

**AFETIVIDADE E
PLANEJAMENTO
DO ENSINO**

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderon – PUC/Campinas
Prof. Dr. Afranio Mendes Catani – USP
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF/RS
Profa. Dra. Carina Maciel – UFMS/MS
Prof. Dr. Diego Bechi – UPF/RS
Profa. Dra. Edineide Jezine – UFPB
Profa. Dra. Egeslaine De Nez – UFRGS/RS
Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp/SP
Prof. Dr. Elton Luis Nardi – Unoesc/SC
Prof. Dr. Gildenir Carolino Santos – Unicamp/SP
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar/SP
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp/SP
Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB/DF
Profa. Dra. Lara Carlette Thiengo – UFVGMG – MG
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC/PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC/SC
Profa. Dr. Ignacio Calderon – PUCC/SP
Profa. Dra. Maria Abadia da Silva – UnB/DF
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UFSM/Unicamp
Profa. Dra. Maria Tereza Ceron Trevisol – Unoesc/SC
Profa. Dra. Maria Vieira Silva – UFU/MG
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodrigues – UFMS/RS
Profa. Dra. Marilda Pasqual Scheneider – Unoesc/SC
Profa. Dra. Marília Morosini – PUCRS/RS
Prof. Dr. Paulo Almeida – UFPA/PA
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp/SP
Profa. Dra. Romilda Teodora Ens – PUCPR/PR
Profa. Dra. Rosane Sarturi – UFSM/RS
Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA/PA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario/Conicet/Argentina
Prof. Dr. Adrian Cammarota – IDES/Argentina
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Universidad de Granada/Espanha
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aveiro/Portugal
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal
Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea – Iusur/Uruguai
Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho/Portugal
Prof. Dr. Geo Saura – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dr. Jaime Moreles Vazquez – Universidade de Colima/México
Profa. Dra. Maria Carmen Lopez Lopez – Universidade de Granada/Espanha
Profa. Dra. Maria Cristina Parra Sandoval – Universidad del Zulia/Venezuela
Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján/Argentina
Profa. Dra. María Verónica L. Guerrero – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/Chile
Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita – Universidad de Madrid/ Espanha
Prof. Dr. Norberto Lamarra – Universidad Trés de Febrero – Argentina
Profa. Dra. Olga Cecilia Diaz Flores – Universidad Nacional Pedagógica – Colômbia
Prof. Dr. Pablo Garcia – Universidad Trés de Febrero/Argentina
Profa. Dra. Patricia Viera Duarte – Universidad de la Republica/Uruguai

Sérgio Antônio da Silva Leite
(organizador)

**AFETIVIDADE E
PLANEJAMENTO
DO ENSINO**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Afetividade e planejamento do ensino / organização Sérgio Antônio da Silva
Leite. – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2023.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-747-3

1. Afetividade 2. Educação pública - Brasil 3. Planejamento educacional
4. Psicologia educacional 5. Professores e alunos I. Leite, Sérgio Antônio da
Silva.

23-169625

CDD-371.1023

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores e alunos : Relações : Educação 371.1023

capa: Studio Rotta Design Gráfico

gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final dos autores

bibliotecária: Aline Grazielle Benitez – CRB-1/3129

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 3

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....7

Myrtes Dias da Cunha

APRESENTAÇÃO – A HISTÓRIA DO GRUPO DO AFETO 15

Sérgio Antônio da Silva Leite

Capítulo 1

ASPECTOS AFETIVOS NA HISTÓRIA DA DISCIPLINA “ED 707 –
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM”51

*Sérgio Antônio da Silva Leite, Natália Mazzilli Dias e
Isabella Leão Gasparini*

Capítulo 2

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA
E AFETIVIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES
EM SALA DE AULA..... 109

Isabela Ramalho Orlando

Capítulo 3

MATEMÁTICA E AFETIVIDADE 161

Valéria Araújo Lima

Capítulo 4

HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE:
PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO NA EJA201

Daniela Gobbo Donadon

Capítulo 5	
AFETIVIDADE E ESCOLHA PROFISSIONAL: REFLEXÃO SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE.....	259
<i>Kalyne Jeuken Teixeira e Elvira Cristina Martins Tassoni</i>	
Capítulo 6	
MEDIAÇÃO E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDO A PARTIR DE SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	299
<i>Alba Cristhiane Santana</i>	
Capítulo 7	
AS MARCAS AFETIVAS DA EXCLUSÃO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS EXATAS DA UNICAMP	339
<i>Natália Mazzilli Dias</i>	
Capítulo 8	
O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA.....	395
<i>Andrea Maria Martins Chiacchio, Cinthia Vieira Brum e Vanja Ramos Vieira de Campos</i>	
Capítulo 9	
UMA NARRATIVA AFETIVA DO COLETIVO ESCOLAR: O PAPEL DA DIREÇÃO NO ESTABELECIMENTO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO	449
<i>Adriano Caetano Rolindo</i>	
SOBRE OS AUTORES	493

PREFÁCIO

Myrtes Dias da Cunha

A presente obra representa o compromisso do Grupo do Afeto com a reflexão e discussão de questões relacionadas com a educação, especialmente à educação pública e escolar. Trata-se da quarta coletânea de pesquisas produzidas por componentes do Grupo e está composta por nove textos, fundamentados em pesquisas que foram realizadas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e da PUCC, discutindo aspectos afetivos da prática educativa relacionados com o planejamento e acompanhamento do ensino em disciplinas da pós-graduação, educação superior, escolha profissional, no ensino de língua inglesa para estudantes da graduação, da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e referentes à organização e implementação do trabalho coletivo nas perspectivas de uma equipe gestora e de uma diretora de escola.

A constituição do Grupo em direção aos estudos sobre a afetividade é historicizada no texto de apresentação desta coletânea por seu coordenador, o Professor Sérgio Antônio da Silva Leite. Constatamos, na apresentação da Coletânea que, desde o final do século passado, orientandas de iniciação científica, mestrado, doutorado realizaram pesquisas sobre alfabetização e letramento e confirmaram o trabalho docente como elemento muito importante na promoção das aprendizagens e que os bons resultados no ensino estão diretamente relacionados com uma efetiva interação, afetiva e cognitiva, dos estudantes com os conhecimentos ensinados. Sendo assim, o Grupo primeiramente envolveu-se com os conceitos de “professor inesquecível” e “práticas pedagógicas de sucesso” e, nos dias atuais, volta-se para estudos relacionados com o processo de ensinar-aprender e a interação professor-estudantes-conhecimento.

Nos textos desta Coletânea também encontramos um partilhamento de conceitos fundantes para as análises apresentadas, denotando o dinamismo nos estudos realizados e compartilhados pelos sujeitos do Grupo e também seu amadurecimento conceitual. Por exemplo: um posicionamento de que as emoções e os afetos são inerentes ao processo de ensino-aprendizado e, por isso mesmo, não podem ser secundarizados na prática educativa e nas pesquisas sobre a educação; ao contrário, assume-se que as emoções podem e devem ser trabalhadas na educação. Aliás, um dos motivos declarados para que o Grupo dedique-se a estudar a complexa e fascinante questão das emoções, dos afetos e dos sentimentos é a constatação de que estudos e pesquisas na psicologia e na educação têm negligenciado a dimensão emocional e afetiva no desenvolvimento das pessoas e de suas relações.

Neste sentido, a “mediação”, tal como discutida por autores da psicologia histórico-cultural, especialmente nos trabalhos do psicólogo bielorusso L. S. Vigotski, nos é apresentada pelos textos da Coletânea como um conceito fundante para o Grupo; a mediação que acontece no trabalho educativo é apresentada como relação social e cultural. O trabalho educativo consiste numa relação histórico-cultural dos sujeitos da educação; assim, afirma-se que essa relação é interativa e ocorre entre professor-estudantes-conhecimentos. A mediação, neste caso, é considerada, de acordo com a leitura que realizamos dos textos apresentados, como uma possibilidade resultante de encontros entre esses sujeitos e, embora possa ser estudada ou verificada em cada um desses sujeitos e no âmbito das instituições de ensino, não deve ser considerada restritivamente como atributo pessoal de um ou outro e nem mesmo restringe-se aos espaços escolares, uma vez que ensinar e aprender é um processo dinâmico que conecta e atualiza aspectos históricos, sociais, políticos e culturais mais amplos. Depreende-se então que a mediação pode ser concretamente construída na relação educativa, entretanto, sua composição e dinâmica não se restringem ao docente ou ao estudante e nem ao conhecimento. Assim, caracterizar

e compreender os aspectos culturais, emocionais e afetivos da interação professor-estudantes-conhecimento segue sendo um importante desafio político e acadêmico para o Grupo.

Outro conceito trabalhado pelo Grupo é o das “decisões pedagógicas básicas” realizadas pelo professor; tais decisões apresentam-se como tendo profundas repercussões afetivas no trabalho educativo. São elas: a escolha dos objetivos de ensino, a decisão sobre onde começar a ensinar, a organização dos conteúdos a serem trabalhados, a escolha das atividades e dos procedimentos de ensino e, por fim, a escolha dos procedimentos para avaliação do trabalho realizado. As atividades educativas, as aulas, as reuniões pedagógicas, as pesquisas, as diversas tarefas escolares e outras tantas atividades educativas apresentam-se como unidades dinâmicas que condensam significados e sentidos do trabalho educativo; essas unidades reúnem variados elementos educacionais que nos permitem estudar e lançar luz sobre como o processo de ensinar-aprender ocorre e como as emoções e os afetos ali se fazem presentes. Mais uma vez as pesquisas do Grupo demonstram que, embora as decisões pedagógicas estejam sob a responsabilidade do docente, para que elas se efetivem, é necessário que o docente possua uma sólida formação profissional e que seja capaz de construir diálogos e trocas permanentes, num contexto de atenção e respeito às condições de vida, necessidades e possibilidades das pessoas que compõem o grupo da escola, especialmente com os estudantes.

