



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei Nº 5.152, de 21\10\1966 - São Luís Maranhão
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MAGNÚCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS

AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
uma análise desse processo de mediação no curso de Pedagogia

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

SÃO LUÍS - MA
2024

MAGNÚCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS

**AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
uma análise desse processo de mediação no curso de Pedagogia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento

São Luís - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Magnúcia Bezerra Soeiro dos.

Afetividade nas práticas educativas: uma análise desse processo de mediação no curso de Pedagogia / Magnúcia Bezerra Soeiro dos Santos. - 2024.

274 f.

Orientador(a): Ilma Vieira do Nascimento.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Afetividade. 2. Práticas Educativas. 3. Formação de Professores. 4. Curso de Pedagogia. I. Nascimento, Ilma Vieira do. II. Título.

AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:
uma análise desse processo de mediação no curso de Pedagogia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

APROVADA EM ____/____/____

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento – UFMA

Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme De Carvalho – UFPI

Prof^a. Dr^a. Nadjá Fonsêca da Silva – UEMA

Prof^a. Dr^a. Lelia Cristina Silveira de Moraes – UFMA

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo – UFMA

São Luís - MA

2024

Dedico este trabalho aos amores da minha vida:
minha mãe, meu pai, minhas filhas queridas e
meu esposo, que são minha sustentação, a
minha força, a minha inspiração e onde encontro
os melhores abraços.

AGRADECIMENTOS



EU OFEREÇO FLORES – Roberto Carlos

Eu quero agradecer
Por tudo o que você
De bom me faz sentir
Por tantas emoções
Você me viu chorar
Você me fez sorrir
E as vezes que eu sofri
Você estava aqui
Me dando a sua mão
Seu ombro, seu afago
Eu agradeço e trago
No meu coração
Olhares e sorrisos
Me dão o que eu preciso
Sentir nesses momentos
No coração e na alma
O aplauso que me acalma
É alívio aos sofrimentos
E olhando pra vocês
Eu vejo esses sorrisos
Que enfeitam minha vida
De alegria e cores
De todo o coração
Por tudo isso, então
Eu ofereço flores
Olhares e sorrisos
Me dão o que eu preciso
Sentir nesses momentos
No coração e na alma
O aplauso que me acalma
É alívio aos sofrimentos
E olhando pra vocês
Eu vejo esses sorrisos
Que enfeitam minha vida
De alegria e cores
De todo o coração
Por tudo isso, então
Eu ofereço flores¹.

Composição: Roberto Carlos.

¹ A canção 'Eu Ofereço Flores', interpretada pelo icônico cantor brasileiro Roberto Carlos, é um hino de gratidão e reconhecimento. A letra da música reflete um sentimento profundo de agradecimento por momentos compartilhados, apoio recebido e alegrias vivenciadas. O eu lírico expressa sua gratidão por ter alguém que o acompanha tanto nos momentos de alegria quanto nos de tristeza, oferecendo um ombro amigo e um sorriso consolador. A metáfora das flores como oferta simboliza um gesto de carinho e apreço, uma maneira poética de retribuir o amor e o suporte que o eu lírico recebeu. As flores, com suas cores e beleza, representam a alegria e a vida que as pessoas ao redor do cantor lhe proporcionam. A música transmite uma mensagem universal de amor e gratidão, ressaltando a importância dos pequenos gestos, como um olhar ou um sorriso, que podem ser essenciais para alguém em momentos de dificuldade. Roberto Carlos, conhecido por suas baladas românticas e letras que tocam o coração, mais uma vez consegue capturar a essência das relações humanas em sua música. 'Eu Ofereço Flores' é um lembrete de que a gratidão e o reconhecimento são sentimentos poderosos que fortalecem laços e enriquecem a vida, tanto de quem oferece quanto de quem recebe.
(<https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/eu-ofereco-flores/significado.html#album:eu-ofereco-flores-2023>).

As primeiras flores que ofereço como forma de agradecimento é a Deus por ter-me concedido saúde, força e determinação, o que me permitiu trilhar este difícil caminho e conseguir concluir este doutorado. Tenho muita fé e creio que o Senhor Deus sempre esteve comigo, guiando-me e concedendo-me sabedoria e discernimento espiritual.

Como foi dolorido chegar até aqui e concluir esta jornada tão árdua, mas ao final reconheço que foi muito recompensadora. Com esforço, trabalho e dedicação, consegui alcançar meus objetivos e ao longo do processo pude contar com pessoas especiais que foram essenciais para o alcance deste feito, por isso ofereço flores a todos que fizeram parte deste caminhar.

Ofereço as mais lindas flores à minha família por merecer meu mais profundo reconhecimento, ao compreenderem minha ausência em alguns momentos, sempre me apoiando e acreditando em meu potencial.

Ofereço um lindo buquê de flores aos meus queridos pais, Francisca e Antenor, com amor dedico este trabalho com eterna gratidão pelos ensinamentos, valores e incentivos primordiais na minha educação que me guiaram. Sou muito privilegiada por ter vocês como pais.

Ao meu irmão, mesmo com as diferenças e a distância física nunca foram limitantes, para mim, quanto ao reconhecimento das nossas possibilidades de parcerias e do elo que nos conecta para sempre, independente das circunstâncias. Obrigada pelas trocas nos tempos de bonança e nos tempos de tempestade. Ofereço-te flores, meu irmão!

Ao meu querido esposo, Reutmann, meu amor, ofereço muitas flores, pelo companheirismo que me presenteia todos os dias. Obrigada por me provocar e me inquietar, bem como por tentar compreender os meus momentos de agudeza e de reclusão que foi necessária para a construção deste trabalho. Obrigada pelos significativos abraços, nos quais senti-me acolhida e amada.

Ofereço as flores mais alegres e perfumadas aos meus raios de sol, minhas filhas amadas Ana Cecília (Aninha) e Maria Gabriele (Gabi), que são minha luz, o meu direcionamento, a minha alegria e todo o meu amor.

Ofereço um grande, lindo e encantador buquê de rosas à minha orientadora, a querida professora Ilma, que me fez enxergar além do horizonte e direcionar meu olhar ao conhecimento científico, com a sua sensibilidade, alegria, delicadeza, preocupação e

atenção ao caminho que eu estava percorrendo, foi imprescindível, por isso, minha eterna gratidão.

Ofereço muitas flores às minhas parcerias nos ambientes de trabalho pelos quais circulo/circulei dos dois campi do Instituto Federal do Maranhão, Barreirinhas e São Luís-Monte Castelo. Não me atreverei em citar os vários nomes sobre as trocas diárias que têm me atravessado de forma tão potente. Muito obrigada pelos momentos de acolhimento, de desabafos, de colo, de aprendizados com muita compreensão por tudo que eu estava passando, tornaram meus dias mais leves. Sou muita grata pelos amigos que encontrei no IFMA. Quero evidenciar também o apoio disponibilizado pelos meus gestores. Agradeço, portanto, à professora Marinelma, que carinhosamente chamamos de Mari, ao professor Valdir, ao professor Alberico, ao professor Cláudio Leão e a todos os demais diretores e coordenadores que tenho o prazer de compartilhar o ambiente de trabalho. Agradeço demais a compreensão com os olhares que em diferentes momentos soaram sensíveis, acolhedores, inspiradores e honrosos. Agradeço o apoio e a oportunidade que o IFMA me proporcionou de afastamento das minhas atividades laborais para cursar o doutorado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, destaco as valiosas trocas com os professores que tive a oportunidade de conviver em sala de aula mesmo que virtualmente por meio das aulas no Google Meet. Faço um agradecimento especial à coordenação do PPGE/UFMA, pela sensibilidade e apoio incomensurável face ao meu processo no doutorado. À querida Andréa, que sempre nos direciona de forma perspicaz, também demarco relevância na minha trajetória pelo PPGE/UFMA. E aos companheiros desta trajetória, os alunos da primeira turma de Doutorado em Educação da UFMA, que foram firmes, valentes e conseguiram vencer todos os desafios. Por isso, ofereço as mais lindas e fortes flores do deserto.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFMA, ofereço lindas margaridas pela profunda admiração e gratidão pelas entrevistas concedidas, com trocas respeitadas, leves e de disponibilidade principalmente nos tempos nebulosos. Foram de grande aprendizado e com muitas emoções. Mais uma vez muito obrigada pelo grande aprendizado.

À coordenadora do curso de Pedagogia da UFMA, professora Marise Marçalina, ofereço lindos girassóis pela autorização para a realização da pesquisa nas dependências da UFMA e por todo o apoio.

Meu agradecimento especial às professoras, Maria Vilani, Lélia Cristina, Maria Alice e Nadja Fonsêca, ofereço as mais graciosas e encantadoras flores pela disponibilidade em participar das minhas bancas de qualificação e de defesa, pelas valiosas contribuições, pela sensibilidade e por todo o apoio, muito obrigada.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram neste processo tão difícil e avassalador, mas muito enriquecedor denominado de doutorado. Os meus mais sinceros sentimentos de gratidão, por isso, ofereço a cada um lindas flores.

Eu gostaria de lhe agradecer pelas inúmeras vezes que você me enxergou melhor do que eu sou. Pela sua capacidade de me olhar devagar, já que nessa vida muita gente já me olhou depressa demais.

Padre Fábio de Melo

Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz
Onde houver ódio, que eu leve o amor
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão
Onde houver discórdia, que eu leve união
Onde houver dúvida, que eu leve a fé
Onde houver erro, que eu leve a verdade
Onde houver desespero, que eu leve a esperança
Onde houver tristeza, que eu leve alegria
Onde houver trevas, que eu leve a luz
Ó mestre, fazei que eu procure mais consolar que ser consolado
Compreender que ser compreendido
Amar que ser amado
Pois é dando que se recebe
É perdoando que se é perdoado
E é morrendo que se vive
Para a vida eterna
Ó mestre, fazei que eu procure mais consolar que ser consolado
Compreender que ser compreendido
Amar que ser amado
Pois é dando que se recebe
É perdoando que se é perdoado
E é morrendo que se vive
Para a vida eterna

Oração de São Francisco

RESUMO

SANTOS, Magnúcia Bezerra Soeiro dos. **Afetividade nas práticas educativas**: uma análise desse processo de mediação no curso de Pedagogia. 2024. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

Esta investigação integra a Linha de Pesquisa “Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, e aborda as práticas educativas com um olhar para a afetividade. Para isso, realizamos este estudo sob a perspectiva das Teorias Histórico-Cultural de Vigotski e Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético por possibilitar a análise do objeto de estudo em sua concretude, materialidade e historicidade. Assim, tem como objetivo analisar as práticas educativas dos professores no curso de Pedagogia da UFMA, evidenciando a afetividade enquanto um elemento que medeia o exercício da docência. Então, a investigação tem como participantes da pesquisa os docentes e caminha em direção aos procedimentos de uma pesquisa qualitativa conduzida a partir de estudos bibliográficos, documentais e empíricos, fundamentados em autores como: Vigotski; Henri Wallon; Karl Marx; Engels; Saviani; Newton Duarte; Leontiev; Karel Kosik; Paulo Freire; Manacorda; e outros. Os resultados são organizados em Unidades de Significados, sendo elas: concepções de afetividade que medeiam as práticas educativas; afetividade no planejamento e na prática de ensino; e motivações para a formação profissional docente. Contudo, compreendemos que a afetividade é um tema de pesquisa relevante para a compreensão do processo educacional já que aponta em direção a possibilidades inovadoras e a formação do pedagogo precisa ter como base o sujeito em sua integralidade; logo, desenvolver um estudo sobre a afetividade possibilita oferecer aporte a um processo de ensino e aprendizagem que considera, não apenas a cognição, mas a afetividade como elemento básico e essencial da educação. Isso, porque a pesquisa nos revelou que a afetividade nas atividades tipicamente humanas pressupõe sua presença inegável nas práticas educativas, permitindo compreender que a afetividade é um fator importante no processo ensino-aprendizagem. Tal impacto pode levar o aluno a constituir-se através de uma relação de aproximação ou de afastamento com os objetos de ensino, dependendo da qualidade e intensidade dos afetos envolvidos no processo.

Palavras-Chave: Afetividade; Práticas Educativas; Formação de Professores; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

SANTOS, Magnúcia Bezerra Soeiro dos. **Affection in educational practices**: an analysis of this mediation process in the Pedagogy course. 2024. 274 p. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education at the Federal University of Maranhão, São Luís, 2024.

This research is part of the Research Line “Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching Work” of the Graduate Program in Education at UFMA, and addresses educational practices with a focus on affectivity. To this end, we conducted this study from the perspective of Vygotsky’s Historical-Cultural Theories and Henri Wallon’s Psychogenesis of the Whole Person based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism, as it allows the analysis of the object of study in its concreteness, materiality and historicity. Thus, it aims to analyze the educational practices of teachers in the Pedagogy course at UFMA, highlighting affectivity as an element that mediates the exercise of teaching. Therefore, the research has teachers as research participants and moves towards the procedures of a qualitative research conducted from bibliographic, documentary and empirical studies, based on authors such as: Vygotsky; Henri Wallon; Karl Marx; Engels; Saviani; Newton Duarte; Leontiev; Karel Kosik; Paulo Freire; Manacorda; and others. The results are organized into Units of Meaning, namely: conceptions of affectivity that mediate educational practices; affectivity in teaching planning and practice; and motivations for professional teacher training. However, we understand that affectivity is a relevant research topic for understanding the educational process since it points toward innovative possibilities and the training of pedagogues needs to be based on the subject in its entirety; therefore, developing a study on affectivity makes it possible to offer support to a teaching and learning process that considers not only cognition, but affectivity as a basic and essential element of education. This is because the research revealed to us that affectivity in typically human activities presupposes its undeniable presence in educational practices, allowing us to understand that affectivity is an important factor in the teaching-learning process. Such an impact can lead the student to establish a relationship of proximity or distance with the teaching objects, depending on the quality and intensity of the feelings involved in the process.

Keywords: Affection; Educational Practices; Teacher Training; Pedagogy Course.

RÉSUMÉ

SANTOS, Magnucia Bezerra Soeiro dos. **L'affectivité dans les pratiques éducatives**: une analyse de ce processus de médiation dans le cours de Pédagogie. 2024. 274 s. Thèse (Doctorat en éducation) – Programme de troisième cycle en éducation à l'Université fédérale du Maranhão, São Luís, 2024.

Cette recherche fait partie de la ligne de recherche « Institutions éducatives, curriculum, formation et travail d'enseignement » du programme de troisième cycle en éducation de l'UFMA, et aborde les pratiques éducatives en mettant l'accent sur l'affectivité. À cette fin, nous avons mené cette étude à partir de la perspective des théories historico-culturelles de Vygotsky et de la psychogenèse de la personne complète d'Henri Wallon fondée sur les hypothèses du matérialisme historico-dialectique, car elle permet d'analyser l'objet d'étude dans sa concrétude, matérialité et historicité. Ainsi, il vise à analyser les pratiques éducatives des enseignants du cursus de Pédagogie de l'UFMA, en mettant en évidence l'affectivité comme élément qui médiatise l'exercice de l'enseignement. La recherche a donc pour participants les enseignants et s'oriente vers des procédures de recherche qualitative menées à partir d'études bibliographiques, documentaires et empiriques, en s'appuyant sur des auteurs tels que: Vygotsky; Henri Wallon; Karl Marx; Engels; Saviani; Newton Duarte; Léontiev; Karel Košík; Paulo Freire; Manacorda; et d'autres. Les résultats sont organisés en Unités de Sens, qui sont: les conceptions de l'affectivité qui médiatisent les pratiques éducatives; l'affectivité dans la planification et la pratique de l'enseignement; et les motivations de la formation professionnelle des enseignants. Cependant, nous comprenons que l'affectivité est un sujet de recherche pertinent pour comprendre le processus éducatif car il pointe vers des possibilités innovantes et la formation du pédagogue doit être basée sur le sujet dans sa globalité; Développer une étude sur l'affectivité permet donc d'apporter un soutien à un processus d'enseignement et d'apprentissage qui considère non seulement la cognition, mais l'affectivité comme un élément fondamental et essentiel de l'éducation. C'est parce que la recherche nous a révélé que l'affection dans les activités typiquement humaines présuppose sa présence indéniable dans les pratiques éducatives, nous permettant de comprendre que l'affection est un facteur important dans le processus d'enseignement-apprentissage. Un tel impact peut conduire l'étudiant à établir une relation de proximité ou de distance avec les objets d'enseignement, selon la qualité et l'intensité des sentiments impliqués dans le processus.

