somos, com nossa maneira de nos relacionar com os alunos”.

Portanto, os conhecimentos formais e científicos, ensinados pela escola precisam ajudar as pessoas a melhor compreender e dar significado aos seus saberes empíricos que precisam ser considerados. Neste aspecto, a formalidade disciplinar e os conhecimentos científicos, até por uma questão de respeito às diversidades e subjetividades de cada estudante, precisam dar condições para que os alunos estabeleçam relações com os saberes que já dominam. Conforme Restrepo (2001, p. 37) “A separação entre razão e emoção é produto do torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares”.

Esse entendimento evidencia que as questões afetivas e relacionais não podem receber a mesma classificação da racionalidade disciplinar até porque, a afetividade também é um tipo de racionalidade de caráter intrínseco, único e subjetivo, neste aspecto, a aprendizagem emocional precisa ser autêntica e requer o envolvimento de todos no processo educativo. Maturana (2002, p. 52), nos adverte



Movimentos Curriculares  
da Educação Química:  
o Permanente e o Transitório



que “Pertencemos, no entanto a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora muito se discuta sobre a importância da afetividade no processo educativo, na relação professor/aluno os aspectos formais do currículo ocupam a maior parte das ações pedagógicas do professor. Mesmo existindo o reconhecimento científico em relação aos benefícios que as questões afetivas desempenham na aprendizagem, várias são as razões para que a formalidade disciplinar seja preponderante nas práticas pedagógicas. De acordo com Corazza (p. 23) “Já não é mais possível operar com qualquer tipo de currículo; a não ser com currículos plurais, que podemos chamar por diferentes nomes, como currículos nômades”.

Uma prática pedagógica homogênea exclui a possibilidade efetiva de novas aprendizagens, pois em qualquer relação entre pessoas a diversidade se constitui no aspecto mais importante para o surgimento de novos olhares.

Enquanto estivermos utilizando os mesmos “óculos”, para ver o mundo não iremos perceber as dificuldades dos nossos alunos, oriundos de contextos distintos, que exigem outros instrumentos e posturas pedagógicas. Neste aspecto, entendemos ser fundamental que as questões relacionais sejam desenvolvidas em equilíbrio com os aspectos formais da prática pedagógica do professor. Pois de acordo com, Rohden (p.78) “Somente quando nos expomos à possível concepção oposta, temos chances de ultrapassar a estreiteza de nossos próprios preconceitos.”.

Embora as escolas estejam cada vez mais equipadas com novos instrumentos tecnológicos, a aprendizagem dos alunos não acompanha a rapidez com que as novas tecnologias chegam até as escolas. Conforme Mc Laren (2000, p. 122) “A Educação foi reduzida a um subsetor da economia, projetada para criar cibercidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida”.

A questão de formação profissional parece ser o problema a ser analisado. De acordo com Sacristán e Gómez (2000, p. 375) “A formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a”. Os eixos referidos reforçam a necessidade de reflexões sobre as nossas práticas pedagógicas, pois as verdadeiras construções são realizadas entre pessoas, ou seja, neste aspecto, apenas equipar as escolas com novos instrumentos para repetir as mesmas



33º EDEQ

Movimentos Curriculares  
da Educação Química:  
o Permanente e o Transitório



concepções de aprendizagens e práticas ultrapassadas, apenas aumenta a nossa dependência em relação a um modelo que deveríamos alterar.

Todo educador que desenvolva uma prática pedagógica, ou possua um planejamento rígido, que não contemple a possibilidade de crítica e nem reserve espaço para a reflexão sobre as suas posturas, precisa ser questionado através do coletivo de sua instituição. Novamente Rohden (p.79) destaca ser “No diálogo autêntico, os parceiros comprometem-se entre si na medida em que quem pergunta se revela, se descobre e também tem de se dispor a escutar aquilo que o outro tem a dizer”.

Fica, portanto evidente, que a nossa identificação como seres humanos não se realiza no anonimato, ou seja, somos constituídos através dos relacionamentos que desenvolvemos, sendo que, a forma com que o fazemos, será significativa para os resultados que nos propomos obter. Nesse aspecto, quanto maior for à humanização de nossas ações pedagógicas, maior será a responsabilidade e o comprometimento que iremos desenvolver com os nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

CHALITA. Gabriel. **Os dez mandamentos da ética**: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CORAZZA. Sandra. O que Deleuze quer da Educação: **Deleuze – Pensa a Educação**. São Paulo – SP. Especial: Biblioteca do Professor. n. 6, p. 23.

D'AMBROSIO. Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DEMO. Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ciência rebelde**: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se. São Paulo: Atlas, 2012.

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

MATURANA. R. Humberto. **Cognição ciência e vida cotidiana**: Ed. UFMG, Belo Horizonte- MG. 2001.



33º EDEQ

Movimentos Curriculares  
da Educação Química:  
o Permanente e o Transitório



\_\_\_\_\_. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Ed. UFMG, Belo Horizonte- MG. 2002.

MARQUES. Mario Osório. **Educação nas ciências:** interlocução e complementaridade Ed. Unijui: Ijuí-RS.2002.

MORIN. Edgar. **Para onde vai o mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MCLAREN. Peter. **Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários:** repensar a economia política da educação crítica. In. F. Imbernón (org). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre-RS. Editora Artmed. 2000, p. 119-140.

MÜHL. Eldon. Henrique. **Habermas e a educação:** ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

O´ SULLIVAN. Edmund. **Aprendizagem transformadora:** uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PERRENOUD. Philippe. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Ed. Artmed: Porto Alegre- RS. 2005.

RESTREPO. Luis Carlos. **O direito à ternura:** Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2001.

ROHDEN. Luiz. O diálogo que nós somos: pontes entre a hermenêutica e a psicologia. **Mente.Cérebro& Filosofia.** São Paulo-SP, n 11, pg. 78 e 79.

ROVAI. Esméria. **Educação Profissional:** a formação do cidadão produtivo e transformativo. In. Rovai Esméria(Org.). Competência e Competências: contribuição crítica ao debate. São Paulo- SP. Editora Cortez, 2010, p. 21-67.

SACRISTÁN. J. Gimeno. GÓMES. A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino:** Ed. Artmed: Porto Alegre- RS. 2000.

SAVATER. Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.

VALLEJO, Pedro Morales **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. Ed.Loyola: São Paulo-SP. 2003.

ZABALA. Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:** Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.