Outro conceito ou posicionamento importante trabalhado pelo Grupo que merece destaque é a valorização do outro e do diálogo como centrais no processo educativo e nas pesquisas realizadas. Neste ponto, constata-se a influência de mais um autor priorizado pelo Grupo, o psicólogo francês Henri Wallon. Todos os textos aqui apresentados são resultados de pesquisas construídas por meio da convivência direta com sujeitos da educação e da utilização de entrevistas, entrevistas recorrentes, autoscopia, questionários. Por reconhecer a educação como prática social que se materializa por interações diversas, o Grupo rea-

liza suas pesquisas privilegiando as interações como meio privilegiado de construção de conhecimentos na pesquisa.

Portanto, esta obra mostra-se importante para professores e todas as pessoas interessadas porque traz informações importantes para o debate atual sobre aspectos afetivos da educação. Segue-se, então, alguns poucos recortes feitos a partir dos textos da coletânea e nos dão indicações do muito que se pode aprender com a leitura e análise dos trabalhos apresentados.

No primeiro texto *“Aspectos afetivos na história da disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem (ED707) nos discentes”* encontramos que os bons resultados de aprendizagem apresentados pelos estudantes na disciplina pesquisada foram

[...] construído[s] socialmente, a partir do compromisso assumido pelos alunos e pelo professor. [...] Além disto, a história aqui relatada demonstra que não é mais possível discutir processo de ensino-aprendizagem sem que se considere a dimensão afetiva que, de forma indiscutível, faz parte do processo. (Leite, Dias E Gasparini 2023, acréscimos e destaques nossos)

No segundo texto *“Ensino-aprendizagem da língua inglesa e afetividade: práticas pedagógicas e relações em sala de aula”* conclui-se que:

O afeto, da forma como foi observado nas práticas da professora Lúcia, é, por si só transformador. Isto porque contraria uma visão autoritária do processo de ensino-aprendizagem, ainda muito presente nas práticas educativas, abrindo caminho para que esse processo seja construído pela professora e pelos estudantes, por meio do diálogo e respeito mútuo. (Orlando 2023, destaques nossos)

No terceiro texto “*Matemática e afetividade*” encontramos as seguintes considerações:

Assim, percebe-se que *a intencionalidade pedagógica está intimamente ligada ao planejamento das condições de ensino (e aqui vale um adendo: não apenas na Educação Infantil, mas em todas as etapas da escolarização, guardadas as devidas especificidades)*. Quando se tem clareza de seus objetivos, da forma como deseja alcançá-los e a forma como serão avaliados, o planejamento de sua prática pedagógica se torna mais eficaz, ou seja, atinge a finalidade do aprendizado. (Lima 2023, destaques nossos)

No quarto texto, “*História de vida e construção da subjetividade: processo de significação na EJA*”, destacamos que:

Em pessoas adultas que vivenciam o processo de alfabetização e letramento fora da idade convencional *[a EJA] constitui momento privilegiado para observar, estudar e analisar marcas afetivas no processo de formação e transformação de sentidos e significados*. Ao compreenderem-se como integrantes das práticas sociais de leitura e escrita, a autoimagem destes adultos e a percepção das suas possibilidades de atuação na realidade ganham novas perspectivas, como espera-se ter sido demonstrado no presente trabalho. (Donadon 2023, acréscimo da pesquisadora, destaques nossos)

No quinto trabalho da coletânea, “*Afetividade e escolha profissional: reflexão sobre a atuação docente*”, observamos que:

Por fim, os dados aqui apresentados e discutidos evidenciam que *pensar sobre a forma como os professores afetam o momen-*

to da escolha profissional dos estudantes envolve refletir sobre a qualidade das mediações pedagógicas, alguns pontos do planejamento, o ensino e as relações desenvolvidas entre professores e estudantes. É necessário romper com a ideia de vocação como atributo pessoal ou determinação puramente externa. A escolha profissional é um processo social, culturalmente construído; no mesmo sentido é preciso compreender que a escola é espaço da cognição, das emoções, dos afetos e dos sentimentos, afinal como já apresentado anteriormente, o ser humano é um sujeito sócio-histórico singular. (Teixeira E Tassoni 2023, destaques nossos)

No sexto trabalho, *“Mediação e afetividade na educação superior: um estudo a partir de significações de professores universitários”*, Santana (2023), depois de analisar o relato autobiográfico de 100 professores universitários, reafirma as cinco decisões pedagógicas básicas como fundamentais para a construção de uma participação intencional, planejada e sistematizada dos docentes no processo de ensinar e aprender; também reafirma as dimensões afetivas e cognitivas como intrínsecas ao processo educativo.

No sétimo texto *“As marcas afetivas da exclusão: sentidos atribuídos por estudantes de cursos de graduação de Ciências Exatas da Unicamp”*, Dias (2023) discute sobre impactos afetivos da exclusão em estudantes, evidenciando uma relação entre fatores sociais, econômicos e raciais e as dificuldades vivenciadas durante suas vivências na graduação. Afirma também a importância de existirem políticas institucionais adequadas para garantir, além do acesso ao Ensino Superior, a permanência e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

No oitavo texto, *“O planejamento educacional na perspectiva do trabalho coletivo na escola”*, Chiachio, Brum e Vieira de Campos (2023) também enfatizam que a construção do protagonismo dos docentes e de coletivos escolares são muito importantes para a transformação e melhoria dos processos educativos e caracterizam contradições viven-

ciadas no cotidiano escolar que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento do trabalho escolar coletivo.

Por fim, no nono texto, *“Uma narrativa afetiva do coletivo escolar: o papel da direção no estabelecimento das condições de ensino”*, Rolindo (2023, destaques nossos) confirma que:

Este capítulo é um chamamento à consciência afetiva de diretoras e diretores de escola, que podem através de suas ações e posturas afetar suas comunidades promovendo o conatus, o desejo, a vontade de ensinar, aprender e buscar o desenvolvimento próprio, mas sobretudo, concretizar a formação das novas gerações na sua integralidade.

Finalmente, como dissemos antes, esta obra mostra-se importante porque nos traz informações fundamentais para aprofundar o debate sobre aspectos da relação existente entre afetividade e o processo de ensinar-aprender; não encerra essa discussão, mas fortalece o debate sobre a educação nos dias atuais. Emoções, afetos e sentimentos não são falhas humanas, mas são inerentes ao processo de ensinar-aprender. As emoções e os afetos podem ser ensinados em direção à democracia, ao respeito e à justiça social, entre outras características históricas da humanidade. A leitura dos textos aqui apresentados também nos leva a formular questionamentos; por exemplo: por que, em geral, as relações afetivas são reconhecidas na educação infantil ou na educação de crianças, mas à medida que se progride na escolaridade os fatores afetivos são negados? Como compreender a mediação nas escolas no momento atual em que as novas tecnologias cada vez mais passam a interferir na vida das pessoas e na relação professor-estudantes-conhecimento?

Vida longa ao Grupo do Afeto! Que a presente coletânea possa circular entre todos os educadores e demais pessoas interessadas! Que sejam muitas e proíficas as pesquisas e outros trabalhos que virão pela frente!

Apresentação

A HISTÓRIA DO GRUPO DO AFETO

Sérgio Antônio da Silva Leite

A escola, inspirada numa concepção racionalista e positivista, sempre foi concebida para a educação do ser racional e não para a educação do ser emocional.

(Juan Casassus 2007)

Durante os quinze anos iniciais como docente da Faculdade de Educação da Unicamp – a partir de 1984 até meados dos anos 90 - nosso objeto de pesquisa foi a questão da Alfabetização e a do Letramento, com as quais estávamos envolvidos desde os anos 70. Assim, organizamos um grupo temático formado por doutorandos, mestrandos e graduandos, que se reunia regularmente, discutindo questões e projetos de pesquisas realizadas pelos membros do próprio grupo. Um dos produtos sensíveis desse período foi o livro *Alfabetização e Letramento*, por nós organizado, que apresentava uma síntese dos principais trabalhos até então desenvolvidos (Leite 2001).

A partir dos anos 90, como os componentes do grupo renovavam-se, surgiram temas de pesquisa que colocavam novos desafios de natureza teórica e metodológica. O principal deles foi a questão da constituição do sujeito como leitor autônomo. Especificamente: por que há adultos que têm uma relação íntima com as práticas sociais de leitura enquanto que outros demonstram total afastamento dessas práticas? Ou ainda: como o sujeito constitui-se como um leitor autônomo? Que mecanismos e processos psicológicos estão envolvidos nesse processo?