Mots clés: Affection; Pratiques éducatives; Formation des enseignants; Cours de Pédagogie.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Descritores da pesquisa para o Estado da Questão.....	41
FIGURA 2 – Pontos importantes da Obra de Vigotski.....	84
FIGURA 3 – Os Conjuntos Funcionais da Obra de Wallon.....	90
FIGURA 4 – Etapas da organização dos dados.....	159

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Levantamento de teses e dissertações que abordam: Afetividade; curso de Pedagogia; práticas educativas - anos de 2019 a 2023, utilizando descritores sem uma relação direta.....	42
QUADRO 2 – Teses e Dissertações que apresentam uma relação com o objeto de estudo, anos de 2019 a 2023.....	44
QUADRO 3 – Pesquisa na BDTD por Descritor relacionando com a educação, de 2019 a 2023.....	45
QUADRO 4 – Organização Curricular do curso de Pedagogia da UFMA por Eixo Formativo – 2007.....	149
QUADRO 5 – Organização da Unidade de Significado 1.....	262
QUADRO 6 – Organização da Unidade de Significado 2.....	265
QUADRO 7 – Organização da Unidade de Significado 3.....	271
TABELA 1 – Características dos interlocutores organizadas a partir das entrevistas com docentes do curso de Pedagogia da UFMA.....	152
TABELA 2 – Elementos afetivos e emocionais enquanto professor do curso de Pedagogia da UFMA.....	253

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Departamento de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SOMACS	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
THC	Teoria Histórico-Cultural
UE	Unidade Empírica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UMA	Universidade do Maranhão
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade de Campinas
US	Unidade de Significado
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	22
1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	27
1.3 PANORAMA DA PESQUISA EMPÍRICA.....	27
1.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE	29
2 CAMINHOS IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO	32
2.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: CAMINHOS QUE SUSCITARAM A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	34
2.2 O ESTADO DA QUESTÃO: CAMINHO NECESSÁRIO DE ANÁLISES E REFLEXÕES POR PERMEAR TODO O PROCESSO DE PESQUISA	38
2.3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIÁLETICO: SUSTENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CAMINHAR DA INVESTIGAÇÃO	50
2.3.1 Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa.....	64
3 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	66
3.1 AFETIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	71
3.2 AFETIVIDADE NA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON	86
4 PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: APONTAMENTOS DE UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL	96
4.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA COMPREENSÃO CONCEITUAL	98
4.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE: A PARTIR DE UM MOVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL.....	108
4.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA	118
4.3.1 Curso de Pedagogia: sua historicidade e relevância contextual.....	126
5 AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA	137
5.1 AFETIVIDADE QUE MEDEIA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: A ANÁLISE EMPÍRICA.....	139

5.1.1 Curso de Pedagogia da UFMA: o campo empírico	140
5.1.1.1 Contexto histórico-social e político do curso de Pedagogia da UFMA..	140
5.1.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	151
5.1.3 Técnicas e Instrumentos da pesquisa.....	156
5.1.4 Organização dos dados empíricos.....	158
5.2 AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA.....	161
5.2.1 Práticas educativas mediadas pela afetividade: a essência desse processo	163
6. CONCLUSÃO.....	190
REFERÊNCIAS.....	200
REFERÊNCIAS – TESES E DISSERTAÇÕES.....	212
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	216
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	219
ANEXO A - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO EMPÍRICO.....	223
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFMA.....	225
ANEXO C – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA PRESENTE NO PROJETO DE CURSO DE 2001.....	229
ANEXO D – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA PRESENTE NO PROJETO DE CURSO DE 2007.....	241
ANEXO E – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	252
ANEXO F – <i>CORPUS</i> DA PESQUISA EMPÍRICA.....	261

1 INTRODUÇÃO



AMIGA PROFESSORA - Carrossel

Nunca se vence uma guerra lutando sozinho
 Ser Amiga Professora
 Carrossel
 Foi você quem ensinou
 O que hoje sei
 Me mostrou o caminho
 E como fazer para ser feliz
 Tudo fica tão bom
 Doce como mel
 Faz a escola até parecer um pedacinho do céu
 Toda vez que eu precisei
 Você me deu a mão
 Sempre abrindo
 Seu coração por isso
 Eu amo você
 Professora, por que é que tem quer ser assim?
 Num ano, me ensina tudo
 E no outro ano te afastam de mim
 Professora que corrige os erros meus
 Me ensina a dizer te amo
 Mas não me ensine
 O que é adeus
 Foi você quem ensinou
 O que hoje sei
 Me mostrou o caminho
 E como fazer para ser feliz
 Tudo fica tão bom
 Doce como mel
 Faz a escola até parecer um pedacinho do céu
 Toda vez que eu precisei
 Você me deu a mão
 Sempre abrindo seu coração
 Por isso eu amo você
 Professora, por que é que tem quer ser assim?
 Num ano, me ensina tudo
 E no outro ano te afastam de mim
 Professora que corrige os erros meus
 Me ensina a dizer te amo
 Mas não me ensine
 O que é adeus ².

Composição: Joao Plinta / Ângela Márcia.

² A canção 'Amiga Professora', interpretada pelo elenco da novela infantil 'Carrossel', é uma homenagem carinhosa e emocionante à figura da professora que desempenha um papel fundamental na vida educacional e pessoal dos alunos. A letra expressa gratidão e admiração pela dedicação e pelo carinho que as professoras oferecem aos seus estudantes, destacando o impacto positivo que elas têm na vida das crianças. A música aborda a relação afetiva entre aluno e professora, ressaltando como a educadora é vista como uma guia que não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também valores importantes para a vida como a felicidade e o amor. A metáfora do 'pedacinho do céu' sugere que a presença da professora torna o ambiente escolar acolhedor e prazeroso. A canção também toca na tristeza da despedida, um sentimento comum para os alunos que têm de se separar de suas professoras ao final de cada ano letivo, evidenciando a dificuldade em dizer adeus a alguém tão querido. (<https://www.letras.mus.br/carrossel/1372779/significado.html>).

Iniciamos este trabalho destacando a música “Amiga professora”, interpretada pelo elenco da novela infantil 'Carrossel' que retrata momentos vividos pelos alunos na escola lidando com várias situações de ordem afetiva. Sua letra apresenta uma homenagem carinhosa e emocionante à professora que desempenha um papel fundamental na vida educacional e pessoal dos alunos. Na letra é possível constatar sentimentos de gratidão e admiração pela dedicação e carinho que professores oferecem aos seus alunos por meio das suas práticas educativas, evidenciando o impacto positivo que têm na vida desses alunos. Assim, ao observarmos uma abordagem da relação afetiva entre aluno e professora, podemos destacar também aquilo que os educadores deixam de considerar no processo educacional, isto é, a relação entre o afeto e a cognição.

Com um olhar voltado à afetividade, nossa investigação toma como fundamentação teórica os estudos de Vigotski³ e Henri Wallon, uma vez que ambos compreendem a dimensão afetiva como inerente ao desenvolvimento humano. O entendimento da indissociabilidade da afetividade nas atividades tipicamente humanas pressupõe sua presença inegável nas práticas educativas, permitindo compreender que a afetividade é um fator importante no processo ensino-aprendizagem. Tal impacto pode levar o aluno a constituir-se através de uma relação de aproximação ou de afastamento com os objetos de ensino, dependendo da qualidade e intensidade dos afetos envolvidos no processo.

Em breve incursão na base teórica, destacamos que Wallon (1979) entende a afetividade como determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. Este teórico propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto conceitual como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. Entende a afetividade de forma ampla, envolvendo uma gama de manifestações que abarcam dimensões psicológicas e biológicas, englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais, assim, afirma que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual.

³ Utilizaremos nesta tese a grafia Vigotski, porque “o nome de Vigotski, Lev Semyonovich Vygotsky, tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Em Russo, o nome dele é Лев Семёнович Выготский. O uso da grafia Vigotski é encontrado na maioria dos livros de língua portuguesa. Vygotsky, é encontrado em muitos livros de língua inglesa. No Brasil, com a entrada da letra Y na última reforma ortográfica, muitos cientistas optam por espelhar as traduções norte-americanas. Em espanhol e em francês, encontramos Vygotski e Vygotsky. Em alemão, ele é Vygotskij. Resumindo: muitas formas são aceitas. Vigotski (abrasileiradas), Vygotski (alguns tradutores de língua espanhola e francesa), Vygotsky (traduções de língua inglesa), etc” (<https://www.arquer.com.br/educacao-e-cultura/C>).

Vigotski (1998), por sua vez, também discute a relação entre afeto e cognição, defendendo que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância; além disso, destaca que toda atividade subjetiva perpassa a dimensão afetiva, já que se encontra profundamente relacionada com afetos e emoções.

A discussão sobre cognição e afetividade tem sido tema de recentes discussões em teses e dissertações, como: Gazzotti (2019); Monteiro (2020); Leite (2020); Souza (2021); Paixão (2022); Oliveira (2023); e outras, particularmente nas áreas da Psicologia e da Educação, destacando a relevância dos dois aspectos. A relação entre emoções, sentimentos e pensamentos constitui um tecido interconectado e intraconectado que se ativa simultaneamente.

Assim sendo, é essencialmente importante abandonar a visão dicotômica do indivíduo e sociedade que resulta numa limitação epistemológica e ontológica da realidade em análise. Isso porque Vigotski (1998) sublinha a importância de uma análise que contemple a totalidade, em vez de apenas elementos isolados ou características específicas do objeto. Ele destaca a constituição recíproca entre o todo do indivíduo e a realidade social, ressaltando que cada indivíduo é uma entidade dinâmica, uma síntese em constante formação, integrando e reformulando aspectos da realidade social.

Neste processo interativo, participamos de um movimento dialético ao contemplar a conexão entre o âmbito individual e o social, permitindo observar as transições qualitativas baseadas no movimento dialético intrínseco da própria matéria. É crucial compreender o papel fundamental tanto dialético quanto histórico do aspecto social do indivíduo enquanto ser humano, integrando a concepção do todo do ser social e cultural. Tudo isso, porque consideramos que o processo de constituição do ser humano como indivíduo ocorre por meio desse relacionamento dialético dentro da sociedade em conjunto com outros sujeitos por meio de atividades mediadas, como o uso de signos e ferramentas. Dessa forma, a individualidade do ser humano não permanece confinada a um domínio isolado, separado dos demais. A prática da individualidade se realiza no seio da sociedade, preservando a liberdade e as características pessoais próprias do gênero humano (Vigotski, 2007).

À medida que buscamos compreender a afetividade mediando as práticas educativas dos professores, focamos na compreensão do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que ignorar a dimensão afetiva dos indivíduos na escola não apenas os

fragmenta, mas também cria um cenário onde as emoções predominam nas interações escolares sem a necessidade de compreensão dos eventos. Assim, os pontos essenciais que justificam a realização desta investigação frisamos na próxima subseção.

1.1 JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Os aspectos que demonstram as razões que levaram à construção do objeto de estudo tem relação com a trajetória acadêmica e profissional da autora com elementos relevantes que corroboram o interesse de fazer o Doutorado em Educação e desenvolver a pesquisa sobre a afetividade que medeia as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA. Nessa trajetória, merecem evidência a formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o exercício da função de docente substituta no curso de Pedagogia da UFMA, as atividades profissionais exercidas enquanto pedagoga no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e a formação no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica, que despertaram questionamentos acerca dos aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento humano para a compreensão da dimensão afetiva em suas manifestações positivas ou negativas.

Nessa perspectiva, essa pesquisa foi se constituindo, abordando as práticas educativas dos docentes mediadas pela afetividade no curso de Pedagogia da UFMA. Com base preliminar em estudos de Lev Semenovich Vygotsky e Henri Wallon, os quais destacam o preponderante papel que possui a afetividade, Vigotski destaca o valor da afetividade como uma das dimensões do ser humano em especial da consciência ao passo que Wallon destaca afetividade como um dos domínios que constituem a persona juntamente com o movimento e a cognição. Dessa maneira, a presente pesquisa se justifica pelo contexto relevante em que a educação se situa, ou seja, vir acompanhada pelo afeto e o profissional da educação pelo aprimoramento das suas capacidades. Isso significa asseverar nas possibilidades de aprender sobre si próprio e ser capaz de construir conhecimento, uma vez que pensar o processo educacional significa refletir sobre o conceito que cada protagonista desse cenário, profissionais da educação e educandos, têm sobre a educação e sobre como deve acontecer sua implementação na prática, como

também trabalhar o ser humano em sua totalidade, o que inclui seu relacionamento com os outros.

Em vista disso, consideramos o que afirma Gamboa (2012), ao destacar que todo fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior, a dinâmica depende das mudanças sociais, que podem ser quantitativas e qualitativas, à medida que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais, uma verdadeira metamorfose. Para isso, na nossa investigação, tomamos como primazia a reflexão que a afetividade compõe o processo de ensino e aprendizagem em todas as fases do desenvolvimento humano; em vista disso, é essencial que os limites que asseguram interações solidárias sejam mantidos.

A memória necessita de dois mecanismos fundamentais: a fixação, para o acréscimo de novas informações, e a evocação, para a revivência dos traços anteriormente assimilados. O afeto estimula os dois mecanismos. Por essa razão, muitos estudiosos da neurociência falam do cérebro afetivo-emocional, onde as emoções são organizadas, em regiões interconectadas, dando equilíbrio ao comportamento humano. Elas ajudam ao aprendente na concentração, no fluxo de atenção, no registro, na lembrança e, fundamentalmente, no prazer de aprender e ensinar, estabelecendo vínculos educativos entre o professor e o aluno (Cunha, 2017, p. 37).

A partir de um posicionamento legal, frisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, nas quais consta que o graduando deve desenvolver habilidades, fundamentadas na diversidade de conhecimentos teóricos e práticos “cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL. CNE, 2006, Art. 3º).

De acordo com Freire (1996, p.136), é importante compreender que, tanto na formação como na atuação dos profissionais da educação “sem certas qualidades ou virtudes como a amorosidade, respeito aos outros, disponibilidade à mudança, tolerância, gosto pela alegria não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica”.

Desse modo, a afetividade é um tema relevante para a educação já que aponta em direção a possibilidades inovadoras e a formação do profissional de Pedagogia precisa ter como base o sujeito em sua integralidade, inclusive no que diz respeito à dimensão afetiva; logo, desenvolver um estudo sobre a afetividade possibilita oferecer aporte a um processo de ensino e aprendizagem que considere não apenas a cognição, mas a afetividade, sua

contribuição na repercussão positiva como elemento básico e essencial da educação. À vista disso, é fundamentalmente importante conhecer e pensar as questões ligadas à afetividade na formação do pedagogo, já que a adoção de práticas educativas que dão à dimensão afetiva o mesmo grau de valor que a dimensão cognitiva contribui para que esse profissional na sua atuação repense e saiba agir de forma adequada diante das manifestações próprias e dos educandos.

Nesta perspectiva, Sanches (2019, p. 30) evidencia que não é possível falar de “conhecimento cognitivo sem falar de afetividade, aquilo que afeta o outro. Professor não é ‘dador’ de aula; professor é materializador de sonhos, é construtor de identidades humanas. Portanto, nosso papel é constituir saberes e afetos entre essas relações”. Desse modo, a afetividade é considerada uma dimensão humana que se desenvolve no convívio social, ou melhor, se existem relações entre indivíduos, logo existe afetividade. No ato de educar isso é notório, pois, no processo educacional está presente o fenômeno afetivo, uma vez que a educação afeta os indivíduos como também é afetada por eles. Nessa linha de análise, a afetividade deve ser vista como componente essencial na formação e constituição dos seres humanos e as práticas educativas possuem relevância nas relações afetivas entre professor e aluno e essas geram consequências na ação profissional docente.

Assim, tomamos como base as Teorias Histórico-Cultural e Psicogênese da Pessoa Completa para problematizar a afetividade que medeia as práticas educativas dos professores no curso de Pedagogia a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Para isso, concebemos as evidências de Gamboa (2012) quando afirma que nas questões metodológicas, teóricas e epistemológicas são necessários o domínio de técnicas, o entendimento dos métodos e procedimentos, bem como perceber de maneira clara as implicações filosóficas da opção científica adotada. Acrescentamos ainda que, para o alcance do êxito na pesquisa, é necessário que o pesquisador realize uma articulação lógica desses elementos e no conhecimento dos pressupostos e das implicações da abordagem epistemológica adotada. Sobre a importância dada a epistemologia da pesquisa educacional, Gamboa (2012, p. 55) expõe com bastante clareza que:

significa que tomamos como objeto a produção do conhecimento gerado como pesquisa científica na área de educação e a analisamos à luz das categorias filosóficas, utilizando para isso esquemas conceituais que propiciam o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação (técnicas, métodos, teorias, modelos de ciência e pressupostos filosóficos). Neste caso, a abordagem epistemológica se caracteriza por analisar, de forma articulada, os aspectos técnico-instrumentais para relacioná-los com os níveis metodológicos, teóricos e

epistemológicos, e estes, por sua vez, com os pressupostos gnosiológicos e ontológicos relativos à visão de realidade implícita na pesquisa.