Tais questões passaram a ser discutidas nos nossos encontros e logo ficou claro que estávamos lidando com um objeto que extrapolava a dimensão cognitiva, cujo foco caracterizava os nossos trabalhos até então: estávamos nos envolvendo com um tema que incluía a dimensão afetiva, nas relações que se constituem entre o sujeito e os diversos objetos e práticas culturais. Isso exigia, obviamente, uma base teórica na qual nossos esforços de pesquisa se acomodassem coerentemente com a orientação vigotskiana que o grupo já havia assumido. Nesta perspectiva, nosso encontro com a teoria de Henri Wallon ocorreu quase que naturalmente, inicialmente com autores nacionais que já divulgavam essa teoria em nosso meio (Galvão 1995; Dantas 1992; Almeida 1997) e, posteriormente, com o próprio autor (Wallon 1968, 1971, 1978).

Assim, o grupo temático de pesquisa que coordenávamos foi, gradualmente, alterando o seu objeto, a partir de meados dos anos 90, passando a focar a questão da dimensão afetiva no processo de constituição do sujeito. No mesmo sentido, passamos a centrar a atenção no processo de mediação pedagógica, desenvolvido pelo professor em sala de aula, tentando identificar os impactos afetivos dessa mediação nas relações que se estabelecem entre o sujeito e os diversos objetos em questão. Constituiu-se, dessa forma, o *Grupo do Afeto*.¹

O grupo já apresenta uma respeitável produção de pesquisa sobre o tema da Afetividade. Além de três livros por nós organizados, com uma síntese dos principais projetos desenvolvidos (Leite, 2006, 2013, 2018), orientamos, até o momento, vários trabalhos acadêmicos sobre o tema da Afetividade.² Nesse processo, as/os orientandas/

1. O Grupo do Afeto é parte do grupo de pesquisa ALLE-AULA, grupo oficial da Faculdade de Educação da Unicamp, do qual todos nós participamos.

2. Foram mais de 80 trabalhos sobre a Afetividade, assim distribuídos: 11 teses, 12 dissertações, 19 trabalhos de conclusão de curso e 7 de iniciação científica. E ainda: 20 artigos em revistas, 73 apresentações em congressos, 8 publicações em anais, 10 capítulos de livros além dos três livros organizados (Silva, 2020).

os escolhem seus temas, sob nossa orientação, incluindo o aprofundamento das bases teóricas, definição dos objetivos, procedimentos de coleta e análise dos dados, discussão, elaboração do relatório final e elaboração de texto para publicação.

Além do material escrito, o grupo tem realizado a divulgação dos seus trabalhos através de eventos presenciais, em diferentes instituições ou planejado com esse fim. É o caso da Jornada do Grupo do Afeto, realizada durante o mês de novembro de 2020, com a participação de centenas de participantes.³

O desafio inicial

Um dos primeiros desafios que se colocaram para o Grupo do Afeto foi entender os motivos pelos quais a questão da Afetividade permaneceu historicamente ausente da agenda do pensamento educacional, em especial da pesquisa realizada na área. A leitura de alguns teóricos (Figueiredo, 1992; Giles, 1993; Bosch, 1998; Marcondes, 2000) permitiu identificar que essa incompreensível ausência deveu-se ao

Destacam-se, igualmente, dois relatórios de pós-doutorado: da Dra. Myrtes Dias da Cunha (UFU, 2017) e da Dra. Alba Cristhianne Santana da Mata (UFG 2018).

3. Links videos da jornada: https://www.youtube.com/watch?v=HITdAj-DK2Wo&ab_channel=FaculdadedeEduca%C3%A7%C3%A3odaUnicamp; https://www.youtube.com/watch?v=9Tcpg9Hij9Y&ab_channel=FaculdadedeEduca%C3%A7%C3%A3odaUnicamp; https://www.youtube.com/watch?v=_B38njnpdM8&ab_channel=FaculdadedeEduca%C3%A7%C3%A3odaUnicamp; https://www.youtube.com/watch?v=ttWiHRehYAY&ab_channel=FaculdadedeEduca%C3%A7%C3%A3odaUnicamp; https://www.youtube.com/watch?v=pFwzUEWmNtk&ab_channel=FaculdadedeEduca%C3%A7%C3%A3odaUnicamp; https://www.youtube.com/watch?v=muOkiO9_T5s&ab_channel=FaculdadedeEduca%C3%A7%C3%A3odaUnicamp; https://www.youtube.com/watch?v=TpL_Wohjpcp&ab_channel=FaculdadedeEduca%C3%A7%C3%A3odaUnicamp.

predomínio secular da conhecida *concepção dualista*, segundo a qual o homem é entendido como um ser cindido entre razão e emoção. Essas ideias, cujas raízes datam da Antiguidade, foram fortalecidas nos diversos períodos históricos que se seguiram, em especial pelo pensamento cartesiano, na Modernidade: os afetos, como parte da dimensão anímica do homem, não poderiam ser objetos de estudo da ciência.

Segundo a concepção dualista, o homem é um ser cindido entre razão e emoção, o que significa assumir que o sujeito ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, significa que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica – os afetos – o que o caracteriza, por princípio, como um objeto não passível de um total conhecimento por parte da ciência. No mesmo sentido, o pensamento dualista supõe, além da divisão razão x emoção, uma hierarquia entre essas dimensões: a razão é entendida como a dimensão superior, que melhor caracteriza o ser humano, tendo como uma das funções manter o controle sobre as emoções, estas interpretadas, frequentemente, como o lado sombrio, nebuloso e até pecaminoso da natureza humana. Assim, a razão colocar-se-ia como a característica, por excelência, humanizante do homem.

O predomínio da concepção *dualista/racionalista* no pensamento filosófico é identificado nos diferentes períodos históricos: na Antiguidade, pela oposição entre o conhecimento inteligível (objetivo) e sensível (não científico). Na Idade Média, pelo conflito entre a razão e a fé, com o predomínio desta sobre aquela, graças ao poder da Igreja. Na Modernidade, o racionalismo teve grande impulso em função da filosofia cartesiana, embora tenha se observado uma crescente valorização do sujeito como ser pensante, portador de uma consciência individual e da liberdade. Na sequência, pode-se situar o ápice do racionalismo no final do século XIX, com o Positivismo de Augusto Comte,⁴ ratificando

4. 1789-1857.

o poder da razão como única forma de conhecimento, exercendo uma enorme influência em todo o pensamento científico, na virada para o século XX.

Dado o quadro histórico acima resumido, é possível inferir suas consequências no pensamento pedagógico, principalmente na sociedade ocidental: o trabalho educacional deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do homem, centrados na razão, ficando a dimensão afetiva totalmente marginalizada nesse processo, ou seja, a escola não pode e não deve incluir esta dimensão nos seus projetos de ensino; isto é facilmente detectável na análise dos currículos e programas escolares ainda nos tempos atuais.

Nesse processo histórico, deve-se destacar, no entanto, que, em pleno século XVII, surgiu um filósofo, hoje de reconhecida importância especialmente para a ciência, que praticamente estabeleceu as bases para a superação da concepção dualista, em direção a uma *concepção monista* sobre o ser humano: trata-se de Baruch de Espinosa.⁵ Segundo este filósofo holandês, corpo e mente são atributos de uma substância única, ou seja, corpo e alma seguem as mesmas leis, rompendo-se, assim, com a hierarquia secular que situava a alma como instância superior ao corpo. O filósofo foi rejeitado pela Igreja e pela Sinagoga ao assumir que Deus e Natureza são uma só e mesma coisa – “Deus sive Natura”. O homem é livre por ser parte da Natureza divina, dotado de força interna para pensar e agir por si mesmo. A verdadeira religião é uma relação espiritual entre a consciência individual e a divindade, dispensando o aparato de igrejas, cerimônias e teologias.

Segundo Silva (2020), “além da defesa do monismo, o Grupo tem buscando estudar e compreender os afetos em Spinoza, pois considera que esse teórico delinea uma importante perspectiva sobre a constituição subjetiva. Spinoza (2010), por meio de sua obra central –

5. 1637-1677.

Ética – defende a existência de três afetos primários – alegria, tristeza e desejo. Para o autor, esses afetos primários são geradores de afetos secundários, como ódio, amor, inveja, esperança, desprezo, segurança, medo, dentre outros. Na filosofia dos afetos de Spinoza, estes podem aumentar ou diminuir a força da ação, isto é, a potência que o homem tem para agir sobre o mundo (p. 19).”

No mesmo sentido, essas ideias ajudam a ressignificar a relação entre a razão e a emoção, situando uma nova interpretação como base para construção do pensamento racional, segundo o neurofisiologista português António Damásio. Este autor inverte a lógica tradicional: da máxima cartesiana *penso, logo existo*, para a máxima damasiana *existo e sinto, logo penso*, mudança ocorrida em um intervalo de três séculos (Damásio 2001). Notar que o autor coloca as emoções e sentimentos como as bases do processo de desenvolvimento cognitivo, radicalmente oposto do pensamento cartesiano, onde a razão – o *cogito* – era interpretado como o centro do processo.

Entretanto, somente com o advento do pensamento filosófico contemporâneo e das teorias psicológicas interacionistas, no início do século XX, criam-se as condições para a construção de um modelo teórico mais adequado, possibilitando a compreensão de que razão e emoção são dimensões indissociáveis, *dois lados de uma mesma moeda*, mantendo entre si íntimas relações: o homem passa a ser entendido, gradualmente, como um ser que pensa e sente, simultaneamente. É a *concepção monista* sobre a constituição humana. Assim, tal concepção ajuda a entender que: o homem é um ser único; que o dualismo foi uma leitura superficial sobre a constituição humana, produzida pelo próprio homem, em função de determinadas condições econômicas, sociais e políticas, em diferentes momentos históricos do seu processo de desenvolvimento; que, na realidade, o homem é um ser que pensa e sente simultaneamente, o que nos leva a entender que a dimensão afetiva está sempre presente em todas as relações que o sujeito estabelece com o outro e com os diversos objetos culturais; que, portanto, razão e emoção são indissociáveis, mantendo íntimas relações entre si.

Os primeiros trabalhos e a questão metodológica

É possível que o atraso histórico observado no desenvolvimento da pesquisa na área da Afetividade seja, em parte, devido a questões metodológicas: afinal, trata-se de um objeto marcadamente subjetivo, o que dificulta a produção de dados que permitam analisar as possíveis relações envolvidas nesses processos, de forma consistente e fidedigna.

Os trabalhos desenvolvidos no Grupo do Afeto utilizam-se das chamadas *abordagens qualitativas* (Bogdan e Biklen 1994; Ludke e André 1986). Nesta perspectiva metodológica, os dados qualitativos devem ser ricos em pormenores descritivos, visando abranger o fenômeno em toda a sua complexidade e no ambiente natural, preferencialmente. Os procedimentos de construção de dados mais utilizados, que melhor representam a pesquisa qualitativa são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade*, muito utilizadas nas pesquisas etnográficas e nos estudos de caso. No tocante a este grupo, dois procedimentos destacam-se, tendo sido utilizados desde as pesquisas iniciais: um deles é conhecido como *entrevistas recorrentes* e o outro é o procedimento denominado *autoscopia* (Leite e Colombo 2006).

A autoscopia é um procedimento que envolve a *confrontação de si na tela* (Linard 1980): realizam-se sessões de gravação dos comportamentos dos sujeitos em situação natural e, após edição daquelas relações consideradas mais relevantes para análise, realizam-se as sessões de autoscopia, propriamente ditas. Nelas, o sujeito é colocado em uma situação confortável, diante de uma tela de TV ou de computador, onde lhe são apresentados esses materiais editados, um por vez, sendo que, a cada apresentação, o pesquisador, habilmente, estimula o sujeito para emitir comentários sobre a relação observada, principalmente focando os impactos afetivos vivenciados por ele na situação. A entrevista de autoscopia é gravada, constituindo-se esses relatos como os dados primários a serem transcritos e, posteriormente, analisados.

Os produtos da análise geralmente são *núcleos* e *subnúcleos temáticos*, que correspondem aos resultados da pesquisa, os quais devem ser discutidos à luz das bases teóricas assumidas.

No Grupo do Afeto, o trabalho pioneiro utilizando este procedimento foi o de Tassoni (2000), que analisou a dimensão afetiva nas relações entre professoras e alunos, em classes de pré-escola, com crianças de seis anos de idade. Os dados sugerem que a interpretação que as crianças fazem do comportamento das professoras, em situação de sala de aula, é de natureza afetiva. Nas sessões de autocópia, os alunos comentavam sobre o comportamento da professora, sobre o que gostavam e forneciam dicas que possibilitavam inferir sobre os efeitos nos seus desempenhos, nas situações de aprendizagem. A autora organizou os dados em duas grandes categorias – Posturas e Conteúdos Verbais – cada uma formada por diversas subcategorias. Na categoria Posturas, os aspectos mais valorizados formam as subcategorias Proximidade (presença física da professora mais perto do aluno) e Receptividade (postura da professora em que ela se volta fisicamente ao aluno para atendê-lo e/ou ouvi-lo). Na categoria Conteúdos Verbais, destacaram-se a subcategoria Incentivos (conteúdos da fala da professora que encorajavam os alunos a avançarem na execução das atividades desenvolvidas em sala de aula) e a subcategoria Auxílio (conteúdos de fala da professora que apontavam caminhos para as possíveis soluções diante das dúvidas e dificuldades apresentadas pelo aluno). A autora defende, na sua discussão, que o que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professora-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, o comportamento da professora, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, sentimentos e desejos, expressos pelas suas posturas e conteúdos de fala, afetam cada aluno individualmente.

Entrevistas recorrentes, por sua vez, é um procedimento de coleta e análise de dados verbais inspirado nos trabalhos de Tunes (1981), Simão (1982) e Goyos (1986). Trata-se de uma estratégia que prevê um intenso processo interativo entre o pesquisador e o(s) sujeito(s), em que este participa ativamente da fase inicial do processo de análise dos dados, que ocorre simultâneo à coleta dos mesmos. Neste procedimento, a escolha do sujeito é intencional, tendo em vista o seu perfil previamente definido. Na primeira entrevista, após relembrar os objetivos e os cuidados éticos, o pesquisador apresenta uma questão básica, relacionada com o eixo central da pesquisa, solicitando que o sujeito verbalize livremente sobre o mesmo. Geralmente, neste primeiro encontro, o pesquisador tem um papel mais discreto, limitando-se a intervenções esporádicas, solicitando mais detalhes ou alguma explicação extra. Os relatos são gravados em vídeo ou áudio, mediante autorização do sujeito, sendo a fita transcrita para que o pesquisador realize a primeira etapa da análise dos dados. Nesta etapa, o pesquisador deverá realizar a primeira tentativa de organização das falas em *núcleos* e *subnúcleos temáticos*, que serão reunidos em uma matriz: cada núcleo ou subnúcleo deverá receber um título com o respectivo rol dos recortes dos fragmentos de falas do sujeito que deram origem ao referido núcleo. De posse desse material, o pesquisador solicitará uma segunda entrevista em que, inicialmente, deve apresentar a matriz com os núcleos e subnúcleos propostos e solicitar ao sujeito que os altere, amplie ou mantenha. Além disto, o pesquisador deverá apresentar todas as dúvidas específicas surgidas durante a análise, bem como outras possíveis questões elaboradas por ele. Os dados da segunda entrevista, após a transcrição, deverão ser incluídos no rol de núcleos e subnúcleos já existentes, o que promoverá a ampliação dos mesmos. Após isto, nova entrevista poderá ser realizada, repetindo-se os procedimentos da segunda. O processo de coleta será interrompido quando sujeito e pesquisador concordarem que não há mais novas considerações a serem feitas. Após a repetição deste procedimento com todos os

sujeitos da pesquisa, o pesquisador realizará a segunda fase da análise, agora isoladamente: implica no cotejamento de todos os núcleos e sub-núcleos construídos com cada sujeito, visando à elaboração de um rol geral, dependendo do delineamento definido. Há casos em que se opta pela apresentação de cada sujeito isoladamente. Esse rol final deverá ser objeto de discussão à luz dos referenciais teóricos assumidos na pesquisa.

Uma das primeiras pesquisas que orientamos, utilizando este procedimento, foi a que gerou a dissertação de mestrado de Grotta (2000), que analisou o processo de constituição de quatro sujeitos adultos considerados leitores autônomos. A pesquisa possibilitou, claramente, a identificação dos mediadores que tiveram uma participação determinante no processo de constituição de cada sujeito analisado. Isto envolveu tanto as experiências vivenciadas no ambiente familiar, pelos sujeitos, quanto nas escolas e nos demais espaços em que os mesmos viveram. Além disto, ficou claramente caracterizada a dimensão marcadamente afetiva desses processos subjetivos relatados pelos sujeitos: na família, a mediação foi realizada por pessoas que já se constituíam como referências afetivamente positivas na infância dos sujeitos – avó, mãe e tio foram muito citados. Na escola, com menor frequência, aparece o papel de um professor, geralmente de língua portuguesa, que já se constituíra como um leitor autônomo, e que, ao comentar as suas leituras com os alunos, conseguia contaminá-los com a sua relação de paixão com o texto. É o poder de contágio da emoção, como nos ensina Wallon.

As pesquisas que foram desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto foram centradas na abordagem qualitativa, através desses dois procedimentos acima descritos. Obviamente, têm ocorrido alterações em função das condições concretas enfrentadas, como o caso da sessão de autoscopia realizada com pequenos grupos de sujeitos, principalmente adolescentes. Mas, mesmo com relação às pesquisas atuais, os dois procedimentos têm sido os mais utilizados pelos nossos orientandos.

Conforme já apontado, dois teóricos têm sido os principais interlocutores com as pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto: Vygotsky e Wallon. A aproximação desses dois autores deve-se ao fato de ambos elaborarem suas concepções à luz do materialismo histórico-dialético, que possibilita assumir que o desenvolvimento humano, a partir das bases biológicas, só pode ser entendido através do processo de inserção do sujeito na cultura.

Neste sentido, Vygotsky (1993, 1998) assume que o indivíduo nasce como um ser biológico, fruto da história filogenética da espécie e somente através de sua inserção na cultura poderá constituir-se como um ser social e histórico. É função da teoria psicológica explicar como as chamadas *funções elementares*, mescladas com a cultura, poderão constituir as *funções superiores* que caracterizam o funcionamento humano. Para o autor, o desenvolvimento é um processo socialmente determinado, ocorrendo do externo para o interno, no qual o sujeito desempenha um papel ativo. Ou seja, o desenvolvimento pode ser entendido como o processo pelo qual o sujeito apropria-se dos elementos e processos culturais, ocorrendo a partir das relações interpessoais em direção à condição intrapessoal, sendo realizado através de agentes mediadores. Nesse processo, a aprendizagem desempenha uma importante função, cabendo-lhe a criação de condições concretas para que o processo de desenvolvimento ocorra.