Assim, considerando esse caminho investigativo, que pondera a articulação entre filosofia e ciência na produção científica, incluindo processos históricos e sociais determinantes, nossa pesquisa enxerga as práticas educativas enquanto um processo humanizador que deveriam estar carregadas de aspectos essenciais como respeito mútuo, mediação consciente, afeto positivo, entre outros. Nesse contexto, buscamos respostas ao seguinte questionamento: os professores do curso de Pedagogia da UFMA reconhecem que a afetividade medeia suas práticas educativas?

Diante do exposto, no intuito de evidenciar nas práticas educativas dos docentes do curso de Pedagogia a afetividade enquanto um processo de mediação, algumas questões norteiam esta pesquisa:

- ✓ Que concepções de afetividade medeiam as práticas educativas dos docentes do curso de Pedagogia da UFMA?
- ✓ São evidentes, no planejamento e na ação educativa dos docentes, aspectos que confirmem a intencionalidade em afetar positivamente os seus alunos?
- ✓ Quais motivações compõem a trajetória profissional dos professores do curso de Pedagogia da UFMA?

O problema dessa pesquisa emergiu da experiência vivida pela pesquisadora, enquanto professora e pedagoga de instituições escolares, que são espaços sociais dedicados ao ensino sistematizado do conhecimento historicamente produzido. A questão da afetividade tem sido abordada por autores nas mais diversas áreas do conhecimento, mais particularmente no âmbito da educação, temos encontrado questões marcadas por uma discussão em torno da afetividade, principalmente, no fato de apontarem que afeto e cognição são compreendidos como dimensões igualmente importantes para o funcionamento psíquico num esforço de superação do dualismo. Outra questão conceitual importante diz respeito aos modos como a compreensão desses conceitos repercutem nas práticas educativas.

A discussão sobre a afetividade tem sido abordada por várias pesquisas devido à sua considerável importância enquanto fator determinante no processo de desenvolvimento humano, bem como uma condição motivadora no relacionamento entre professor e aluno no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Embora os

fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Nesse sentido, os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana além de considerar que as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis no indivíduo, também vem gradativamente assumindo que a dimensão afetiva vem se consolidando como de fundamental relevância na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Isso tudo, a partir dos estudos de Wallon e Vigotski, nos quais a afetividade é uma construção social; portanto, elaborada a partir da dimensão do outro que se transforma e se modifica nesta interação.

No contexto educacional, o professor é o principal mediador na interação entre aluno e o conhecimento científico. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, onde as discussões e trocas constituem-se como condições para que se alcancem os objetivos desejados. Consideramos que a natureza da relação entre aluno e os conteúdos escolares é também afetiva e depende da qualidade desta mediação. Desse modo, esse processo é fator primordial, pois tanto pode direcionar o aluno ao fracasso como pode facilitar o processo de aprendizagem. Portanto, a dimensão afetiva não pode ser ignorada e deve ser pensada no planejamento educacional, uma vez que a qualidade das interações e as decisões assumidas pelo professor no planejamento e desenvolvimento do ensino apresentam repercussões marcadamente afetivas e constituem um dos diferenciais que podem vir a transformar a aprendizagem em uma experiência de sucesso ou de fracasso.

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa sobre sua prática educativa, bem como adquirir mais condições de identificar sentimentos e emoções que podem prejudicar os processos cognitivos. Tendo em vista que é essencial compreender o papel da afetividade enquanto processo de mediação nas práticas educativas do professor no processo de construção do conhecimento. Assim sendo, com esta pesquisa, buscamos suscitar a discussão sobre as práticas educativas mediadas pela afetividade, contribuindo para o aprofundamento da questão da afetividade no contexto de formação do pedagogo, visando o aprimoramento de suas relações com seus alunos e, conseqüentemente, proporcionando-lhes condições para melhor se desenvolverem. Reafirmamos que a afetividade está presente em todas as decisões

assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Diante do exposto, é imprescindível ratificar que não é mais possível no planejamento das condições de ensino desconsiderar os possíveis impactos afetivos nos alunos.

1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Com base nesses questionamentos, o Objetivo Geral desta pesquisa consiste em analisar as práticas educativas dos professores no curso de Pedagogia da UFMA, evidenciando a afetividade enquanto um elemento que medeia o exercício da docência.

Como Objetivos Específicos temos:

- ✓ Analisar as concepções de afetividade que medeiam as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA;
- ✓ Evidenciar no planejamento e na prática dos docentes a existência de elementos que demonstrem a intenção de afetar positivamente os discentes;
- ✓ Identificar na trajetória profissional motivações para a formação dos professores do curso de Pedagogia da UFMA.

1.3 PANORAMA DA PESQUISA EMPÍRICA

Para a realização da Tese, partimos do Materialismo Histórico-Dialético que concebe o ser humano não no abstrato, mas como um produto histórico e socialmente determinado. Em outras palavras, o desenvolvimento do ser humano, enquanto um ser social, não está preso ao determinismo biológico, mas ocorre por meio das leis históricas e sociais que se modificam a partir do modo como os indivíduos produzem a sua existência e o lugar que ocupam nesse processo. A escolha pelo método em Marx se deve não só ao fato da sua adoção na constituição da perspectiva psicológica, mas porque nos ajuda a entender o estudo das categorias a partir da sua constituição histórica e social.

Consideramos como importantes e inseparáveis dos dois momentos da pesquisa: a investigação e a exposição. A investigação é a busca pela apropriação prévia analítica e

reflexiva das múltiplas determinações do objeto, já exposição é a apresentação crítica e objetiva do objeto, revelando sua lógica interna e seu movimento efetivo. Para Vigotski (1998), o método ocupava lugar central na construção de uma psicologia marxista. Ao propor a permanência da consciência, o psiquismo humano como objeto de estudo da psicologia fez severas críticas às concepções naturalista e idealista na ciência psicológica, enquanto a primeira entendia o psiquismo como função imediata do cérebro, a outra compreendia o psiquismo como uma manifestação do espírito. Assim, a investigação histórica da conduta é uma exigência central do método dialético; ressalta, assim, um pressuposto fundamental do MHD, isto é, o estudo do objeto de investigação em movimento, ou seja, sua gênese e seu processo de desenvolvimento.

Desse modo, esta investigação é fundamentada nas conjecturas da pesquisa qualitativa, conduzida a partir de estudos bibliográficos, documentais e empíricos que propiciam conhecer a afetividade nas práticas educativas no curso de Pedagogia. A pesquisa de campo foi realizada nas dependências onde funciona o curso de Pedagogia da UFMA e na execução os participantes da pesquisa são os professores.

Cabe destacar que a dimensão da amostra foi determinada por meio de critérios como: disponibilidade para participar da pesquisa e maior tempo de exercício como professor no curso. Optar-se-á, por questões de conveniência, entrevistar inicialmente 08 (oito) dos sujeitos que atenderem aos critérios de inclusão previstos na execução da pesquisa. Na execução, conseguimos entrevistar 07 (sete) docentes, sendo 04 (quatro) do Departamento de Educação I e 03 (três) do Departamento de Educação II.

Nessa investigação, utilizamos a entrevista semiestruturada de forma individual com cada professor durante as quais foram produzidas informações, utilizando para a coleta de dados os seguintes instrumentos: gravador de voz e roteiro das entrevistas, devidamente autorizados pelos entrevistados. Ao final, os dados foram organizados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

É fundamental esclarecer que os textos compostos por dados, constituídos pelas informações fornecidas pelos interlocutores, nas entrevistas, e pelos documentos selecionados para análise, são denominados de *corpus*, sendo considerados a matéria-prima da pesquisadora. Essa pesquisa contou com textos originados das entrevistas realizadas especialmente para este estudo, bem como textos já existentes, como

legislação, documentos institucionais e outros. Após a sistematização dos dados realizamos a análise das informações organizadas.

1.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE

A abordagem metodológica adotada para responder à problemática da pesquisa e alcançar os objetivos propostos incluiu a pesquisa bibliográfica, estudo documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica envolveu a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos, entre outros, por ser considerado um processo meticuloso e sistemático de busca por soluções, sempre vinculado ao objeto de estudo, evitando qualquer aleatoriedade nas escolhas feitas, foi por meio dela que identificamos informações teóricas relevantes no material selecionado, averiguamos as conexões entre elas e analisamos sua solidez. Realizamos também, entrevistas semiestruturadas no contexto da pesquisa de campo, proporcionando um aprofundamento teórico-prático relevante.

A construção do trabalho de tese requer um esforço considerável, pois exige rigor e concentração no método e no cronograma estabelecidos, garantindo a elaboração de uma escrita integradora, eficaz e com compromisso com a ciência, por se tratar de um ciclo de apreensão dos objetivos, leituras, questionamentos e diálogo crítico com o acervo bibliográfico que, por sua vez, desdobra-se em diversas possibilidades para o entendimento das diferentes questões que circundam o objeto de estudo.

A relevância da pesquisa está na contribuição para a produção do conhecimento científico, crucial especialmente em temas ainda não amplamente explorados. Tal pesquisa é fundamental para a formulação de pressupostos ou interpretações que são essenciais como fundamentação para futuros estudos científicos na área proposta. Considerando esses apontamentos, a escrita da tese está estruturada da seguinte forma:

- ✓ Na Seção 2, intitulada “Caminhos importantes para a construção do trabalho científico” – apresentamos alguns caminhos percorridos para a realização deste trabalho científico. Inicialmente, destacamos de forma sucinta o caminho trilhado que descreve a trajetória acadêmica e profissional da autora com elementos relevantes que demonstram as razões que levaram à construção do objeto de estudo. Depois, dedicamos a apresentação do Estado da Questão, caminho

essencial para o conhecimento e compreensão das discussões que abordam a temática do nosso objeto de estudo em trabalhos científicos como teses e dissertações. E por fim, evidenciamos os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético enquanto um caminho teórico-metodológico percorrido, já que seus fundamentos fornecem sustentação teórica, a qual possibilita uma análise do objeto de estudo em sua concretude, materialidade e historicidade;

- ✓ Na Seção 3, intitulada “Afetividade e desenvolvimento humano” – destacamos que a afetividade está presente em todas as relações sociais; dessa forma, discorremos sobre o funcionamento das questões afetivas e sua relação com as cognitivas. Para compreender a afetividade, é importante considerar que possui um conceito de origem social e histórica e seu entendimento perpassa nas relações que o ser humano mantém com o meio. Nesta conjuntura, a afetividade tem sido explorada em estudos que se apoiam em uma concepção integrada do ser humano, superando assim uma perspectiva dualista que o segmenta em corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, por isso, evidenciamos as Teorias Histórico-Cultural de Vigotski e Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon, porque, entre vários apontamentos, ressaltam os aspectos culturais, históricos e sociais do ser humano e sustentam que, no indivíduo, as esferas afetiva e cognitiva são indissociáveis, por isso suas análises têm importante influência no processo educacional;
- ✓ Na Seção 4, intitulada “Práticas educativas e formação do pedagogo: apontamentos de uma análise histórico-cultural” – evidenciamos reflexões teóricas que auxiliam na compreensão do processo de constituição das práticas educativas como um fenômeno histórico-cultural, bem como levantam discussões relevantes sobre a formação docente na área da Pedagogia. A análise realizada está fundamentada na afirmação teórica de que todo fenômeno possui uma história e os indivíduos são os agentes que estão constantemente construindo a história. As práticas educativas e a formação docente são discutidas considerando seu movimento histórico e a sua contextualização na contemporaneidade. Haja vista que, as práticas educativas por serem produto da ação humana necessitam ser analisadas sob a perspectiva do movimento

histórico, refletindo os conhecimentos desenvolvidos sobre elas e apoiando no entendimento conceitual;

- ✓ Na Seção 5, intitulada “Afetividade nas práticas educativas dos docentes do curso de Pedagogia da UFMA” – exploramos os principais elementos encontrados na revisão teórica sobre a afetividade nas práticas educativas, apresentando as categorias de análise. Detalhamos o percurso realizado na análise das informações obtidas na pesquisa empírica desenvolvidas mediante a realização das entrevistas com os professores e enfatizamos a afetividade que medeia as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA. Assim, recuperaram-se os conceitos teóricos e os dados empíricos a fim de que, à luz da abordagem teórica adotada, fosse possível interpretar, explicar e discutir os dados da pesquisa;
- ✓ Na Seção 6, apresentamos as Conclusões desta pesquisa, recuperando a intencionalidade e o objetivo desta investigação. Nosso intuito é estabelecer um diálogo com o referencial teórico desenvolvido e os dados analisados ao longo deste estudo, destacando os resultados alcançados e sugerindo algumas contribuições para uma reflexão profunda sobre as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia. Além disso, apontamos possibilidades para futuros encaminhamentos de estudos e pesquisas de campo.

2 CAMINHOS IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO CIENTÍFICO

LEVE E SUAVE - Lenine



Há de ser leve
Um levar suave
Nada que entrave
Nossa vida breve
Tudo que me atreve
A seguir de fato
O caminho exato
Da delicadeza
E ter a certeza
De viver no afeto
Só viver no afeto
Há de ser leve
Um levar suave
Nada que entrave
Nossa vida breve
Tudo que me atreve
A seguir de fato
O caminho exato
Da delicadeza
E ter a certeza
De viver no afeto
Só viver no afeto⁴

Composição: Lenine

Nesta seção, iniciamos com a reflexão sobre o caminhar de forma leve e suave, como canta Lenine, por um “caminho exato da delicadeza” de “viver no afeto”. Na elaboração de uma tese científica, enfrentamos muitos desafios e entraves, porém, é essencial escolher uma fundamentação teórico-metodológica que atenda às expectativas; possibilite desenvolver o trabalho a contento; e torne o processo efetivo e positivamente afetivo, assim, a trajetória se tornará mais leve e suave.

⁴A música 'Leve e Suave', do artista brasileiro Lenine, é uma reflexão poética sobre a busca por uma existência mais leve e harmoniosa. A letra sugere uma filosofia de vida que valoriza a simplicidade e a suavidade em contraste com as complicações e o peso que muitas vezes são impostos pela vida moderna. Lenine, conhecido por suas composições que misturam elementos da MPB com rock, pop e música regional, utiliza uma linguagem lírica para expressar o desejo de viver de maneira autêntica e afetuosa. A repetição das frases 'Há de ser leve' e 'Um levar suave' enfatiza a intenção de fazer escolhas que não 'entrem' a 'vida breve', reconhecendo a efemeridade da existência. A música convida o ouvinte a adotar uma postura de leveza e delicadeza, sugerindo que a vida pode ser mais plena quando vivida com afeto e sem as amarras que muitas vezes nos são autoimpostas. A canção pode ser vista como um manifesto pessoal e universal para uma vida mais serena e centrada no que realmente importa. A ênfase no 'caminho exato da delicadeza' e na certeza de 'viver no afeto' propõe um contraponto ao caos e à pressa do cotidiano, incentivando uma existência mais consciente e alinhada com valores emocionais e humanos profundos (<https://www.letras.mus.br/lenine/leve-e-suave/significado.html>).

Nesse sentido, objetivando realizar uma pesquisa no campo educacional na perspectiva das Teorias Histórico-Cultural e Psicogênese da Pessoa Completa, analisando a afetividade que medeia as práticas educativas de docentes no curso de Pedagogia da UFMA, ponderamos na investigação desse objeto de estudo a sua concretude, materialidade e historicidade, por isso julgamos essencial a compreensão dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético.

Seguindo essa perspectiva, é essencial ter clareza sobre os pressupostos teóricos do MHD, considerando que é nossa base teórico-metodológica. Tal escolha, entre vários aspectos, se dá em virtude de seus fundamentos fornecerem sustentação teórica quando são consideradas as origens das formas superiores de comportamento consciente nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Isto porque o indivíduo não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017).