Dentre os conceitos teóricos propostos pelo autor, destaca-se o processo de *mediação*: a relação homem-mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, em que se destaca a fala, considerada fundamental para a constituição das funções superiores, sendo internalizada nos anos iniciais do processo de desenvolvimento, passando a funcionar como um instrumento do pensamento.

É evidente a importância dessas concepções para o pensamento pedagógico e para o próprio trabalho desenvolvido no Grupo do Afeto. De um lado, destaca-se que o processo de mediação pedagógica é fundamental para as relações que se estabelecem na sala de aula, entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo escolar – lembrando que o professor é o principal agente mediador nesse ambiente, embora não seja o único. De outro lado, lembra-se que a mediação pedagógica ocorre através de práticas e situações concretas, passíveis de descrição e análise, o que significa que as mesmas podem ser planejadas de forma a aumentar as chances de ocorrência da aprendizagem de sucesso pelo aluno, o qual pode ser entendido como um *sujeito interativo*, que desempenha um papel ativo nos processos de interação ocorridos e vivenciados em sala de aula. Mas, por outro lado, deve-se também lembrar que as práticas de mediação pedagógica, quando planejadas de forma inadequada, podem produzir o fracasso no processo de aprendizagem do aluno. Assim, a mediação pedagógica é entendida como um elemento crucial na determinação das relações que vão se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Com relação à Afetividade, Vygotsky (1993) denuncia a divisão histórica entre as dimensões cognitiva e afetiva, considerando-a como um dos principais desafios para a teoria psicológica. Para ele, semelhante às funções superiores, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para o plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na / pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais.

Wallon, por sua vez, desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano a partir das relações dialéticas que se observam entre os grandes *núcleos funcionais* por ele considerados: a *afetividade*, a *cognição* e o *movimento*, os quais a cada momento do

processo vão constituir o quarto núcleo - a *pessoa*. Todo o processo, para Wallon, só pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social; considera, assim, que o biológico e o social são indissociáveis, estando sempre relacionados no desenvolvimento humano.

O autor diferencia os conceitos de emoção e afetividade. As emoções são entendidas como manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos (contrações musculares, viscerais etc.). Corresponde ao primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e o seu meio ambiente; assim, as primeiras respostas que o ser humano emite logo após o nascimento são de natureza emocional. Tais respostas emocionais apresentam três propriedades: a *contagiosidade* (capacidade de contaminar o outro), a *plasticidade* (capacidade de refletir os seus sinais sobre o corpo), a *regressividade* (capacidade de regredir as atividades ao raciocínio).

A Afetividade, por outro lado, envolve um conjunto maior de manifestações, englobando as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica). É um processo mais amplo que envolve a *emoção*, o *sentimento* e a *paixão*, conforme lembra Mahoney (2004): “as emoções se destacam pelo orgânico; os sentimentos, pelo componente representacional, de maior duração; a paixão é mais duradoura, mais intensa mais focada e com mais autocontrole sobre o comportamento”(p. 17).

A Afetividade, portanto, é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento, envolve vivências e formas mais complexas de expressão, e recebem grande impulso com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos, que possibilitarão e ampliarão suas formas de representação. Portanto, deve-se destacar que os processos afetivos complexificam-se durante o desenvolvimento, sofrem influência e influem nos processos cognitivos, mantendo com eles uma relação dialética durante toda a vida do sujeito. Como lembra Almeida (1999), “a inteligência não se desenvolve

sem a afetividade, e vice-versa, uma vez que ambas compõem uma unidade de contrários” (p. 29).

Aproximando-se as posições de Wallon e Vygotsky sobre a questão da Afetividade, observam-se importantes pontos comuns: a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações emocionais: inicialmente orgânicas, ganham complexidade na medida em que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se suas formas de manifestação; b) assumem, portanto, o caráter social da afetividade; c) assumem que a relação entre as dimensões afetiva e cognitiva é fundamental para o processo do desenvolvimento humano.

O encontro com o Professor Inesquecível

Quando se iniciaram as primeiras pesquisas sobre a questão específica da Afetividade, propusemos para os nossos orientandos que priorizassem aquelas situações que envolviam práticas pedagógicas consideradas de sucesso. Isto porque, nas duas décadas anteriores, a grande maioria dos trabalhos na área escolar, incluindo os nossos,⁶ tinham priorizado a história do fracasso, da repetência, dos problemas de aprendizagem, do processo de exclusão. Porém, pouco sabíamos sobre as histórias de sucesso que ocorrem nas redes de ensino – e são muitas. Esta tem sido, desde então, a prioridade dos projetos de pesquisa, desenvolvidos no Grupo do Afeto, embora, em vários momentos, surgiram temas relacionados com o processo de exclusão escolar, como a pesquisa que Sirino (2008) desenvolveu no seu doutorado.

Naquela fase inicial do grupo, caracterizávamos como de sucesso aquele docente que era reconhecido pela sua comunidade como tal,

6. Leite, S. A da S. (1998). *Alfabetização e Fracasso Escolar*. São Paulo: EDICON.

ou seja, os gestores, professores e alunos reconheciam o docente como um professor que garantia a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, nos anos iniciais deste século, sugerimos ao Grupo do Afeto uma linha de pesquisa centrada no que ficou conhecido como *Professor Inesquecível*: reconhecendo que muitos sujeitos tiveram, em suas vidas escolares, um professor cujas práticas pedagógicas produziram fortes impactos afetivos positivos, o desafio que se colocava era de descrever e analisar essas respectivas práticas que o caracterizavam como um Professor Inesquecível.

Os trabalhos iniciais sobre o tema (Leite e Tagliaferro 2005; Leite e Falcin 2006) foram realizados com jovens terminando o ensino médio, que se preparavam para o ingresso na universidade, frequentando um cursinho. A coleta e análise dos dados foram realizadas através do procedimento das entrevistas recorrentes, sendo que a pergunta-chave foi a seguinte: *dentre todas as disciplinas que você cursou, houve algum(a) professor(a) que marcou positivamente a sua vida?*

A análise dos dados possibilitou a construção de quatro grandes núcleos temáticos que correspondem às principais características do processo de mediação pedagógica desenvolvido por esses professores considerados inesquecíveis: 1) as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; 2) a relação existente entre o professor e o referido objeto de conhecimento, conforme percebida pelos alunos; 3) outras características do comportamento do professor; 4) impactos na vida futura dos alunos.

Com relação ao primeiro núcleo, os dados revelam que esses professores desenvolviam suas práticas pedagógicas em sala de aula de forma totalmente comprometida com a busca do sucesso no processo de aprendizagem dos alunos. Algumas características merecem destaque:

- o Professor Inesquecível procura garantir que os seus alunos identifiquem a relevância dos objetivos e conteúdos a serem abordados em sala de aula, tendo em vista o processo educacional de constituição dos próprios alunos; esses docentes parecem reconhecer que essa compreensão é fundamental para o envolvimento dos jovens com os respectivos conteúdos propostos;
- o Professor Inesquecível procura iniciar o ensino a partir do conhecimento que o aluno já demonstra sobre os conteúdos a serem abordados; é comum o professor realizar uma avaliação, formal ou informal, dos conhecimentos e habilidades considerados pré-requisitos para que os alunos possam iniciar, com sucesso, o programa em questão. Caso os alunos não apresentem alguns pré-requisitos, o professor procura garanti-los na fase inicial do seu curso;
- o Professor Inesquecível procura organizar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o curso de forma a garantir que os alunos progridam com sucesso em cada etapa do processo; essa organização parece obedecer à organização epistemológica da área em questão, o que facilita o processo de aprendizagem. Tal cuidado nem sempre é observado nos livros didáticos, frequentemente utilizados por professores em suas disciplinas;
- as atividades concretamente desenvolvidas pelo Professor Inesquecível, em sala de aula, são escolhidas tendo em vista sua eficiência e o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem; destacam-se os cuidados com a motivação dos alunos, a clareza das instruções, a presença contínua do feedback adequado e o clima positivo em sala, que acaba por envolver a todos. Dentre as atividades desenvolvidas, um destaque especial para a aula expositiva: surpreendentemente, o professor inesquecível é muito citado pela qualida-

de das suas aulas expositivas. No entanto, quando se dissecava essa atividade, através do procedimento das entrevistas recorrentes, observa-se que não se trata das tradicionais aulas expositivas, ainda muito comuns em nosso meio, em que o professor entra, fala horas seguidas, enche as lousas de notas, pergunta se há alguma dúvida (geralmente nunca há) e vai embora. A aula do Professor Inesquecível é uma atividade muito bem planejada: os conteúdos são organizados em pequenas etapas, que nortearão a sua apresentação, sendo que continuamente os alunos são estimulados a verbalizarem sobre o que estão entendendo sobre o conteúdo recém-exposto; parece que esse retorno que os alunos fornecem às perguntas do professor é que define o ritmo da própria aula expositiva, indicando ao professor se deve avançar para nova etapa ou retomar a etapa já apresentada. Além disso, a aula é marcada pela utilização de materiais e recursos variados, o que torna essa atividade um momento de grande participação dos alunos. Mas a aula expositiva não é utilizada durante todo o período, sendo sempre intercalada com outras atividades, como trabalho em grupo, trabalho de campo, organização de dados, pesquisa bibliográfica etc.