Desse modo, nesta Seção apresentamos alguns caminhos percorridos para a realização deste trabalho científico que representam caminhos distintos em momentos específicos, mas que demarcam com expressividade a construção deste trabalho científico. Inicialmente, na primeira subseção apresentamos de forma sucinta o caminho trilhado que descreve a trajetória acadêmica e profissional da autora com elementos relevantes que demonstram as razões que levaram à construção do objeto de estudo. Na segunda subseção dedicamos a apresentação do Estado da Questão, caminho essencial para o conhecimento e compreensão das discussões que abordam a temática do nosso objeto de estudo em trabalhos científicos, como teses e dissertações, o que nos permite não só realizar a busca, mas também a investigação sobre a forma de abordagem da temática, a fundamentação teórico-metodológica, os dados analisados e as indicações com provocações aos estudos realizados, o que acaba sendo um relevante mergulho no mar de conhecimento de outras pesquisas.

E por fim, na última subseção, evidenciamos os elementos essenciais que explicam a adoção do MHD, enquanto um caminho teórico-metodológico percorrido, considerando que em nossa pesquisa o aporte epistemológico e metodológico é o MHD, por termos como finalidade utilizar as categorias de análise: mediação, totalidade e contradição e os “princípios do materialismo dialético, os quais explicam que a realidade, seja a realidade objetiva, seja a realidade subjetiva, é fenômeno que se constitui a partir das condições

materiais da existência humana e do desenvolvimento histórico” (Carvalho; Matos, 2021, p. 184),

Nesse sentido, temos consciência de que a realidade se constitui por múltiplas determinações e, desse modo, apresenta contradições dentro de uma totalidade em constante processo de transformação; assim, esta pesquisa busca ir além das aparências fenomenológicas para atingir essência da realidade a qual estamos estudando, por isso, evidenciamos os desígnios do MHD para qual o pensamento analítico toma como ponto de partida e de chegada a prática dos indivíduos historicamente situados. Além disso, nesta análise, consideramos que “o comportamento do homem só pode ser entendido como a história do comportamento. A história é, acima de tudo, dialética, bem como o materialismo histórico. A atividade humana é governada nas relações sociais” (Elhammoumi, 2016, p. 27).

2.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: CAMINHOS QUE SUSCITARAM A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Nessa subseção serão evidenciados os caminhos que suscitaram a construção do objeto de estudo, destacando os aspectos principais da minha⁵ trajetória acadêmica e profissional, possibilitando a visualização dos elementos que conduziram ao interesse de fazer o Doutorado em Educação e desenvolver a pesquisa sobre a afetividade que medeia as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA.

A relação direta com a Pedagogia foi a partir do ingresso como aluna no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no ano de 2002, onde encontrei respostas a vários questionamentos sobre o processo ensino e aprendizagem. Todavia, mesmo depois de mais de ano de ingresso no curso, ainda era grande a curiosidade a respeito das práticas educativas docentes, sua identidade e, especialmente, sua formação profissional.

Então, busquei o aprofundamento teórico na pesquisa “Programas Especiais de Formação de Professores - PROEB e PROCAD: uma análise dos impactos em municípios

⁵ A utilização dos verbos e pronomes na primeira pessoa do singular justifica-se porque a autora está narrando a sua trajetória acadêmica e profissional. Os termos se referem à autora por ser a protagonista do fato narrado.

maranhenses” pertencente ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), quando tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica pelo PIBIC/ UFMA/ CNPq do ano de 2004 a 2006, momento ímpar que teve grandes repercussões no meu aprendizado e na decisão de seguir os passos para a formação enquanto pesquisadora na realização de estudos científicos. Em setembro de 2007, concluí o curso de Pedagogia e defendi a monografia de conclusão de curso intitulada “As mudanças ocasionadas pelo Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) na gestão educacional de Buriticupu - MA”.

Na mesma época começava a participar da pesquisa “ProJovem: impactos sobre o processo de inclusão social de jovens moradores em bairros periféricos de São Luís - MA”. Tal participação ocorreu devido ao desejo de ter conhecimento acerca da inserção social dos jovens maranhenses que participavam de programas voltados para a educação de jovens com baixa escolaridade e que sofrem com a exclusão social, tendo em vista que muitos colegas e vizinhos, com idade semelhante à minha, que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e que necessitam da integração social.

Na intenção de ampliar conhecimentos, aspirando atingir objetivos profissionais e o desejo de desenvolver pesquisas educacionais, no ano de 2008, obtive aprovação no processo seletivo ao curso de Mestrado em Educação. Essa oportunidade me possibilitou dar continuidade à formação como pesquisadora científica tanto em participar de discussões extremamente relevantes em sala de aula como me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento da pesquisa, pois tive a chance de ser bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Além disso, os estudos realizados no curso de Mestrado possibilitaram o aprofundamento das temáticas: Juventude, Educação de Jovens e Adultos, Ação Comunitária e Inserção Social. Por conseguinte, a experiência de estudar em um curso de Mestrado foi única e bastante enriquecedora, pois, além dos conhecimentos adquiridos, impactou consideravelmente na minha carreira profissional. Após o período do curso de Mestrado, defendi a Dissertação intitulada “O ProJovem e a Ação Comunitária: uma análise da participação dos egressos na comunidade”.

Em 2011, após aprovação em seletivo para professor substituto, tive a oportunidade de exercer a função de docente no Ensino Superior no curso de Pedagogia da UFMA.

Experiência extremamente relevante com grandes aprendizados e momento de emoções por retornar ao curso que estudei como docente. Tudo isso possibilitou conhecimentos e questionamentos sobre: o papel do professor no Ensino Superior; as responsabilidades, enquanto formadora de docentes; as interações interpessoais, na posição de docente; as dificuldades para realização do trabalho em uma universidade; as especificidades de uma prática educativa voltada para a formação de professores; o posicionamento político e dimensional que requer à docência em nível superior; e incumbências ao lidar com questões afetivas com jovens em formação.

Depois de alguns anos, no início do ano de 2017, devido a várias angústias decorrentes das atividades profissionais que exercia enquanto pedagoga no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) desde 2014, busquei um aprofundamento teórico no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica, almejando obter conhecimentos acerca dos aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento humano e das dificuldades e transtornos de aprendizagem. Isso por que,

As dificuldades escolares requerem qualificação dos profissionais da educação, parceria da família com os educadores – por serem estes profissionais, os primeiros a notar dificuldades no aprendizado da criança – reforço escolar, estratégias para organizar e desenvolver habilidades de estudo adequadas e/ou atendimento psicopedagógico e, ainda, escolas com estrutura física e planejamentos adequados (Sampaio; Freitas, 2014, p. 32).

Considerando a minha trajetória de vida, na qual em diversos momentos precisei compreender a dimensão afetiva em suas manifestações positivas ou negativas, o caminho profissional percorrido e o exercício na área, senti o desejo de conhecer e desenvolver pesquisas que conectem conhecimentos à resolução de problemas enfrentados pelos profissionais da Pedagogia em situações conflituosas no ambiente escolar.

Dessa forma, a escolha do objeto de estudo no curso de Doutorado em Educação surgiu da minha experiência ao me deparar com diversas conjunturas que exigiam conhecimentos específicos para uma intervenção pedagógica adequada. Isso me levou a questionar como é vista e abordada a afetividade na Educação Básica e nos cursos de formação de pedagogos. De antemão, entendia que essa situação gera conflitos, uma vez que a educação envolve interações humanas e a formação de pedagogos é um processo educativo mediado por vários processos formativos para a aprendizagem como a afetividade.

Nas instituições que formam pedagogos, é imprescindível que os docentes identifiquem e saibam trabalhar as dificuldades emocionais e afetivas dos alunos, colaborando para a quebra de barreiras que possam impedir o desenvolvimento integral desses alunos. Afinal, “a escola tem um papel importante, devendo proporcionar um ambiente que trabalhe a autoestima, o respeito pelas diferenças, a autoconfiança, a aceitação do erro como condição normal à aprendizagem” (Sampaio, 2017, pág. 132).

É importante destacar que no início do Doutorado nos deparamos com a chegada da Pandemia de Covid-19 no Brasil, em março de 2020, que se estendeu a diversas áreas da sociedade como economia, saúde e educação. As medidas que foram tomadas para frear o Coronavírus, como distanciamento social, acabaram afetando diretamente as relações. Com o aumento de casos graves de Covid-19 e a falta de leitos nos hospitais, os governos em todas as esferas fecharam as escolas, suspenderam as aulas presenciais e improvisaram com ensino remoto emergencial e outras soluções para manter o processo educacional em andamento. Mas, devido à falta de infraestrutura, despreparo de alguns profissionais e falta de recursos financeiros e materiais, as escolas públicas, na maioria, não conseguiram seguir nem com o básico das aulas.

Vários problemas surgiram dessa situação de isolamento social que era necessária para o momento como o sofrimento psíquico manifestado em estresse, sentimento de incapacidade, preocupação excessiva com os cuidados de prevenção, solidão, ansiedade, depressão, angústia, queda na rotina de estudo e aprendizado e vários distúrbios alimentares. Com isso, a saúde mental de professores e alunos, na rotina do isolamento social foi prejudicial, elevando a carga afetivo-emocional, física e de papéis sociais. Isso afetou o processo cognitivo e agravou transtornos mentais e até mesmo doenças físicas. Como apontam Saviani; Galvão (2021, p. 42).

O indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar.

Nesse mesmo período, ocorreu a minha inserção no curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFMA, cujo resultado da investigação é apresentado nesta tese. Por esse motivo, a trajetória enquanto doutoranda foi extremamente desafiadora, instigante,

conflituosa, confusa em diversos momentos devido à confusão vivida pela sociedade; houve atrasos no início do curso em razão da situação ser totalmente inesperada e fugir de qualquer planejamento; carga de tristeza devido às hospitalizações e perdas de familiares e amigos; um momento em que pairava a incerteza de projetos profissionais e até da humanidade; instabilidades emocionais presentes no cotidiano; e a necessidade de manter esperanças de um retorno às atividades antes habituais, que estão distantes.

Assim, nessas bases, esta pesquisa vem se constituindo, abordando as práticas educativas dos docentes mediadas pela afetividade no curso de Pedagogia da UFMA. Indo ao encontro do que afirmam alguns teóricos, como Vigotski (2007), que argumenta que as emoções são inseparáveis da consciência, pois separá-las iria na impossibilidade de seu desenvolvimento que demonstraria sua inutilidade funcional. Além disso, aborda a realidade social como integrada dialeticamente no plano do indivíduo, representando ao mesmo tempo a expressão e a base da realidade na constituição do ser humano. O âmbito individual e o social são percebidos como uma unidade, assim como o particular e o coletivo, pois o social é parte integrante do indivíduo e vice-versa.

Para contextualizar a questão em tela, apresentaremos a seguir o caminho que compôs uma síntese das discussões realizadas em níveis de pesquisa que resultaram em teses e dissertações, compondo o Estado da Questão.

2.2 O ESTADO DA QUESTÃO: CAMINHO NECESSÁRIO DE ANÁLISES E REFLEXÕES POR PERMEAR TODO O PROCESSO DE PESQUISA

Para a elaboração do Estado da Questão, constituímos um *corpus* de investigação composto pelos escritos de pesquisas de teses de Doutorado e dissertações de Mestrado realizadas nos programas de pós-graduação no Brasil, indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ da CAPES, acessíveis por meio do endereço

⁶ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de ciência e tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>).

eletrônico do portal: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. É imprescindível ter em mente que o Estado da Questão permite realizar uma busca seletiva e crítica do objeto de pesquisa e não apenas mapear produções acadêmicas.

A realização do Estado da Questão possibilita conhecer o que está sendo investigado no estado atual do conhecimento, além de identificar as principais preocupações dos estudiosos da área, suas bases teóricas para as análises realizadas e, assim, evidenciar, entre outros aspectos, qual a contribuição do estudo que se pretende desenvolver para o fortalecimento do conhecimento científico.

Sendo assim, é relevante destacar que o Estado da Questão não só promove uma busca, mas também investiga os dados, analisa e apresenta indicações com provocações aos estudos realizados. Além disso, esse mergulho no mar de conhecimento de outras pesquisas vai ao encontro do que assevera Gamboa (2012, p. 66) ao destacar que:

Um bom escritor antes de elaborar suas novelas lê muitas outras, encanta-se deleita-se e as aprecia com cuidado. De igual maneira, um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas, para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas. Lê e relê outras pesquisas para compreender os resultados e avaliar suas limitações. A abordagem epistemológica oferece um instrumental para realizar essa leitura cuidadosa da pesquisa.

Salientamos que, com a organização das pesquisas realizadas para o Estado da Questão, foi possível sistematizar as informações que posteriormente foram analisadas e compreendidas, visando promover discussões e significados essenciais à produção científica. Esse processo dialoga e confirma o avanço ou a geração de um novo conhecimento nos resultados obtidos. Vale destacar que o Estado da Questão tem como objetivo proporcionar ao pesquisador o registro a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico do estado atual da questão em investigação no contexto científico disponível.

Este método ocorre por meio de uma busca seletiva e crítica em fontes de informação da produção científica e restringe-se a estudos e parâmetros que estejam próximos às especificidades do interesse do pesquisador, o que demanda a consulta a trabalhos substanciais (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Conforme enfatizam esses autores, o Estado da Questão é uma forma de o pesquisador utilizar-se de um entendimento que o guie no processo de elaboração do seu trabalho, neste caso, de tese. Trata-se de um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente relacionadas ao tema da investigação.

Ao adotar a metodologia do Estado da Questão para um melhor entendimento, é possível delimitar e caracterizar o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, identificar e definir as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica. Assim, o Estado da Questão exige uma visão analítica do tema fundamentada nos registros dos estudos científicos consultados e na análise minuciosa de seu referencial teórico-metodológico sobre a temática em questão.

A argumentação do pesquisador, sua lógica, sensibilidade, criatividade e até mesmo sua intuição são elementos que orientam as dimensões e conferem originalidade à pesquisa a partir da construção do Estado da Questão. Para Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), na elaboração do Estado da Questão, considera-se imprescindível o domínio de dois indicadores que devem estar presentes no trabalho: a compreensão conceitual e o domínio da literatura. O pesquisador atinge o domínio da literatura quando é capaz de explorar uma vasta e relevante bibliografia e, ao mesmo tempo, utilizá-la no desenvolvimento da análise e discussão de ideias. Enquanto isso, a compreensão conceitual é alcançada quando há a habilidade de organizar de maneira coerente perspectivas ou teorias relevantes para interpretar e explorar seu tema de estudo, além de agregar a este uma análise crítica.

Assim, podemos inferir que o Estado da Questão estabelece categorias específicas a serem investigadas. Nóbrega-Therrien; Therrien (2004) ressaltam que o Estado da Questão aborda a delimitação e caracterização de um objeto específico de investigação de interesse do pesquisador, possibilitando uma busca mais seletiva e crítica da produção científica, concentrando-se em estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador. Nesta perspectiva, realizou-se a seleção de teses e dissertações, examinando seus resumos, objetivos, fundamentação teórico-metodológica, resultados e conclusões.

Posteriormente, foram identificados os aspectos qualitativos das pesquisas e, dessa forma, organizados em quadros com resumos dos achados, citando os autores, as principais contribuições e as conclusões a partir do Estado da Questão.

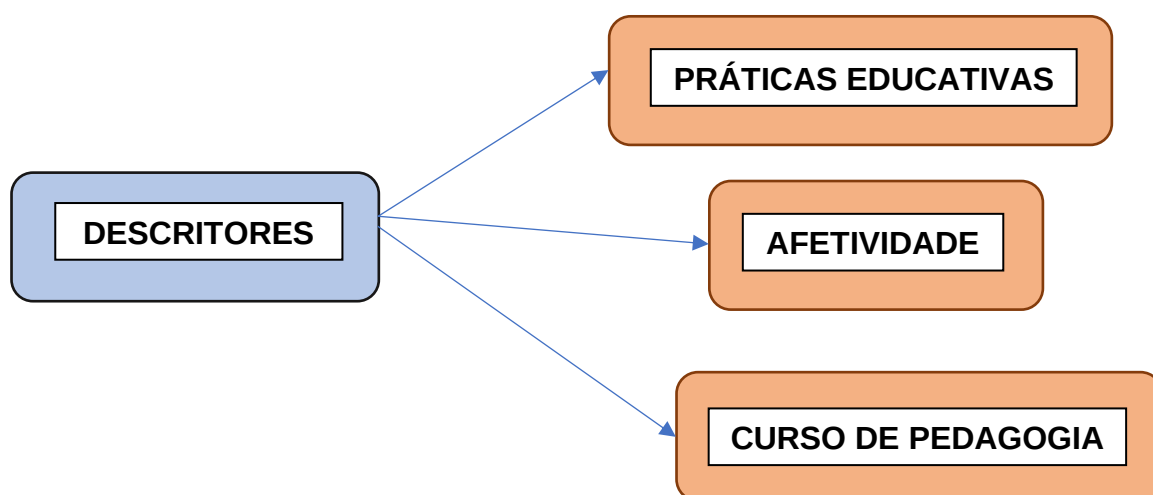
Dessa maneira, a partir do Estado da Questão, procedemos à análise de estudos que poderiam contribuir com a temática da pesquisa, evidenciando as principais discussões teóricas sobre afetividade, práticas educativas e curso de Pedagogia, tomando por base as publicações realizadas nos últimos cinco anos, especificamente de 2019 a 2023. Para além de uma simples revisão de literatura ou da organização do estado da arte da produção

científica sobre o tema em questão, realizamos o Estado da Questão propriamente dito, ou seja, estruturamos a sistematização em forma de um mapeamento bibliográfico direcionado para identificar, aprimorar e realçar a especificidade e relevância do objeto de investigação no contexto atual da ciência disponível.

Durante esse processo, partindo de descritores ou categorias próximas à questão estudada, foi possível promover um movimento de reflexão crítica impulsionado pelo acesso a uma diversidade de estudos desenvolvidos por outros pesquisadores atuantes no mesmo campo de investigação. Esse foi o momento de compreensão das declarações dos autores e das razões para suas assertivas.

Para identificar pesquisas correlatas, a investigação foi conduzida utilizando os quatro descritores definidos como centrais para a tese, os quais estão apresentados na Figura 1:

FIGURA 1 – DESCRITORES DA PESQUISA PARA O ESTADO DA QUESTÃO



FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Além disso, a SciELO-Brasil (Scientific Electronic Library Online) foi consultada para acessar artigos que utilizam os descritores iniciais supracitados, englobando posteriormente outros aspectos a serem pesquisados, como Materialismo Histórico-Dialético, formação de professores, Teoria Histórico-cultural de Vigotski, Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Wallon, entre outros. Em seguida, foi realizado um estudo crítico do material coletado, orientado por critérios estabelecidos de acordo com os objetivos delineados no projeto de pesquisa.

O intuito deste exame detalhado foi organizar e sintetizar as informações obtidas, visando responder aos objetivos propostos e aprofundar o entendimento sobre o tema investigado. No processo de organização do Estado da Questão, as produções foram analisadas com o objetivo de indicar caminhos para o desenvolvimento da presente pesquisa, em termos teórico-metodológicos, uma vez que seus objetos e objetivos apresentavam similitudes com os desta investigação.

Assim sendo, os descritores previamente estabelecidos permitiram que pesquisas análogas em termos de metodologia, objeto, sujeitos, bibliografia e compreensão histórica da realidade fossem adotadas como referencial teórico, lançando luz sobre possíveis reflexões e inquietações que demandaram investigações desenvolvidas no decorrer desta pesquisa.

Nesse sentido, a seleção das pesquisas, totalizando 22 (vinte e dois) trabalhos, foi realizada de acordo com as delimitações e os objetivos que correlacionam este estudo aos já realizados. Dessa forma, ao nos valermos dos avanços dos estudos encontrados para elucidar a busca pretendida e preencher as lacunas identificadas ao longo do processo científico, analisamos 22 (vinte e dois) trabalhos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações que abordam: Afetividade; curso de Pedagogia; práticas educativas; anos de 2019 a 2023, utilizando descritores sem uma relação direta.

ORD	TIPO	AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
01	Dissertação	Eliane Caldas da Silva	A afetividade nos processos de ensino e aprendizagem: um estudo com professores dos cursos de Terapia Ocupacional no interior do Estado do Rio Grande do Sul	Universidade Franciscana	2019
02	Dissertação	Isabela Ramalho Orlando	Afetividade e Ensino de Língua Inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas	UNICAMP	2019
03	Tese	Daniela Gazzotti	Afetividade, emoção e vínculo: uma perspectiva Histórico-Cultural	USP	2019
04	Tese	Thaísa Brinck Fernandes da Silva	Depressão materna, afetos e práticas educativas maternas na predição de problemas comportamentais de crianças	USP	2019
05	Tese	Francisco Antônio Machado Araújo	Eu me desenvolvo, tu te desenvolves, nós nos desenvolvemos: o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior que vivenciou estudos na Pós-Graduação em Educação	UFPI	2019
06	Dissertação	Luana Monteiro	Saberes docentes, Afetividade e Formação Inicial: um elo possível para educação	UF de São Carlos	2020

07	Dissertação	Antônio da Silva Leite	Afetividade e Ensino de Matemática: a prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais	UNICAMP	2020
08	Dissertação	Valéria de Araújo Lima	Afetividade e o ensino de matemática: a prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais	UNICAMP	2020
09	Tese	Kátia Cristina Fernandes e Silva	As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês	UFCE	2020
10	Tese	Daniela Gobbo Donadon Gazoli	Afetividade e Subjetividade: a construção de sentidos na EJA	UNICAMP	2020
11	Dissertação	Anna Carime Souza	A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão	UFG	2021
12	Tese	Adriano Caetano Rolindo	Afetos que movem o coletivo: o trabalho da diretora da escola na construção da qualidade social	UNICAMP	2021
13	Tese	Natália Ayres da Silva	Pensamento e Linguagem na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para a educação	UFCE	2021
14	Dissertação	Adélia Paixão	Afetividade e Educação: um estudo da BNCC sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	UNESPAR	2022
15	Dissertação	Ana Lúcia Pinheiro Silva Sousa	Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA: origem histórico-educacional	UF de São Carlos	2022
16	Dissertação	João Pedro Fermio Gutierrez	Percepção da afetividade e das emoções na prática pedagógica de professores de ciências da natureza	UF de São Carlos	2022
17	Dissertação	Nicolle Rebelo de Araújo	Um sonho possível: o pensamento de Paulo Freire em licenciaturas em Pedagogia	UC de Santos	2022
18	Dissertação	Taline Ienk	Desenvolvimento e afeto na compreensão de professoras de bebês e crianças bem pequenas: uma análise histórico-cultural	UEPG	2023
19	Dissertação	Graciana Sanchotene Valandro	Práticas educativas parentais e problemas emocionais e de comportamento infantil em contexto de pandemia de COVID-19	UFRGS	2023
20	Dissertação	Zumar Cleide Queiroz de Oliveira	Afetividade: uma análise das histórias contemporâneas vividas por professoras da escola Santa Teresa	UFPE	2023
21	Tese	Ricardo Francelino	Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas	UNESP	2023
22	Tese	Hudson Fabricius Peres Nunes	Trajetórias, Identidades e Carreira de Professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação	UNESP	2023

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas pesquisas em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Investigamos as teses e dissertações publicadas no marco temporal de 2019 a 2023 que apresentam como temática principal a afetividade e o processo educacional e têm uma relação mais direta com nosso objeto de estudo. Os resultados mais detalhados da vasta busca estão demonstrados na Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e Dissertações que apresentam uma relação com o objeto de estudo, anos de 2019 a 2023.

TIPO	AUTORIA	TÍTULO	OBJETO DE ESTUDO, METODOLOGIA E ALGUNS RESULTADOS	INSTITUIÇÃO	ANO
Tese	Danielle Gazzotti	Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural	Investiga o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar e tem por objetivo compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural. Para tanto, estuda o vínculo afetivo sob diferentes perspectivas, aprofundando-se no papel das experiências emocionais segundo o enfoque histórico-cultural. abordagem que considera as condições concretas em que as interações e as experiências emocionais são vividas, de forma a constituir sujeitos, suas consciências e seus sistemas psicológicos.	USP	2019
Dissertação	Luana Monteiro	Saberes docentes, afetividade e formação inicial: um elo possível para educação	Realiza um movimento investigativo teórico e reflexivo buscando demonstrar a afetividade como algo inerente ao processo educativo. Os caminhos metodológicos da pesquisa estão orientados pela abordagem qualitativa, que permitiu a investigação do sensível, que reside a afetividade, tomada recursivamente como ponto de partida e de chegada do nosso estudo. Visualizou a afetividade como um saber da prática, necessário ao processo formativo centrado nos saberes dos professores.	UFSCar	2020
Dissertação	Anna Carime Souza	A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão	Objetiva conhecer como a questão da afetividade é trabalhada na formação inicial de professores para educação básica no Brasil. Tendo como pressuposto o método dialético, de cunho qualitativo. O conceito de afetividade é compreendido na pesquisa a partir de uma perspectiva walloniana, dimensão humana que inclui emoções, sentimentos e paixões, agradáveis e desagradáveis, constituídos na relação do indivíduo com os meios e grupos que convive, e que também envolve as relações humanas e seus processos formativos, inclusive a formação docente. Percebeu que por mais que os pesquisadores concordem com a importância da afetividade para a educação, ela não é debatida teoricamente na formação de professores e nem sempre é vivenciada nos cursos de modo a contribuir para a aprendizagem dos futuros docentes. E a afetividade que realmente contribui para a formação de professores pode ser percebida nas relações educativas da formação	UFG	2021

			docente, mas também nas escolhas pedagógicas dos formadores em sua postura docente e na estrutura organizativa dos cursos.		
Tese	Ricardo Francelino	Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas	Investiga o lugar e o papel da afetividade nos cursos de formação inicial de professores, no Brasil e na França. Os aspectos contextuais nos remeteram ao crescimento da manifestação de determinados fenômenos na sala de aula como: dificuldades de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, violência entre alunos, bullying, assédio e violência contra professores, o que nos levou a repensar a importância atribuída à afetividade na formação inicial de professores. Partimos da hipótese de que conhecimentos e competências afetivas são pouco valorizados na formação de professores no que diz respeito aos conteúdos e competências profissionais. Para investigar nossa hipótese inicial, buscamos entender como a afetividade é compreendida e trabalhada pelos docentes formadores, atores centrais do processo formativo.	UNESP	2023

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas pesquisas em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Ao realizar a pesquisa na BDTD de trabalhos, nos anos de 2019 a 2023, que contemplem todos os descritores, não encontramos nenhum trabalho, dissertação ou tese, dessa natureza. Já fazendo a pesquisa relacionando cada descritor com a educação, encontramos os resultados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisa na BDTD por Descritor relacionando com a educação, de 2019 a 2023

DESCRIPTOR	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
Afetividade	81	105	186
Práticas Educativas	75	155	230
Curso de Pedagogia	230	480	710

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas pesquisas em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

De um modo geral, os principais elementos discutidos e explorados na literatura investigada foram:

- As experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar;
- Vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob

a perspectiva histórico-cultural;

- O enfoque da Teoria Histórico-Cultural;
- Afetividade como algo inerente ao processo educativo;
- Afetividade como um saber da prática necessário ao processo formativo centrado nos saberes dos professores;
- Afetividade na formação inicial de professores para Educação Básica;
- O conceito de afetividade na perspectiva walloniana;
- A importância da compreensão da afetividade a partir de Vigotski;
- Dimensão humana que inclui emoções, sentimentos e paixões, agradáveis e desagradáveis, constituídos na relação do indivíduo com os meios e grupos que convive;
- Relações humanas e seus processos formativos, inclusive a formação docente;
- Mesmo considerando a importância da afetividade para a educação, ela não é debatida teoricamente na formação de professores e nem sempre é vivenciada nos cursos de modo a contribuir para a aprendizagem dos futuros docentes;
- Afetividade que realmente contribui para a formação de professores pode ser percebida nas relações educativas da formação docente, mas também nas escolhas pedagógicas dos formadores, em sua postura docente e na estrutura organizativa dos cursos.

Com a leitura e organização das informações encontradas nas teses e dissertações, foi possível observarmos que discutir sobre a afetividade é extremamente relevante quando se analisa as práticas educativas dos docentes, por isso algo inerente ao processo educativo; entretanto, ainda é vista como trivial ou até mesmo irrelevante nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Nessa discussão, observamos que algumas pesquisas no campo da formação de professores abrangem as investigações sobre os saberes que emergem da prática educativa e são relacionados às diferentes situações em seu ambiente de trabalho. Especificamente no Brasil, as pesquisas sobre os saberes docentes receberam influências da produção realizada por Maurice Tardif. Esse movimento fortaleceu discursos em prol da identidade e da profissionalização docente com pesquisadores que constituíram pilares

para o reconhecimento profissional e para consolidação da identidade dos professores (Gazotti, 2019).

Além disso, Gazotti (2019) destaca os estudos sobre os saberes produzidos pelos professores que permitiram um movimento do qual participaram autores como Candau, Santos e Nóvoa de oposição à desvalorização dos professores frente às pesquisas acadêmicas que compreendem os profissionais como meros executores ou objetos para as pesquisas sobre os saberes.

Além disso, Gazzotti (2019) assevera que o vínculo afetivo é compreendido como uma relação entre indivíduos, sendo dialógica e dialética, e no contexto escolar medeia a relação do aluno com o conhecimento com o mundo e demais indivíduos, constituindo-os psicologicamente. Desse modo, o vínculo afetivo entre professor e aluno é fundamental para que ocorra um significativo processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento humano, haja vista que numa perspectiva histórico-cultural os indivíduos se constituem mutuamente por meio das relações estabelecidas com os outros e com o meio, tendo a linguagem e a emoção como mediadoras e constitutivas das relações. Nesse aspecto, a respeito das relações estabelecidas entre professor e aluno, considerando a afetividade como mediadora das práticas educativas nossa pesquisa se coloca.

Souza (2021) em suas discussões assevera que, tradicionalmente, existe o entendimento que principalmente os professores que atuam na Educação Infantil com crianças menores é que precisam se preocupar com as relações afetivas, um entendimento completamente desatualizado e descontextualizado. Por isso, é relevante compreender na discussão sobre afetividade e aprendizagem a importância das relações e dos afetos na escola e como podem contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Quando observados os professores de adolescentes, a conversa encontrada sobre emoções tem uma conotação negativa, percebendo estas emoções dos estudantes como negativas ou se apresentando de forma instável.

Na realidade da escola, historicamente, existe uma desvalorização do que é afetivo e a superestimação do cognitivo, além de enxergarem o estudante de forma dicotômica, não articulando as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e motora, salvo em algumas exceções de professores que enxergam o outro em sua totalidade. Portanto, por mais que se compreenda a relação existente entre aprendizagem e afetividade, os diversos

atores do espaço escolar, e em especial os professores, nem sempre conseguem lidar efetivamente com esta relação.

Há um destaque para o cotidiano das escolas que os professores empenhados tentando articular elementos afetivos e cognitivos, apesar das precárias condições concretas de ensino, apresentando por vezes dificuldades na articulação das dimensões do ser humano na escola. Além destes profissionais, vemos outros que têm muitas dúvidas sobre a relação da afetividade e a aprendizagem, que não demonstram na prática que percebem ser algo importante no processo de ensino e enfrentam dificuldades nas relações de aprendizagem que estabelecem (Monteiro, 2020).

As teses e dissertações estudadas fazem referência à teoria de Henri Wallon sobre as relações afetivas quando mostra a afetividade como uma das dimensões humanas constituintes da pessoa em uma articulação dialética e constante com a cognição e o movimento, visto que, em sua teoria sobre o desenvolvimento humano, faz a relação de seus estudos no campo da Psicologia com a questão da aprendizagem escolar e da Educação como um todo.

Isso ocorre em razão de Henri Wallon apresentar uma teoria com uma visão integrada do ser humano na qual suas dimensões formam uma unidade dialética, isto é, a pessoa. Além disso, explica que o indivíduo é constituído pelo orgânico e o social e, por isso, os meios em que vive são importantes para sua formação. Essas reflexões teóricas possibilitaram a Monteiro (2020) uma visão ampla de como a formação docente contribui para a articulação da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Por conseguinte, possibilitou compreender que a formação de professores contribui para que se perceba a afetividade como parte estruturante do processo de ensino aprendizagem na escola.

Conjuntamente, os trabalhos abordam as concepções de ensino que guiam as práticas dos docentes em relação à afetividade com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que aponta o entendimento mais coerente com a concepção de práticas educativas que levem em consideração a presença integradora da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores. Em Vigotski, é possível observar a importância dada à vida afetiva com ênfase nas influências da cultura sobre a constituição psíquica e os processos afetivos. Também encontramos as discussões de Paulo Freire sobre sua proposta de educação humanizadora, quando o foco da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas e a postura dos docentes no que se refere à afetividade.

Francelino (2025) nos chama atenção sobre as alternativas teórico-práticas para os problemas evidenciados ao longo da história da instituição escolar que são consequências de problemas sociais muito mais amplos. E isso, porque a sociedade como um todo se transforma em velocidade acelerada e a escola é parte integrante desse movimento. As transformações estão refletidas no cotidiano escolar arraigado em uma cultura de ensino tradicional que apresenta mudanças bruscas nos conceitos de moralidade, das metodologias de ensino e do próprio currículo escolar. Esta amálgama de complicações traz à tona a fragilidade do contexto escolar e a necessidade da compreensão dos problemas inter-relacionais que se apresentam em sua estrutura.