- o Professor Inesquecível diversifica o material utilizado em seu curso, não se fixando em uma única fonte, como geralmente é o caso do livro didático; os alunos são sempre estimulados a consultarem diferentes fontes de informação sobre os temas abordados;
- a organização física da sala de aula do Professor Inesquecível é continuamente alterada em função das atividades a serem realizadas no momento;
- com relação às práticas de avaliação, o Professor Inesquecível procura utilizá-las mais como um instrumento de aprendizagem do que como uma simples estratégia para fornecer

uma nota aos alunos; além de serem atividades extremamente coerentes com o que foi ensinado, os possíveis resultados negativos ou problemas observados sempre são retomados em sala de aula, geralmente através de outras práticas mais adequadas, diferentes das anteriores, antes que nova avaliação seja realizada. Em suma, o processo de avaliação é desenvolvido como um importante instrumento utilizado para o sucesso da aprendizagem do aluno; com isso, fica bastante atenuado o caráter punitivo que a avaliação tem em nossa cultura, dado que tradicionalmente é caracterizada como um processo cujos efeitos são sempre aversivos para o sujeito avaliado.

Os aspectos acima citados, obviamente, não esgotam as práticas desenvolvidas pelo professor inesquecível, mas retrata, de forma fiel, o compromisso que o mesmo apresenta com a aprendizagem dos alunos. No entanto, os sujeitos entrevistados relatam que o Professor Inesquecível é sempre muito exigente, desenvolvendo seriamente o trabalho em sala de aula, sempre comprometido com o processo de ensino – aprendizagem. Tal esforço é extremamente valorizado pelos alunos.

O segundo núcleo temático – relação professor-objeto percebida pelos alunos – é, certamente, o mais surpreendente, envolvendo dois aspectos:

- os alunos admiram o Professor Inesquecível por reconhecerem o seu amplo conhecimento sobre a área de ensino em que atua; relatam que esse reconhecimento possibilita uma condição de segurança e de valorização por parte dos mesmos;
- o mais surpreendente, no entanto, é o fato de os alunos reconhecerem que existe uma profunda relação afetiva entre

o Professor Inesquecível e a sua área de ensino; tal relação é claramente detectada quando os alunos relatam sobre a aula expositiva ministrada pelo professor: é o momento em que ele os contagia com a paixão que nutre com os conteúdos abordados, ou seja, os alunos são contagiados por esse sentimento percebido na postura e nos conteúdos verbais emitidos pelo professor, que os compartilha com seus jovens parceiros. Certamente, é o que Wallon (1968) já se referia a uma das principais características da emoção: o seu poder de contágio. Esta foi uma das marcas mais realçadas pelos alunos, com relação ao Professor Inesquecível, o que ilustra os impactos afetivos das práticas desenvolvidas pelo professor nos seus alunos.

O terceiro núcleo diz respeito a outros aspectos identificados pelos alunos no comportamento do Professor Inesquecível. Também aqui dois aspectos são citados:

- o primeiro, apontado praticamente por todos os entrevistados, refere-se à disponibilidade do professor para acolher os alunos que o procuram; os alunos destacam que esse professor sempre estava disponível para a aproximação dos alunos, e estes sabiam que sempre poderiam procurá-lo pois seriam bem acolhidos; portanto, disponibilidade e acolhimento são duas características importantes que regulam positivamente as relações entre ele e os seus alunos;
- um segundo aspecto identificado nos relatos dos sujeitos entrevistados refere-se ao fato de o Professor Inesquecível procurar constantemente desenvolver uma postura crítica nos seus alunos; isto era observado quando o professor apresentava posições teóricas ou interpretações diferentes relacionadas a um mesmo assunto ou objeto de estudo; ou

pelo desenvolvimento de atividades de ensino que criavam condições para os alunos aprofundarem o nível de conhecimento, compreensão e análise dos fenômenos abordados, possibilitando, assim, a construção de uma postura crítica consistente sobre o referido objeto. Isto não significa que o professor assume uma posição neutra sobre as coisas da cultura, mas, ao apresentar diferentes interpretações, desenvolve uma estratégia visando ao debate, através do confronto de ideias e aprofundamento da habilidade argumentativa pelos alunos.

O quarto grande núcleo, construído a partir dos dados de pesquisa do Grupo do Afeto, que caracteriza o Professor Inesquecível, reflete diretamente os impactos afetivos que as práticas desse professor produziram nos seus alunos. E aqui também dois efeitos chamam a atenção:

- os sujeitos reconhecem que vivenciaram uma grande mudança, de natureza cognitiva e afetiva, com relação aos conteúdos estudados, devido à prática pedagógica do Professor Inesquecível; mesmo aqueles que relatam que antes do início do curso não tinham uma boa relação com aqueles conteúdos estudados, reconheceram essas mudanças afetivamente positivas em função do trabalho desenvolvido pelo professor;
- alguns alunos, no entanto, reconhecem que esses impactos foram mais sérios e profundos pois as experiências vivenciadas com o Professor Inesquecível acabaram por determinar a sua própria escolha profissional. É o caso de uma jovem estudante, uma das primeiras alunas entrevistadas, que admitia que sua opção por Biologia foi devido a uma determinada professora, aliás bastante exigente e competente,

que a contagiou com relação a essa área de conhecimento através das aulas expositivas a que a aluna assistiu, no ensino médio. A aluna entrou no vestibular para o curso de Biologia e hoje é uma profissional da área.

Em síntese, os dados reunidos nesses quatro grandes núcleos temáticos, acima apresentados, demonstram que os referidos alunos entrevistados foram profundamente afetados: a) pela paixão que o professor demonstra com relação ao seu objeto de ensino, a qual é percebida claramente pelos alunos; b) pelo grande conhecimento que o professor tem sobre a área, fato que é reconhecido pelos alunos; c) pelas decisões e práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas pelo professor, de forma sempre coerente com o compromisso de garantir a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Numa condição de ensino, como aqui apresentada, proporcionada pelo Professor Inesquecível, aumentam as chances de os alunos apropriarem-se dos referidos conteúdos abordados em sala de aula, tendo eles consciência desse processo. Simultaneamente, aumentam as chances de os alunos, além de se apropriarem dos objetos, estabelecerem uma relação afetivamente positiva com relação aos referidos objetos.

Neste sentido, o conceito de *professor de sucesso ou ensino de sucesso* amplia-se. Este conceito, que atualmente defendemos, refere-se à mediação pedagógica que possibilita ao aluno apropriar-se do objeto de conhecimento e, simultaneamente, estabelecer com esse objeto um movimento de aproximação, de natureza afetiva positiva. Não é mais possível, portanto, a partir do conhecimento acumulado pela pesquisa, considerar adequado o processo de ensino que apenas garanta aprovação do aluno, mesmo que com uma boa nota. Historicamente, as práticas de ensino tradicionais, de natureza essencialmente aversiva, produzem, frequentemente, um movimento de afastamento entre o aluno e o objeto do conhecimento, devido ao acúmulo de impactos

afetivos negativos vivenciados pelos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Reiteram-se, assim, as concepções monistas que fundamentam todo o trabalho desenvolvido no Grupo do Afeto: razão e afeto são indissociáveis, devendo ambos serem contemplados nos processos de mediação pedagógica desenvolvidos nas escolas de sucesso.

Uma síntese das concepções construídas no Grupo do Afeto

Neste ponto, cabe apresentar uma síntese atual das ideias que defendemos sobre a questão da Afetividade nas práticas pedagógicas, as quais foram produtos de todo o trabalho de pesquisa desenvolvido nessas duas décadas de pesquisas, realizadas pelos membros do Grupo do Afeto, sob nossa orientação:

- a) aprendizagem é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Como nos ensina Piaget, o conhecimento se constrói na ação que se estabelece entre o sujeito e os objetos da cultura, sendo que, nesse processo, o papel do sujeito é ativo/interativo, ou seja, na medida em que age sobre o objeto, elabora ideias, hipóteses, estabelece relações, produz análises e sínteses, eventualmente também emite juízos críticos. O conhecimento, portanto, não é transmitido, como postulava o modelo tradicional, em que o sujeito era visto como um ser passivo e o conhecimento centrado na transmissão;
- b) toda relação sujeito-objeto, no entanto, é sempre mediada por algum agente cultural, como nos ensina Vygotsky; tais agentes podem ser tanto pessoas físicas, quanto produtos culturais, como é o caso de um texto produzido por alguém,

que possibilita o contato entre o sujeito e determinado objeto. No entanto, assumir o papel da mediação implica em reconhecer que a qualidade da relação que será estabelecida entre o sujeito e o objeto do conhecimento depende, em grande parte, da maneira como a mediação concretamente ocorrer; desta forma, podemos explicar, em parte, o fracasso escolar, pois nem toda mediação pedagógica é planejada e desenvolvida adequadamente. Na sala de aula, o professor é, sem dúvida, o principal agente mediador entre o aluno e os diversos conteúdos a serem por ele apropriados, uma vez que todas as práticas pedagógicas são planejadas e desenvolvidas a partir da sua iniciativa; devemos reconhecer, no entanto, que há outros agentes mediadores em sala de aula, como o material pedagógico utilizado, os colegas de sala, o ambiente físico etc.

- c) a principal contribuição do Grupo do Afeto é demonstrar que as relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto e o agente mediador são, também, marcadamente afetivas, não se limitando apenas à dimensão cognitiva. Ou seja, tais relações produzem, inevitavelmente, repercussões subjetivas, de caráter afetivo, principalmente no sujeito que vivencia, concretamente, o processo de mediação desenvolvido pelo agente mediador. Do ponto de vista educacional, interessa identificar os impactos afetivos que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- d) assumimos, portanto, que a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto é, também, de natureza afetiva, sendo que a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Assim, em sala de aula, o tipo de relação que vai se estabelecer entre o aluno e os

diversos conteúdos abordados também é de natureza afetiva, podendo, portanto, ser marcada por uma relação afetiva positiva ou negativa, dependendo da qualidade da mediação pedagógica realizada. Os dados das pesquisas sugerem que uma história de mediação positiva produz, a curto prazo, um *movimento de aproximação* entre o aluno e objeto, de natureza afetiva; o contrário também vale: uma história de relação afetiva negativa produz um *movimento de afastamento* entre o sujeito e o objeto. No caso da escola, o aluno pode até ser aprovado para a série seguinte, mas se as condições oferecidas geraram basicamente impactos afetivos negativos durante o processo de ensino-aprendizagem, o movimento de afastamento entre o aluno e o conteúdo será inevitável.

Neste sentido, reiteramos que a dimensão afetiva não pode mais ficar ausente das análises e propostas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos níveis de ensino. Por esta razão, o conceito já apresentado de ensino-aprendizagem exige que o mesmo não mais se limite à dimensão cognitiva, pois é a Afetividade que vai possibilitar o envolvimento real do sujeito com o respectivo objeto. O modelo tradicional de ensino ilustra claramente a relação acima exposta: quando se cuida apenas da dimensão cognitiva, o ensino torna-se conteudista, o aluno estuda para evitar efeitos aversivos – geralmente, da avaliação –, o professor avalia apenas para dar nota, não há efetivamente compromisso com a aprendizagem – enfim, é o que entendemos como ensino burocrático.

Neste quadro, uma das principais tarefas da pesquisa é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e seus impactos cognitivos e afetivos na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Interessa, principalmente, conhecer os processos de mediação pedagógica desenvolvidos por professo-

res, em sala de aula, em todos os níveis, que promovem o movimento de aproximação afetiva entre o aluno e a área de ensino em questão. Foi o caminho escolhido pelo Grupo do Afeto: o conceito de mediação pedagógica não se refere a processos mágicos ou metafóricos, mas a relações concretamente estabelecidas e vivenciadas em sala de aula, as quais podem ser acessadas pelo olhar do pesquisador, através de estratégias metodológicas adequadas às características do fenômeno estudado.

A Afetividade e o planejamento das condições de ensino-aprendizagem

Com a nossa eleição para a direção da Faculdade de Educação da Unicamp, no período de 2008 a 2012, o meu trabalho acadêmico foi bastante reduzido, o que envolveu o Grupo do Afeto: não tive condições de manter um processo regular de encontros visando, principalmente, à formação de novos quadros para a pesquisa, embora tenha continuado as atividades de orientação. Somente a partir de 2013 consegui retomar os encontros semanais.

Neste sentido, temos proposto e orientando projetos em duas direções: de um lado, pesquisas visando analisar processos de constituição de professores considerados inesquecíveis, buscando entender como se formaram, como se constituíram como excelentes professores, quais foram os seus mediadores, como se mantêm como professores etc.; para tanto, tenho contado com orientandas/os que tomaram contato com os trabalhos do grupo e interessaram-se pelo tema. A outra linha de pesquisa tem sido direcionada basicamente para o ensino superior, uma vez que a maioria dos trabalhos desenvolvidos envolveram, principalmente, os níveis de ensino fundamental e médio. Nos últimos anos, temos orientado pesquisas que se debruçam sobre o processo de mediação pedagógica, desenvolvido por docentes do ensino superior,

utilizando os mesmos procedimentos já conhecidos, principalmente as entrevistas recorrentes.

Entretanto, há uma recente área de atuação em que nos envolvemos onde os resultados das pesquisas do Grupo de Afeto têm dado grande contribuição: trata-se da formação pedagógica de docentes da própria universidade. Em julho de 2013, fomos convidados pela reitoria da Unicamp para coordenar o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem – conhecido como EA2. Este órgão, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, tem por objetivo propor e desenvolver políticas visando ao aprimoramento das condições de ensino de Graduação de toda a universidade. Vários projetos foram desenvolvidos pelo grupo que reunimos para desenvolver o trabalho do EA2.⁷ Um deles refere-se a um curso que temos oferecido aos docentes da universidade visando habilitá-los a planejarem e desenvolverem programas de ensino nas suas respectivas áreas de atuação, sob a luz das novas concepções teóricas interacionistas.

O Curso Planejamento de Condições de Ensino, oferecido desde 2014, tem como objetivo que cada professor participante planeje o programa da disciplina que ministra na sua respectiva unidade de ensino. Para tanto, a maior parte dos conteúdos abordados foram derivados do conjunto de pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto, em especial os trabalhos sobre o Professor Inesquecível. Os dados disponíveis permitiram identificar algumas decisões que todo professor deve assumir para planejar e desenvolver o seu processo de ensino. Pelo menos, cinco decisões são abordadas durante o curso e orientam o planejamento de cada participante. São elas:

7. Compuseram este grupo as professoras doutoras Maria Teresa Moreira Rodrigues, Mara Regina Leme de Sordi e Beatriz Jansen Ferreira.

- a) onde chegar: a questão da definição dos objetivos de ensino, que envolve as dimensões relevância e clareza. A escolha dos objetivos de ensino é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e concepções por parte de quem os escolhe ou seleciona, seja um grupo de educadores, seja uma instância de um órgão público, seja um professor isoladamente. A dimensão afetiva relacionada aos objetivos de ensino refere-se à relevância dos mesmos, para uma determinada população ou para um sujeito. O problema coloca-se quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos propostos, seja para sua vida, sua profissão ou para a sociedade em que vive. Tal condição, certamente, colabora com a construção de uma escola divorciada da realidade. Isto não significa que o ensino deve ser basicamente pragmático, mas pode-se assumir que o conhecimento acumulado nas diversas áreas curriculares, selecionado pela escola, deve possibilitar que os indivíduos possam aspirar a melhores condições para o exercício da cidadania e inserção social. É importante, pois, que os alunos identifiquem a relevância dos objetivos propostos em cada disciplina ou área curricular, o que aumenta as possibilidades de que se estabeleçam vínculos afetivos positivos entre os referidos alunos e os objetivos em questão. Entretanto, deve-se lembrar que a relação inversa também pode ser verdadeira: um ensino burocrático, cuja relevância dos objetivos não é compreendida pelos alunos, pode colaborar para o movimento de afastamento na relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto em questão;
- b) de onde partir: que envolve a questão do conhecimento prévio do repertório dos alunos como referência para esta decisão - para tanto, discute-se a *avaliação diagnóstica* como instrumento de identificação desse repertório. Os

dados das pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto, disponíveis sobre este tema, sugerem que iniciar o ensino a partir do que o aluno já sabe, sobre os conteúdos envolvidos, aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno. Como vimos, tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas envolvidas. A relação inversa também pode ocorrer, sendo frequentemente observada nas escolas: quando o professor decide iniciar o ensino muito além do conhecimento atual do aluno, cria uma situação em que se aumentam as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem, deteriorando-se prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente positiva entre o aluno e os conteúdos em questão. A principal implicação pedagógica desta decisão sugere que o início do ensino deve ser definido somente após o professor realizar uma breve *avaliação diagnóstica* (Luckesi 1984) sobre os conteúdos julgados como essenciais, para que o aluno tenha as condições para iniciar o processo de ensino-aprendizagem com sucesso. Com isso, diminuem-se as chances de um fracasso prematuro do aluno – e os consequentes impactos afetivos negativos na relação que se estabelece com o objeto em questão;

- c) que conteúdos abordar: envolvendo a questão da análise do objetivo terminal como instrumento para identificar os conteúdos a serem abordados, bem como os critérios para sua organização. Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento da área, dificulta-se o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno. É o caso das situações em que o professor não analisa adequadamente os objetivos de ensino e não identifi-

ca os conteúdos aí envolvidos, bem como a maneira como, por exemplo, os conceitos e princípios de uma determinada área se relacionam. Alguns dados das pesquisas realizadas sugerem que a ausência de uma organização lógica dos conteúdos de um determinado curso pode aumentar as possibilidades de fracasso do aluno, colaborando com a prevista deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em pauta. A identificação dos conteúdos de um curso é realizada pela análise do objetivo terminal que se pretende, sendo os mesmos organizados em unidades de ensino, respeitando a organização epistemológica da área em questão, o que aumenta as chances de sucesso dos alunos;