Monteiro (2020) analisa como as emoções e sentimentos no domínio da afetividade interferem no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos e quais habilidades relacionais, no âmbito das competências profissionais, o professor poderia implementar para melhorar a mediação pedagógica na sala de aula, tendo em vista que os professores participantes de sua pesquisa demonstraram grande importância ao lugar da afetividade no processo de ensino-aprendizagem em seus discursos. Por isso, é relevante investigar o papel da afetividade na formação inicial de professores em vários contextos.

Já Francelino (2023) destaca que vivemos diante de uma crise que se enraizou no sistema escolar, uma amálgama de variáveis de diferentes naturezas de ordem sociocultural, afetiva, cognitiva, política e outras, que perturba o papel primário da escola e os valores da educação. O baixo desempenho escolar, a indisciplina, a violência nas escolas, a desvalorização do professor e a inocuidade dos governos em ações resolutivas são destacados por pesquisadores e outros profissionais envolvidos na área de educação e ganham cada vez mais notoriedade.

Desse modo, destaca as evidências da ação da afetividade no processo de ensinar e aprender, examinando como a afetividade influencia esse processo. Para tanto, investiga quais orientações estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e confrontar tais orientações com as práticas docentes em cursos de formação inicial de professores por meio de observações das práticas docentes, entrevistas com os docentes e questionários aplicados aos alunos.

Portanto, as leituras e sistematização das discussões nas teses e dissertações nos possibilita entender como a estrutura atual da sociedade poderia influenciar as práticas educativas dos professores no que diz respeito às competências afetivas com vistas a

entender como professores de um curso de formação de professores têm compreendido a questão afetiva nesse processo de formação. Elementos importantes na análise das práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia e a afetividade enquanto o processo de mediação.

2.3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIÁLETICO: SUSTENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CAMINHAR DA INVESTIGAÇÃO

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é teoria e método de investigação. Torna-se relevante sua compreensão e adoção na investigação científica por possibilitar alcançar a essência da realidade social, ultrapassando a aparência imediata. E com o conhecimento da estrutura e dinâmica da realidade, conduz ao processo de transformação voltado à emancipação humana. Ou seja, com o MHD é possível ir além da “manifestação fenomênica da realidade social, em direção a sua essência, significa compreender os inúmeros nexos e mediações que constituem como um todo complexo” (Aguilar; Carvalho; Marques, 2020, p. 26).

Ao fazermos referências ao marxismo, buscamos não apenas o uso de algumas citações ou mesmo análises de dados dessa teoria, mas que haja um olhar para o ser humano em sua totalidade, a partir de um olhar crítico fundamentado na perspectiva do método dialético de cunho marxista. Desse modo, trazemos à essência do pensamento marxista os princípios que permeiam o Materialismo Histórico-Dialético, visto que, nesta discussão não queremos apenas fazer uma repetição de citações de autores com viés marxista, tampouco fazer uma explicação da teoria pensada por Marx, mas sim evidenciar elementos teóricos que substanciam uma investigação voltada para a área da Educação e especificamente, a Pedagogia.

Nessa perspectiva, focamos nos conceitos marxistas que originaram MHD como teoria e método de produção do conhecimento científico. O intuito é apresentar uma exposição sucinta e clara desses conceitos, proporcionando uma compreensão teórica sem, contudo, esgotar totalmente a análise, considerando que não temos a intenção de expor todos os pressupostos teórico-metodológicos do MHD, somente os essenciais para a compreensão das práticas educativas mediadas pela afetividade e como conduzir esse processo em uma pesquisa científica.

Segundo os fundamentos teóricos de Karl Marx, a matéria é vista como uma das categorias fundamentais do marxismo. Portanto, torna-se essencial entender o verdadeiro significado da matéria, tendo em vista que o princípio último da realidade é a própria matéria. A matéria é um princípio dinâmico, ainda não constituído, está em processo, evolui dialeticamente segundo a tríade tese, antítese e síntese.

É imprescindível evidenciar que no idealismo nega-se a existência da matéria objetiva, real e concreta; a matéria como uma categoria em si. Os idealistas acreditam que é a consciência que define a matéria. Assim, a realidade material é percebida como uma criação da própria consciência, um produto obtido do “Eu Puro”, do “Eu Absoluto”. Nessa perspectiva, as diferentes manifestações da matéria são apenas concretizações específicas (Marx; Engels, 1982).

Marx e Engels apresentam críticas severas à concepção idealista da natureza das categorias, isso porque, para Hegel, os elementos que existem de maneira objetiva são meramente motivos, cujas categorias lógicas funcionam como um esboço. Ao serem extraídas das entidades mediante a abstração do particular e do singular, essas categorias tornam-se, segundo Hegel, essências autônomas que existem de forma independente das coisas e até mesmo anteriormente a elas, exercendo a função de substância nessas últimas (Cheptulin, 2004).

Dessa forma, em seus escritos, Marx destaca que seu método se diferencia do método hegeliano, porque nos discursos de Hegel era presente o processo de pensamento, “que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 1988, p. 140).

Assim, sob a ótica idealista, a matéria é considerada um produto da consciência. Nada material existe além do que é concebido pela consciência. Observa-se que o idealismo rejeita todos os elementos materiais, as coisas por si mesmas, objetivas e concretas, rejeitando, assim, a transcendentalidade do mundo material e adotando uma imanência absoluta do espírito (Marx; Engels, 1982).

Esta maneira como o idealismo descarta o mundo material gera uma série de desafios para a compreensão do ser humano e do saber. A definição de matéria sempre ocupou um lugar proeminente na própria história da Filosofia, tornando evidente nas

concepções de matéria no idealismo e na metafísica que houve múltiplas definições de matéria ao longo da evolução filosófica desde os tempos pré-socráticos até o surgimento do marxismo. Essa definição ganha destaque ao retornarmos à época clássica de Marx e de outros pensadores contemporâneos a ele.

Brevemente, vamos explicar a concepção de matéria na tradição marxista, buscando compreendê-la em sua essência e não apenas por suas características únicas e específicas. Partimos de um princípio absoluto de que tudo o que existe é material. O material não se limita apenas ao que é perceptível visualmente. Atualmente, as ciências empíricas têm progredido significativamente na revelação da natureza da matéria. Especificamente, a natureza é composta tanto por elementos materiais que são visíveis quanto por aqueles que são invisíveis aos olhos humanos.

Atualmente, com o auxílio de ferramentas tecnológicas, é possível ver que a ciência, entre muitos elementos, discute sobre átomos, plasmas e as investigações nos domínios da física e da química se mostrando com uma natureza essencialmente material, isto implica que a essência da natureza é material. A inteireza do mundo natural é composta por sua materialidade, ou melhor, não existe nada na natureza que não seja matéria. Na contemporaneidade, a ciência afirma que a matéria possui diversas formas de existência no mundo real e concreto independentemente de qualquer manifestação consciente humana.

Em vistas disso, é possível frisar que o MHD possibilita a compreensão da materialidade das práticas educativas mediadas pela afetividade por ser uma ação inserida na sociedade repleta de contradições, cuja minoria é detentora do poder e tenta provocar o apagamento dos indivíduos que estão às margens da sociedade. Esses comportamentos ocorrem a partir da construção histórico-social que tem a educação como mantedora desta lógica, porém, é necessário desnaturalizar o que vem sendo colocado como verdade, questionar para transformar a realidade. Para tanto, ao utilizar o método MHD no desenvolvimento da pesquisa, é preciso ter atenção e análise cuidadosa dessa dinâmica de poder subjacente, tanto dentro da sala de aula quanto em uma esfera mais abrangente, como as políticas educacionais adotadas.

O que deve guiar a prática pedagógica do professor, seja na educação infantil ou na educação superior, é o planejamento com intenção de promover o desenvolvimento do ser humano. A prática não pode ser pedagógica sem essa intencionalidade, constituindo-se em necessidade para a existência da mesma. As causalidades, por sua vez, determinam a atividade do professor, mas de maneira

contingencial, contemplando as condições objetivas nas quais a sua intencionalidade pode ser concretizada (Araújo; et al, 2020, p. 122).

De acordo com que preconiza o MHD, na investigação científica é preciso considerar o contexto histórico e social no qual os eventos ou fenômenos ocorrem. Diante disso, no cenário educacional, considerando as nuances do MHD, a abordagem qualitativa, que possui uma extensa variedade de técnicas, permite um mergulho nas experiências dos participantes e um aprofundamento nas entrelinhas existentes no problema investigado, compreendendo de forma ampliada e abrangente o objeto de estudo.

Observamos a presença da matéria na experiência diária, sendo de grande relevância para o marxismo que se origina na própria atividade humana. O ser humano se apropria da matéria por meio da sua interação com a totalidade da produção humana. É evidente que a matéria é autônoma em relação às sensações e às expressões espirituais. A matéria não resulta das sensações nem do espiritualismo (Marx; Engels, 1982).

O Materialismo Histórico-Dialético se opõe à definição de matéria por suas características específicas, porque a visão segmentada da matéria conduziu a uma compreensão do ser humano de maneira fragmentada e dualista, ou seja, apresentou o ser humano como possuidor de duas essências, duas substâncias que não se conciliam, pois considerava o corpo e a alma (mente) como duas essências distintas, assim, o MHD, por meio de sua definição de matéria, rejeita a noção de que o ser é um ente estático que não passa por mudanças qualitativas e que é simplista (Harnecker, 1983).

A matéria, entendida nesta perspectiva do MHD, revela-se como perene, infinita e sem limites. Haja vista que a singularidade da matéria se manifesta em seu próprio movimento e esse não se refere apenas a um deslocamento ou rotação, mas sim à essência de ser da matéria no mundo, à sua forma de existência; desse modo, a unidade da matéria em seu movimento implica a complexidade concreta e verdadeira de todo o seu ser, pois unidade não é sinônimo de simplicidade. Nesta investigação, o objeto de estudo é compreendido a partir dos aspectos históricos e dialéticos que o constituem na perspectiva de entender a afetividade que medeia as práticas educativas como realidade concreta, ao tratarmos essa realidade mediada pelos aspectos objetivos como os subjetivos.

Ao discutir a singularidade da matéria em movimento, afirmamos que ela está sempre em transformação. A mudança na matéria não está atrelada a eventos externos, sua superficialidade ou características exteriores. Quando falamos dessa transformação,

referimo-nos às alterações que ocorrem no interior da própria matéria. Essa transformação segue a categoria da contradição, norma que aborda as alterações profundas que se verificam na essência material do objeto.

O indivíduo subsiste em uma unicidade eterna uma vez que é intrínseca a dinâmica do processo de produção e reprodução humana. Essa unicidade gera uma realidade humanizada objetiva e subjetivamente, o que constitui essa realidade humanizada de forma objetiva e subjetiva. Isso implica que o ser humano se materializa nos objetos concretos e reais através de sua ação consolidada no próprio ato de trabalhar (Marx; Engels, 1982).

Enquanto se materializa, dialeticamente ele também experimenta uma subjetivização, um processo de transformação interna impulsionado pela potência de sua atividade. Essa perspectiva de compreensão da matéria é fundamental no pensamento clássico de Lev Semionovitch Vigotski e outros expoentes da Teoria Histórico Cultural, como: Alexander Romanovich Luria e Alex Nikolaievich Leontiev, ao explorarem conceitos como atividade, consciência e pensamento em seus trabalhos. Além disso, é crucial que a pedagogia entenda claramente o conceito de matéria e sua relevância no contexto educacional (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

A matéria não é apenas uma noção abstrata concebida pela consciência humana. Na verdade, ela é real e palpável. Da mesma forma, o ser humano é material e concreto e não é simplesmente um resultado aleatório da caprichosa natureza. O ser humano é o resultado de uma atividade histórica e social, fruto da totalidade das práticas sociais humanas.

Ao reconhecer a materialidade do ser humano, defendemos uma visão dialética do seu processo de formação e interação. O ser humano interage dialeticamente por meio da objetivação e apropriação do trabalho que lhe é próprio. É nesta interação dialética que devemos compreender a evolução do processo de humanização do próprio ser humano. Nas obras de Marx, identificamos uma exposição da totalidade da prática social humana como o fundamento essencial para a humanização do homem (Marx; Engels, 1982). O ser humano não é um ente estático e completamente desenvolvido como se fosse uma categoria imaterial; mas, através de sua atividade, o ser humano como efetiva matéria modifica a natureza e se altera em sua essência.

A consciência nunca define a matéria; ao contrário, é a matéria que determina a consciência, ou seja, a consciência é atributo da matéria. O ser humano é uma forma de

matéria e a consciência é sua principal característica organizativa relacionada ao cérebro humano. Dessa maneira, conforme Marx; Engels (1982), a consciência manifesta-se quando o ser humano compreende a necessidade de transformar a natureza através de ferramentas apropriadas e de responder às suas necessidades geradas pela própria consciência.

Além disso, a consciência permite tornar inteligível e compreensível o reflexo originado da matéria. A formação da consciência resulta de um extenso processo da atividade humana ao longo de sua história. Essa atividade constitui um procedimento de manifestação da objetivação e da apropriação do ser humano na matéria em questão. O ser humano, materialmente, situa-se na natureza e não como uma entidade já completa e definida, mas como uma presença visando concretizar sua humanização numa relação dialética. A consciência, como componente de matéria altamente organizada, é essencial para que o ser humano atinja o padrão de verdade absoluta na transformação das condições materiais de sua existência.

Neste sentido, para Vázquez (2007), sobre a consciência filosófica da práxis, essa está permeada por ideias presentes no ambiente que nela circulam e que, tal como miasmas, são inaladas. Em muitos casos, trata-se da incorporação inconsciente de pontos de vista que, inicialmente, emergiram como reflexões sobre questões práticas. A práxis pedagógica é um processo de transformação do profissional ao acontecer por meio do diálogo entre teoria, prática e reflexão. Então, a consciência comum da práxis não está completamente desprovida de uma certa bagagem teórica ainda que tais teorias estejam, de certo modo, deterioradas. E ainda em destaque:

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado em um determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada historicamente e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se também de aquisições de toda espécie: ideias, valores, juízos e preconceitos, etc. não enfrenta nunca um fato puro; está integrado em uma determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva. Por conseguinte, sua atitude diante da práxis já implica em si uma consciência do fato prático, ou seja, certa integração em uma perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos (Vázquez, 2007, p. 31).

A consciência humana, oriunda de sua própria existência, constitui o mecanismo que orienta e regula toda ação prática do ser humano. Então, o ser humano, sendo uma matéria altamente evoluída, dispõe da consciência como um atributo distintivo, e, exclusivamente,

o ser humano detém consciência, isso se deve ao simples fato de que o homem possui um cérebro, o qual é o órgão responsável pela ativação da consciência humana e sem o cérebro o ser humano não experimentaria uma existência consciente e concreta; diferenciar-se-ia pouco dos demais animais, dos outros organismos vivos. Vigotski (1996) estudou essa temática sobre as operações cerebrais humanas sob a ótica das funções psíquicas superiores.

Importante salientar que, nos tempos de Marx, as pesquisas sobre o cérebro humano e o sistema nervoso central ainda não eram amplamente avançadas, por isso Marx compreendia que apenas os humanos possuíam cérebro. Atualmente, com os estudos desenvolvidos, com avanço das pesquisas científicas, foi comprovado que os animais também têm cérebros, porém não apresentam as mesmas capacidades humanas como o sistema nervoso central avançado, aspectos demonstrados em estudos que envolvem a evolução humana e animal. As pesquisas apresentam elementos que comprovam que os animais mantêm apenas uma relação de coexistência com o mundo natural, ou seja, uma simples relação de subsistência que eles estabelecem com o ambiente que os rodeia.

Cabe frisar que o ser humano estabelece uma relação complexa com a natureza, na qual não apenas a utiliza, mas também a modifica, transformando o mundo natural e, simultaneamente, transformando-se a si mesmo de maneira dialética.

O homem não deixa de ser um animal, de pertencer à natureza; porém já não pertence inteiramente a ela. Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades (Konder, 1993, p. 24).

A diferenciação humana de outras formas de vida reside no funcionamento peculiar de seu cérebro. Assim, a consciência emerge como um produto da atividade organizada do cérebro humano e, entendendo-se o ser humano como uma entidade material, o indivíduo humano detém capacidades psíquicas as quais constituem a conexão interna que permite sua interação com o meio natural para transformá-lo e materializar-se através dele. A própria consciência, por si só, não é capaz de tornar cognoscível o produto de seu trabalho (Vázquez, 2007).