- d) como trabalhar em sala de aula: que envolve a questão da escolha das atividades e procedimentos de ensino que concretamente serão desenvolvidas em sala de aula; aqui se propõe um instrumento de análise das atividades, sua adequação aos objetivos, relação professor-aluno, possíveis problemas a serem enfrentados. A escolha das atividades de ensino relaciona-se com as relações que, efetivamente, vão ocorrer na sala de aula - se o professor vai ministrar aula expositiva e como, se vai dar trabalho em grupo, propor leitura de texto, realizar pesquisa de campo etc. - enfim, são as relações observáveis, geralmente com efeitos imediatos identificados na própria situação, que devem ser adequadas aos objetivos propostos. Neste sentido, é inegável a implicação da dimensão afetiva em cada atividade planejada e desenvolvida. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a conseqüente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos. Por outro lado, a escolha dos procedimentos e atividades de ensino apresenta inú-

meros desafios que podem transformar tais escolhas em verdadeiras condições de fracasso para o aluno: é o caso, por exemplo, da escolha inadequada de uma atividade, tendo em vista o objetivo proposto. Ou o desenvolvimento de uma atividade totalmente desmotivadora, mesmo quando se apresentam objetivos relevantes. Geralmente, os jovens demonstram grande sensibilidade para identificar uma atividade de ensino como adequada ou não, em função dos objetivos propostos. Além desses problemas, uma atividade de ensino pode ser inadequada por algum aspecto na sua organização interna: pode ocorrer a ausência de instruções claras, ou ocorrência de intervenções inadequadas por parte do professor, falta de correção com relação ao desempenho do aluno, ou mesmo ausência de atividade relevante prevista para o aluno realizar. Quando tais problemas são frequentes ou adquirem uma grande proporção, a atividade escolar pode se tornar uma prática extremamente indesejável para o aluno, produzindo, geralmente, efeitos desastrosos e, obviamente, deteriorando, às vezes por completo, as possíveis relações afetivas entre o aluno e os conteúdos abordados. Além disto, são frequentes os casos de afastamento afetivo que pode ocorrer entre o aluno e todo o ambiente escolar. Daí a relevância dessas decisões: afinal, elas se referem às formas como as relações face-a-face ocorrerão em sala de aula;

- e) como avaliar: que envolve a discussão do conceito de avaliação, visando à superação do modelo tradicional e a proposta de uma concepção de avaliação como um instrumento para a aprendizagem do aluno. Uma das unanimidades observadas nos dados acumulados pelas pesquisas do grupo é que a avaliação tradicional tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso

escolar, ou seja, pelo distanciamento afetivo entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo. A avaliação parece tornar-se desastrosa quando seus resultados são utilizados contra o aluno e, obviamente, quando tal relação é identificada pelo aluno. Esta é a lógica do processo de avaliação tradicional, que tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, identificando “os melhores e os piores” ou, simplesmente, fornecer uma nota ao aluno. Como todo seu fundamento, está centrado na concepção de homem derivada da ideologia liberal, base do sistema capitalista, pressupõe-se que sempre deve haver os “melhores e os piores”, distribuídos gaussianamente, como um fato natural. Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: ensino é tarefa do professor, aprendizagem é obrigação do aluno – e se esta não ocorre adequadamente, certamente é por algum fator relacionado com o aluno, geralmente um fator intrínseco ao mesmo. Leite e Kager (2009) apontam os efeitos devastadores que o processo de avaliação tradicional pode produzir nas relações entre sujeito – objeto. Por outro lado, qualquer alternativa que se coloque implica em profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem - mudanças inclusive de natureza ideológica, envolvendo visão de homem, de mundo, de sociedade, de relações interpessoais, e, obviamente, de ensino e aprendizagem. Luckesi (1984) propõe o conceito de *avaliação diagnóstica*, reconhecendo que, numa sociedade democrática, os resultados do processo de avaliação devem sempre ser utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno, na medida em que altera a lógica de todo o processo tradicional: se a aprendizagem não ocorre adequadamente, o que pode ser detectado pela avaliação, então, devem-se rever as condições de ensino, resgatando-se, as-

sim, a relação dialética existente entre esses dois processos – ensino e aprendizagem são processos interdependentes. Desta forma, somente quando os dados da avaliação são utilizados a favor do aluno, garante-se uma das principais condições para que se estabeleça uma relação afetivamente positiva entre o sujeito e o objeto.

Além das cinco decisões acima citadas, há um aspecto muito citado em recentes pesquisas, que se relaciona ao *clima emocional* da sala de aula, fator que envolve as relações entre alunos e professor. Segundo Casassus (2009), que pesquisou sobre as diferenças de aprendizagem entre diferentes países, “a variável que mais explica as diferenças de aprendizagem é o clima emocional na sala de aula. Segundo o autor, o clima emocional da sala de aula é um composto de outras três variáveis. A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o/a professor/a e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas variáveis” (p.204). Segundo o mesmo autor, um clima emocional adequado e positivo favorece o processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos adolescentes em sala aula, ou seja, o principal determinante do processo está no plano emocional.

Tal fator vem sendo objeto de estudo no Grupo do Afeto e envolve dimensões muito sensíveis nas relações que se estabelecem, como o olhar, tom de voz, conteúdos verbais, proximidade física, entre outros.

Palavras finais

Os relatos acima descritos sugerem que analisar e discutir a questão da Afetividade na mediação pedagógica significa, em última instância, discutir as condições concretas de ensino que aumentam as

possibilidades de ocorrência da aprendizagem por parte dos alunos. Entendemos que uma escola inclusiva, de qualquer nível de ensino, tem a obrigação de buscar, continuamente, condições que aprimorem o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, colocam-se os resultados das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo do Afeto. Uma última observação: a questão da Afetividade, obviamente, não resolve o problema dos objetivos da educação – que cidadão queremos formar? – nem solucionará a questão do fracasso escolar – dado que este fenômeno configura-se como um subproduto de uma sociedade injusta e apresenta uma múltipla determinação. Mas o enfrentamento do processo do fracasso escolar, em todos os níveis, passa pelas condições concretas de ensino que são oferecidas aos alunos. Hoje, particularmente, não temos dúvidas: se as condições de ensino forem planejadas e desenvolvidas com o mesmo cuidado que observamos no trabalho pedagógico dos professores inesquecíveis, sujeitos das pesquisas do Grupo do Afeto, ampliam-se sensivelmente as possibilidades de que a inclusão escolar seja um processo real e efetivo, principalmente para os alunos oriundos dos setores menos favorecidos, social e economicamente, vítimas constantes de uma escola que hoje inclui, para, em seguida, excluir. Em última instância, a questão da Afetividade no processo de mediação pedagógica aponta para a construção de uma escola mais justa e democrática, como sonham os cidadãos de boa vontade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. R. S. (1997). “A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Wallon.” *Psicologia: teoria e pesquisa*, 13(2), pp. 239-249.
- ALMEIDA, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. Ltda.

- BOSCH, P. VAN DEN (1998). *A Filosofia e a Felicidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- CASASSUS, J. (2009). *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: Unesco; Liber Livros Editora.
- DAMÁSIO, A. (2001). *O erro de Dèscartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Cia. das Letras.
- DANTAS, H. (1992). "Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon", in: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. e OLIVEIRA, M. K. (orgs.) *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 85-98.
- FIGUEIREDO, L. C. (1992). *A Invenção do Psicológico: quatro séculos de subjetividade. 1500-1900*. São Paulo: EDUC/Escuta.
- GALVÃO, I. (1996). *Henri Wallon*. Petrópolis: Vozes.
- GILES, T. R. (1993). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: EPU.
- GOYOS, A. C. N. (1986). *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalização acerca dessa questão*. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- GROTTA, E. C. (2000). *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- LEITE, S. A. da S. (org.) (2001). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Komedi.
- LEITE, S. A. da S. (2006) (org.) *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LEITE, S. A. da S. (2013). (org.) *Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez Editora.
- LEITE, S. A. da S. (org.) (2018). *Afetividade – as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado de Letras.

- LEITE, S. A. da S. e TAGLIAFERRO, A. R. (2005). "A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível." *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), pp. 247-260.
- LEITE, S. A. da S. e COLOMBO, F. A. (2006). "A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes", in: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. e FRANCO, M. A. R. S. (orgs.) *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 117-136.
- LEITE, S. A. da S. e FALCIN, D. C. (2006). "O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas", in: SOUZA, M. T. C. e BUSSAB, V. S. R. (orgs.) *Razão e emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 213-254.
- LEITE, S. A. da S. e KAGER, S. (2009). "Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar." *Ensaio - avaliação e políticas públicas em Educação*, vol. 17, nº 62, janeiro/março, pp. 109-134.
- LINARD, M. (1980). "Autoscopie par video: l'image de soi au travail." *Education Permanente*, 52, pp. 7-24.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LUCKESI, C. C. (1984). "Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo." *Tecnologia Educacional*, nº 61, novembro/dezembro, pp. 6-15.
- MAHONEY, A. A. (2004). "A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem", in: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. (orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 13-24.
- MARCONDES, D. (2000). *Iniciação à História da Filosofia - dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- SILVA, J. O. M. da (2020). *As pesquisas do Grupo do Afeto: analisando os modos de afetar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, PUCC.
- SIMÃO, L. M. (1982). "Estudo descritivo de relações professor-aluno: a questão do procedimento de coleta de dados." *Psicologia*, 8(2), pp. 19-28.
- SIRINO, M. de F. (2008). *Uma nova faceta do fracasso escolar: as crianças que passam sem saber*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- TASSONI, E. C. M. (2000). *Afetividade e Produção Escrita: a mediação do professo em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- TUNES, E. (1981). *Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa através de seus relatos verbais*. Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- WALLON, H. (1971). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- WALLON, H. (1978). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editora.