A linguagem humana desempenha um papel crucial nessa forma de comunicação. Sem ela, a transmissão dos acontecimentos históricos gerados pelo ser humano durante seu processo de humanização seria inviável. Através do pensamento dialético, o ser

humano alcança a essência do problema, mantendo a compreensão das contradições presentes no desenvolvimento material.

No raciocínio dialético, tudo está interconectado, existindo uma relação intrínseca entre o todo e as partes e vice-versa. Comumente, conforme Konder (1993), a totalidade é interpretada como a soma de todos os eventos, por exemplo: possuímos entendimentos sobre os desafios de aprendizado e ensino nas escolas e esse conhecimento que possuímos é superficial: trata-se apenas de um entendimento das particularidades de um problema, sem ligação alguma com a totalidade e a concretude. Conhecer as especificidades de um objeto não implica compreender sua verdadeira natureza; portanto, a totalidade transcende o entendimento das meras especificidades.

Segundo Kosik (2002), no pensamento dialético, totalidade não se refere à soma de todos os fatos. Totalidade é entendida como a realidade estruturada e dialética dentro da qual um fato específico (ou conjuntos de fatos) pode ser compreendido de maneira racional. Meramente acumular fatos não equivale a compreender a realidade e a mera agregação de fatos ainda não constitui uma totalidade.

O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto de fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 2002, p. 44).

Assim, a concepção de totalidade dialética se distingue completamente da noção de possuir um conhecimento completo dos fatos. Dessa forma, buscamos entender a totalidade do nosso objeto de estudo ao penetrar na sua essência, haja vista que a totalidade é compreendida como algo dialético e não como a suposição mecanicista de entendimento. Vale evidenciar que “A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (Kosik, 2002, p. 44).

Assim, entende-se a relevância de apreender e examinar a questão educacional sob a perspectiva da totalidade dialética, pois é dessa maneira que se realiza uma avaliação verdadeiramente aprofundada e impactante. Tendo em vista que, consideramos em consonância com Konder (1993, p. 36) que “o conhecimento é *totalizante* e a atividade

humana, em geral, é um processo de *totalização*, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada [...] Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*”.

Essas categorias mediação, contradição e totalidade são compreensíveis e inteligíveis ao ser humano através de seu pensamento e sua prática em uma relação dialética de concretude. Por meio do pensamento e de seu trabalho, o ser humano possui a capacidade de intervir sobre a natureza, podendo transformá-la e disponibilizá-la como ferramenta para seu desenvolvimento material. Isso não significa afirmar que seja simples ou de acesso descomplicado; pelo contrário, estamos ressaltando o oposto. A realidade é intrinsecamente complexa e apenas os dados coletados de imediato não configuram os únicos e verdadeiros dados sobre a própria matéria. Daqui decorre a indispensável importância dos dados capturados pelo pensamento ou raciocínio humano, pois é o pensamento que elucida os dados abstratos da matéria e somente ele é capaz de transformar esses dados abstratos em informações concretas e reais sobre a matéria em si.

O pensamento se origina na atividade social do ser humano no processo de interação. Acentuamos também que os dados fornecidos pelas sensações e percepções sobre a matéria em si não são representações gerais das leis materiais, mas sim descrições das particularidades da matéria e não da sua essência material. Além disso, o ser humano é incapaz de captar e registrar todos os dados materiais para compartilhá-los com as gerações futuras. A partir disso, ao capturar a essência material, adquire-se uma compreensão da essência do fenômeno na sua totalidade.

Ainda nessa reflexão, por meio do conceito, o ser humano sublinha as qualidades da matéria, distinguindo-se das sensações e percepções que se limitam a fornecer dados quantitativos. Se o conceito revela a qualidade intrínseca da matéria, evidenciamos que ele não é um objetivo em si, mas um instrumento para explorar mais profundamente a essência da matéria que está em constante mudança e transformação, uma vez que o conceito, por si só, é suficiente como meio de transmissão do conhecimento humano, já determinado que o conceito é abstrato. Por si só, os conceitos não podem transmitir nada se não forem expressos através da fala.

De acordo com Vigotski (2008), o raciocínio do indivíduo bem como os conceitos desenvolvidos ao longo da história é apenas discerníveis e compreensíveis através da linguagem. Existe uma distinção entre pensamento e linguagem e isso indica que não existe

uma condição biológica essencial para o início da atividade do pensamento e da linguagem. Ambos os elementos, pensamento e linguagem são resultados da interação entre os seres humanos. A diferença se manifesta na função que cada um executa, isto é, suas funções específicas na revelação da essência da matéria. Embora exista essa diferenciação entre esses dois componentes, ela não é contraditória. Ao contrário, essa diferenciação configura uma relação dialética, pois ambos os elementos buscam tornar-se o conhecimento uma totalidade abrangente.

Apesar dessa distinção, no cotidiano, percebe-se que a linguagem e o pensamento estão interligados, entrelaçados numa conexão profundamente dialética. Se não há nada no pensamento, não existe nada para ser expresso pela linguagem. E, reciprocamente, se não há palavras ou linguagem, é sinal que não existe nada para ser expresso ou tornado conhecido. A compreensão dessa unidade dialética entre pensamento e linguagem é crucial, já que a consciência reflete a realidade objetiva e a linguagem através de sua funcionalidade revela a essência da matéria refletida. Nessa análise, Vigotski (2009, p. XV) destaca que “uma das questões mais complexas e confusas da psicologia experimental: o problema do pensamento e da linguagem”.

Assim, surge no ser humano a necessidade de comunicar algo aos demais e, para comunicar, emerge a linguagem. A linguagem atua como um mediador essencial entre a matéria refletida e a consciência, desempenhando um papel crucial na apreensão do conhecimento do reflexo material. Ela não apenas comunica, mas também torna consciente cada ação da matéria refletida. Portanto, é fundamental distinguir claramente as ideias humanas da noção de consciência, já que as ideias, por sua vez, estão relacionadas à ideologia que representa uma consciência equivocada.

A matéria, encontrando-se em constante mudança, pode ser afirmada como predominantemente sujeita a transformações qualitativas. Caso a matéria fosse inerte ou subjetiva e sua existência dependesse unicamente de nossa percepção, poderíamos apenas concluir que sua expressão é de natureza quantitativa. Também estaríamos indicando que a matéria é perpétua e imutável; portanto, não submetida a transformações de qualidade. Um aspecto significativo a ser considerado é a contradição que é fundamental para as grandes mudanças tanto no ser humano quanto na natureza. As contradições ocorrem entre um objeto ou fenômeno e outro objeto ou fenômeno e essa luta contraditória manifesta-se de modo externo.

Segundo Cury (1986), a categoria contradição constitui a base de uma metodologia dialética e representa o momento conceitual explicativo mais abrangente, pois reflete o movimento primordial do real. Isso, porque a contradição é o próprio motor intrínseco do desenvolvimento. Arquitetar uma metodologia desse tipo sem levar em conta a contradição é praticamente incorrer em um modo metafísico de compreender a própria realidade. Tendo em vista que a racionalidade do real reside no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual estes são provisórios e passíveis de superação; assim, a contradição indica que a teoria que a incorpora reconhece que ela é o elemento-chave das sociedades.

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta (Cury, 1986, p. 30).

Nessa investigação, a categoria da contradição permite fazer a análise concreta da realidade na qual estão inseridas as práticas educativas mediadas pela afetividade a partir da compreensão das contradições existentes, de diversas ordens, ocultas pela aparência de normalidade e naturalidade; por isso, é relevante o desvelamento das contradições que compõem a base da constituição da realidade social, questionando-a para que ocorra sua transformação. Nesse sentido, segundo Aguiar; Carvalho; Marques (2020, p. 40) “a categoria contradição que nos ajuda a revelar as aparências superficiais que escondem realidades subjacentes, condições reais da vida cotidiana que determinam a reprodução da vida social” permite identificar distorções do que pode ser vista aparentemente como uma prática educativa que afeta positivamente, porém, encontra-se dentro da lógica de reprodução das relações de dominação e opressão.

É crucial destacar que ignorar a contradição resulta em uma postura que culmina no conservadorismo, uma vez que abstrair esse elemento é subtrair da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Desconsiderar a contradição é almejar suprimir o movimento do real e, por conseguinte, é um recurso típico das ideologias dominantes. Não reconhecer a contradição como categoria e realidade inerente a uma estrutura é propor essa mesma estrutura como uma realidade e categoria absolutas, imunes à sua própria negação. A categoria da contradição, com base na dialética, tem relação à categoria totalidade (Cury, 1986).

Nessa lógica, as mediações assumem um papel significativo à medida que Marx em seus escritos constrói uma concepção histórico-materialista como alternativa metodológica

que transita do abstrato ao concreto, tendo como fundamento a negação da positividade dos fenômenos sociais explicitados. Dessa maneira, sob a perspectiva teórico-metodológica, a exemplo da contradição e da práxis, a mediação se apresenta como categoria analítica essencial para a ruptura com a imediaticidade no movimento que vai do abstrato ao concreto, na forma de concreto pensado, com o objetivo de apreender a essência dos fenômenos sociais. A essência aqui é compreendida como uma categoria processual (Kosik, 2002).

Nessa pesquisa, a categoria mediação tem grande relevância, visto que são as mediações que constituem o todo das práticas educativas e são dialeticamente por ele constituídas, porque não podemos explicar nosso objeto de estudo, considerando a realidade como imediaticidade, carregada de uma enganosa aparência, isto é, sem pensarmos a totalidade social e sem considerarmos as mediações presentes que a constituem. Portanto, compreender a afetividade que medeia as práticas educativas dos professores do curso de pedagogia significa analisar e interpretar as significações, tomadas como ponto de partida, compreendidas em articulação ao:

Processo de sua produção histórica, e isso implica que esse processo não pode ser compreendido esvaziado, idealizado, sem as mediações sociais, econômicas, políticas, institucionais, raciais, de gênero, entre outros, que o constituem. A realidade por nós estudada não poderá ser aprendida como se fosse composta de fatos isolados, desconectados da realidade social, sem considerar as mediações que historicamente a constituem. Lembrando que as relações de mediação jamais poderão ser compreendidas como dicotômicas, de causa e efeito, fundadas na lógica formal. Estamos nos referindo, assim, as relações dialéticas entre elementos que mesmo não mantendo relações de identidade, se constituem mutuamente, não existem sem o outro (Aguar; Carvalho; Marques, 2020, p. 37).

Assim, a partir de processos histórico-sociais mais amplos, considerando a história como processo, os fenômenos são reconstruídos como parte de uma realidade determinada e delimitada que está sempre intrincada, complexa e aberta à transformação pela ação dos sujeitos sociais envolvidos. Nesse contexto, as mediações caracterizariam o caminho científico para relacionar o que está manifesto naquilo que se encontra encoberto, considerando que o manifesto é a caracterização invertida e oposta de uma mediação mais essencial.

A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. [...] O

isolamento de fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado (Cury, 1986, p. 43).

A transição de uma contradição aparente para uma mais complexa de elementos que caracterizam a possibilidade de desvendamento das determinações fundamentais daquele objeto sintetizaria o método dialético de Marx. No método de Marx, a categoria da mediação fundamentaria a busca da relação necessária, dialética, entre a parte e o todo.

Na compreensão do desenvolvimento histórico e cultural das práticas educativas dos professores, a categoria trabalho ganha relevância, porque, segundo Karl Marx, o trabalho manifesta-se como um ato de autorrealização humana e uma expressão vital, distanciando-se da concepção de mera mercadoria forjada pelo ser humano. Essencial e inerente à condição humana, o trabalho é constitutivo das capacidades tanto psíquicas quanto físicas do indivíduo, conforme observado por Vázquez (2007).

De acordo com esse autor, mediante o labor o indivíduo não apenas desenvolve seu psiquismo, transitando de uma consciência em si para uma consciência para si, mas também se humaniza através deste processo. Além disso, o trabalho também é caracterizado pela funcionalidade que atribui aos membros corporais humanos, conferindo-lhes uma função especial e representando o uso significativo da energia humana.

Em uma análise crítica, segundo Konder (1993), que traz os fundamentos de Marx, o trabalho:

é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo. Como, então, o trabalho – de condição natural para a realização do homem – chegou a tornar-se o seu algoz? Como ele chegou a se transformar em ‘uma atividade que é sofrimento, uma força que é impotência, uma procriação que é castração’? Uma primeira causa dessa deformação monstruosa se encontra na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais (Konder, 1993, p. 29).

A humanidade transforma a matéria-prima em material humanizado, conferindo significado ao seu uso em diferentes culturas. A incorporação humana no produto evidencia que os itens fabricados adquirem um valor funcional essencial para a sobrevivência do ser humano. Esse valor funcional é fundamental para a continuidade existencial do indivíduo. Na ausência desse valor, o próprio objeto perderia sua essência, resultando no desaparecimento da cultura forjada pelo labor humano. Durante a apropriação e objetivação por meio do trabalho, emergem no ser humano novas formas de potencialidades essenciais, novas propriedades e capacidades (Harnecker, 1983).

Isso denota que o trabalho não se resume a uma prática repetitiva ou finalizada, significando que as necessidades humanas nunca estarão completamente atendidas e que o homem sempre buscará transformar a natureza ou os objetos criados adicionando novas funcionalidades, novas intenções e distintos significados e motivações. Caso se tratasse de mera repetição, o ser humano perderia sua distinção e se igualaria ao animal, pois o raciocínio humano é o resultado dessa atividade dialética contemplada no trabalho e esse pensamento é resultado direto do processo de relação dialética entre a apropriação e a objetivação.

O trabalho, enquanto atividade mediada, é o fator determinante e palpável para o advento da cultura humana. Dita cultura é compreendida como um prolongado processo de transformação tanto da natureza quanto do ser humano através de sua atividade consciente e objetiva. Desde o instante inicial em que o homem passou a utilizar conscientemente as mãos para modificar a natureza, emergiu a cultura humana. Esse fenômeno marca o começo do processo pelo qual o homem transcende sua condição meramente biológica e passa a se perceber como um ser humano em sua essência, um ser genérico para si mesmo, através de seu percurso histórico e cultural (Marx, 2011).

Nessas análises conceituais, estão evidentes que, quando o trabalho se estabeleceu como o fundamento da existência humana autônoma, iniciou-se a era do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Esse desenvolvimento exclusivo do ser humano tece a estrutura fundamental da sociedade humana e configura-se como o processo de humanização do indivíduo. A gênese da cultura decorre da interação dialética entre os instrumentos de trabalho e a capacidade laboral humana.

Evidenciando os escritos de Marx (1996), salientamos que o ser humano não apenas cria, mas também emprega ferramentas que ele próprio constrói as quais constituem seus meios de atuação. Os instrumentos concebidos pelo ser humano, ao serem utilizados, passam a desempenhar uma função de instrumento ativo, adquirindo valor de uso significativo. Instrumentos que não desenvolvem valor prático ou função social permanecem estáticos, inertes e, conseqüentemente, não contribuem para o desenvolvimento humano.

A força de trabalho é constituída por uma relação dialética complexa. Utilizando-se desta força, o ser humano produz bens materiais que representam, em última análise, a própria cultura humana. O desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, por meio

de seu labor e atividade, é essencialmente dialético. Por isso, a relevância dada ao processo de atividade como mecanismo de formação da psique humana e de sua humanização, especialmente mediante interações mediadas por adultos, torna-se preponderante ao focarmos nas práticas educativas dos professores mediadas pela afetividade na formação de docentes para os anos iniciais. Com essas premissas em mente, considerando o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, continuamos a sublinhar a importância da compreensão do MHD e sua relevância nas investigações científicas.

2.3.1 Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

O referencial teórico-metodológico que fundamenta essa pesquisa é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, embasada em pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon como mencionado anteriormente. De acordo com Elhammoumi (2016), o paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vigotski se insere no contexto teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história. Em outras palavras, o paradigma histórico-cultural vigotskiano adota a visão de que a realidade é intrinsecamente material e dialética.

Isto porque, conforme o autor, toda a natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança e transformação. Sob essa perspectiva, cada estágio do desenvolvimento humano resulta de contradições presentes em fases anteriores. A abordagem psicológica de Vigotski ao indivíduo humano representa diversos aspectos importantes. Um desses aspectos é que a atividade humana e as funções psicológicas superiores, como a consciência e a personalidade, são produtos sociais desenvolvidos a partir de processos sociais.

Marx e Engels (2007) evidenciam que a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real, pois o processo de conhecimento não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe ao nível da obviedade e restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real.

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento, uma vez que é, necessariamente, onde se inicia o conhecimento. Entretanto, buscamos ir além, partindo da aparência para alcançar a essência do objeto de estudo e capturando sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial. Haja vista que apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações constitui, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva.

Nesse contexto de reflexão, neste estudo, a realidade é o ponto de partida, atuando como elemento mediador entre os sujeitos, o investigador e os investigados em uma relação dialógica que precisa ser conhecida e transformada. Em outras palavras, essa investigação é considerada uma ação criativa, um instrumento voltado para o entendimento da problemática da realidade e sua dimensão transformadora, conforme destacado por Gamboa (2012).

Sob essa perspectiva, essa pesquisa alicerça-se em conjecturas com dados e informações empíricas que favorecem a compreensão sobre a afetividade nas práticas educativas no curso de Pedagogia. Na próxima seção, discutiremos a afetividade na teoria histórico-cultural de Vigotski e na teoria da psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon na intenção de substanciarmos a base teórica do nosso objeto de estudo.

3 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

RAZÕES E EMOÇÕES - NX Zero



Dizer
 O que eu posso dizer?
 Se estou cantando agora pra você
 Ouvir com outra pessoa
 É que às vezes acho que não sou o melhor pra você
 Mas às vezes acho que poderíamos ser
 O melhor pra nós dois
 Só quero que saiba
 Entre razões e emoções, a saída
 É fazer valer a pena
 Se não agora, depois, não importa
 Por você posso esperar
 Sentir
 O que posso sentir?
 Se em um segundo tudo acabar
 Não vou ter como fugir
 É que às vezes acho que não sou o melhor pra você
 Mas às vezes acho que poderíamos ser
 O melhor pra nós dois
 Só quero que saiba
 Entre razões e emoções, a saída
 É fazer valer a pena
 Se não agora, depois, não importa
 Por você posso esperar
 Posso esperar
 Entre razões e emoções, a saída
 É fazer valer a pena
 Se não agora, depois, não importa
 Por você posso esperar
 (Isso vai passar) entre razões e emoções, a saída
 (Tudo vai melhorar) é fazer valer a pena
 (Isso vai passar) se não agora, depois, não importa
 (Tudo vai melhorar) por você posso esperar
 Posso esperar 3x⁷

Composição: Di Ferrero / Gee Rocha.

⁷ A música 'Razões e Emoções' da banda NX Zero, uma das mais conhecidas do grupo, mergulha no universo dos sentimentos conflitantes que surgem em um relacionamento amoroso. A letra expressa a incerteza e a insegurança do eu lírico, que se debate entre o que sente e o que pensa ser o melhor para a pessoa amada. A dúvida sobre ser ou não o parceiro ideal é um tema recorrente em canções de amor, e aqui ela é tratada com uma sinceridade que toca diretamente o coração de quem ouve. A banda NX Zero, que se destacou no cenário do rock brasileiro na década de 2000, é conhecida por suas letras que falam de sentimentos profundos e situações cotidianas da juventude. Em 'Razões e Emoções', a emoção transborda na melodia e na performance vocal, que acompanham a intensidade da letra. A música fala sobre a luta interna entre a razão, que muitas vezes nos leva a tomar decisões práticas, e a emoção, que nos impulsiona a seguir o coração. O eu lírico, apesar das dúvidas, decide que vale a pena esperar e fazer o relacionamento funcionar, seja agora ou no futuro. A repetição do verso 'Posso esperar' ao final da música reforça a ideia de paciência e esperança. A mensagem que fica é que, apesar das adversidades e incertezas, o amor pode ser forte o suficiente para superar os obstáculos. A banda NX Zero, com essa música, conseguiu capturar a essência de um sentimento universal e transformá-lo em uma canção que ressoa com muitos que já viveram ou estão vivendo um amor cheio de razões e emoções (<https://www.letras.mus.br/nx-zero/801717/significado.html>).

Entre razões e emoções, assim como canta Di Ferrero, vocalista da banda NX Zero, em certos momentos da vida nos deparamos com situações as quais demonstram que estamos entre o que sentimos e o que pensamos, mas cientificamente comprovado os dois aspectos são indissociáveis dialeticamente, a partir dessa reflexão, e tendo em mente que “os aspectos afetivos influenciam no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. A afetividade é aqui mencionada, pois acredita-se que está presente em todas as relações sociais” (Osti, 2012, p. 43); dessa forma, julgamos necessário discorrer sobre o funcionamento das questões afetivas e sua relação com as estruturas cognitivas, considerando que nosso objeto de estudo enfatiza a afetividade que medeia as práticas ‘educativas docentes.

Segundo Sarráis (2018), a razão compreende e avalia melhor o que é bom e mau quando as coisas e as pessoas seguem um raciocínio lógico. Como a afetividade não opera segundo as leis da lógica, quando uma pessoa age impulsionada pelas emoções, desconsiderando a razão, seu comportamento gera perplexidade nos observadores que tentam compreendê-la. E essa frequente desarmonia entre razão e afetividade foi capturada na frase do filósofo Blaise Pascal com a qual se inicia esta seção: “‘o coração (a afetividade) tem razões que a própria razão desconhece’”. Ao analisar essa frase, parece que Pascal afirma que a afetividade tem também umas regras ou leis de funcionamento, não lógicas, mas emocionais” (Sarráis, 2018, p. 17).

A afetividade, um conceito de origem social e histórica, é essencial para entender as relações que o ser humano mantém com seu ambiente social. Esse entendimento permite uma perspectiva mais ampla e ajuda a superar a visão dualista e cartesiana. A evolução dessa compreensão tem raízes nas contribuições de teóricos como Baruch Spinoza (chamado mais comumente de Espinosa) e Karl Marx, sendo mais tarde ampliada por Vigotski, para quem a afetividade é um conceito que nos ajuda entender o ser humano além das dimensões do pensar, do agir e do sentir.

A afetividade é a faculdade psíquica pela qual as vivências nos afetam. Uma vivência é uma experiência consciente – originada em um ato da percepção, imaginação, memória, pensamento, desejo ou comportamento – na qual o sujeito coloca a sua atenção e torna, assim, consciência dela (Sarráis, 2018, p. 21).

Essa visão facilita o reconhecimento dos afetos que nos fortalecem ou enfraquecem em nossas interações e atuações no mundo. Identificar esses afetos e compreender seus significados é um desafio para a Psicologia Histórico-Cultural. Adicionalmente, como

argumenta Vigotski (1998), o indivíduo dispõe não apenas das conexões que se formaram na sua experiência particular, mas também das inúmeras conexões constituídas nas experiências com outros indivíduos cujas relações foram estabelecidas.

Assim, ao discutirmos afetividade, estamos reafirmando toda a obra de Vigotski que rejeitava o dualismo mecanicista até então predominante na Psicologia. Para compreender a consciência, analisando como as interações entre intelecto e afetos influenciam esse processo, se faz necessário entender a conexão dialética que se forma nas e a partir das funções psicológicas, ampliando-se para o reconhecimento da gênese social e cultural desses fenômenos.

Conforme tais análises, considerando os estudos de Sarráis (2018, p. 21), é importante frisar que:

A relação entre a afetividade e a consciência é bidirecional, pois, por um lado, o que conhecemos produz emoções, mas, por outro quando o pensamento considera como as emoções experimentadas permitem conhecer novas coisas ou as mesmas a partir de uma perspectiva diferente. Assim, a afetividade é também uma fonte de conhecimento, porque nos dá a conhecer que uma coisa nos afeta de alguma forma, nos influencia, nos interpela. Além disso, ao analisar a qualidade da emoção que algo nos provoca, faz-nos conhecer também se esse afeto é positivo ou negativo, isto é, se é agradável ou desagradável, desejado ou indesejado.

Então, cotidianamente, a afetividade é uma fonte de conhecimento e um movedor da conduta humana que conduz à execução de ações que preservam ou amplificam as emoções positivas, ou que, por outro lado, eliminam ou atenuam as emoções negativas. Nesta conjuntura, a afetividade é enquadrada como objeto de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e tem sido explorada em estudos que se apoiam em uma concepção integrada do ser humano, superando assim uma perspectiva dualista que o segmenta em corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição.

Na Psicologia, a perspectiva monista da natureza humana tornou-se viável através de vertentes como a Teoria Histórico-Cultural promovida por pensadores como Vigotski, Luria e Leontiev. Essa teoria ressalta os aspectos culturais, históricos e sociais do ser humano e sustenta que, no indivíduo, as esferas afetiva e cognitiva são indissociáveis. Desse modo, abordamos nesta investigação a Teoria Histórico-Cultural defendida por Vigotski, tendo em vista que ao falarmos de afetividade consideramos as interações sociais, nas quais os indivíduos internalizam os elementos culturais gestados historicamente pela humanidade e no pensamento de Vigotski os processos de inter e intrapsicológico na humanização do indivíduo ocorre como uma atividade mediadora da formação humana no

mundo material e concreto, mais especificamente quando o indivíduo realiza a ação de apropriação e se objetiva no mundo materialista.

Vigotski (2008, p. 63) demonstra em suas análises que “O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala”, visto que, embora reconhecido o caráter histórico do pensamento verbal, é preciso considerá-lo sujeito das premissas do materialismo histórico e dialético que são aplicáveis a qualquer fenômeno histórico na sociedade humana, apenas se espera que o desenvolvimento do comportamento seja orientado especialmente pelas leis gerais que regem a evolução histórica da sociedade humana.

Outro teórico que se dedicou ao estudo das emoções e da afetividade foi Henri Wallon na Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, identificando e caracterizando as primeiras manifestações no ser humano, além de como elas se tornam mais complexas ao longo do desenvolvimento. Destacou também a profunda conexão entre afetividade e os domínios funcionais da pessoa completa. Assim como Vigotski, ele viu o desenvolvimento humano como um resultado da interação entre fatores biológicos e sociais. Segundo sua abordagem, o ser humano é constitutivo tanto biológica quanto socialmente, estando sujeito a uma dupla história: sua disposição interna e as circunstâncias externas que enfrenta durante a vida.

Nas análises de Wallon, ao tratar sobre o processo evolutivo, segundo Gratiot-Alfandéry (2010), o aspecto biológico, inicialmente mais preponderante, vai gradualmente dando lugar ao social. Nesse aspecto, a cultura e a linguagem desempenham um papel crucial, fornecendo ao pensamento ferramentas essenciais para sua evolução. Portanto, o simples amadurecimento do sistema nervoso não é suficiente para garantir o desenvolvimento de competências intelectuais, afetivas e motoras. Para que essas habilidades se desenvolvam, é necessária a interação com o alimento cultural, ou seja, linguagem e conhecimento.

Na Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa é evidenciada a origem dos processos psíquicos, observando que as emoções desempenham um papel crucial na constituição destes processos, atuando como uma ligação entre o aspecto social e o biológico. A presença do outro é vista como essencial para a perpetuação da espécie humana, uma vez que, ao nascer, o bebê não possui meios diretos de interação com o

ambiente ao seu redor, o que torna necessária a intervenção de adultos para satisfazer suas necessidades e vontades. Assim, os sistemas reacionais iniciais, que se estruturam sob a influência do meio, as emoções, buscam realizar por meio de expressões harmoniosas e contagiante uma integração da sensibilidade entre o indivíduo e seu entorno (Wallon, 2015).

A habilidade de falar, essencial para o desenvolvimento cognitivo, depende da capacidade de imitar sequências de movimentos que produzem os sons típicos de uma língua específica. O aspecto emocional proporciona ao indivíduo a habilidade de compreender como ele é influenciado tanto pelo ambiente interno quanto pelo externo, promovendo atividades tanto físicas quanto mentais. Desse modo, é na interação com os domínios motor e cognitivo que o domínio afetivo facilita a formação de valores, desejos, interesses e necessidades, ou seja, as motivações das escolhas durante a vida.

Da mesma forma que o comportamento motor é crucial para a manifestação das emoções, o aspecto cognitivo é fundamental para a análise das situações que irão desencadear emoções e sentimentos. O domínio cognitivo, por outro lado, oferece funções encarregadas da obtenção, processamento e conservação do conhecimento através de imagens, conceitos, ideias e representações. Finalmente, a pessoa demonstra a integração dos domínios motor, afetivo e cognitivo em suas múltiplas possibilidades (Mahoney; Almeida, 2012).

Para elucidar o desenvolvimento entendido como um processo contínuo, não linear, com mudanças nas relações entre fatores orgânicos e sociais ao longo do tempo, Wallon (2007) sugere estágios cuja ordem é típica da espécie, embora o conteúdo de cada um varie conforme o meio social. Nesses estágios, as áreas mencionadas, isto é: ato motor, afetividade e cognição estão interligadas entre si e suas interações evoluem constantemente.

A afetividade se desenvolve numa fase mais avançada no desenvolvimento infantil. De acordo com Wallon (2015), é com o emergir de elementos simbólicos que as emoções se transformam em sentimentos. O autor argumenta que, ao longo da evolução individual, a afetividade desempenha um papel crucial: nos primeiros meses de vida, ela atua principalmente como um meio de comunicação, expressando-se através de impulsos emocionais e estabelecendo os primeiros laços da criança com seu entorno; posteriormente, no processo de construção da personalidade, que ocorre através da

interação social, a afetividade é um elemento constante, influenciando as interações entre a criança e os outros. Então, é por meio da afetividade que se acessa o universo simbólico, desencadeando a atividade cognitiva e facilitando seu progresso.

Partindo desses pressupostos e considerando a relevância de fundamentos teóricos para compreensão das práticas educativas de docentes, nas subseções a seguir serão apresentadas as análises teóricas de Vigotski e Wallon sobre a afetividade discutida conforme o que preconizam respectivamente em suas Teorias Histórico-Cultural e Psicogênese da Pessoa Completa.

3.1 AFETIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Alguns estudiosos como Saviani (2021), Duarte (2011) e outros destacam que há uma análise errônea e até mesmo um esvaziamento do pensamento de Vigotski, pois, segundo Duarte (2011), isso ocorre quando na apresentação das ideias vigotskianas são excluídas as categorias do Materialismo Histórico-Dialético e acontecendo até uma incorporação à psicologia de Vigotski de elementos que a posicionam no universo ideológico neoliberal e pós-moderno ao aproximar os ideários do lema educacional denominado “aprender a aprender”⁸ que possui forte articulação com a manutenção de uma sociedade capitalista, melhor explicando:

Ao defendermos, a necessidade de uma leitura marxista da obra de Vigotski, que se oponha às leituras neoliberais e pós-modernas, que incorporam aos ideários pedagógicos centrados no lema ‘aprender a aprender’, estamos travando uma batalha em campo aberto contra a reprodução da ideologia da classe dominante no meio educacional. As leituras neoliberais e pós-modernas da obra vigotskiana, independente das intenções dos autores dessas leituras (que podem até ser autores que se situam entre os pensadores de esquerda), acabam por ter o efeito de neutralizar o papel que a difusão do pensamento vigotskiano poderia ter no fortalecimento de uma concepção educacional marxista, articulada a uma concepção política socialista. O resultado, pretendido ou não, é o de transformação do pensamento vigotskiano em mais um instrumento ideológico útil ao esvaziamento do processo educacional escolar (Duarte, 2011, p. 13).

Ainda conforme Duarte (2011) existe uma tentativa real de distorcer a teoria pensada por Vigotski no momento que são consideradas suas ideias e com elas é criado

⁸ “o lema ‘aprender a aprender’ é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (Duarte, 2011, p. 3).

um ideário pedagógico que se afeiçoa à ideologia pós-moderna. O pós-modernismo tem como fundamento a individualidade e o fim da própria história humana. E aportar o fim da história humana como real é asseverar que a humanidade não produz mais nada e seu desenvolvimento torna-se estático por não existir mais a transformação.

Desse modo, nas reflexões de Duarte (2011), é possível verificar a relevância e a necessidade dada a leitura e interpretação marxista adequada sobre a psicologia vigotskiana, começando pela compreensão do seu aspecto antagônico em relação ao “aprender a aprender” que se difere totalmente dos seus objetivos pedagógicos educacionais e sociais. Além do mais, evidencia que Vigotski apresenta-se ainda, por muitas situações, como desconhecido nos estudos e ações dos docentes no Brasil. Isso se deve, entre alguns aspectos, devido ao desconhecimento existente sobre o marxismo. Sendo possível dizer que, Vigotski é corretamente versado quando visa o conhecimento de todos as contribuições teóricas marxistas e, tal desconhecimento acontece por inúmeros motivos de ordem social, histórica, ideológica e outras, as quais não iremos destacar em razão da sua amplitude explicativa.

Vigotski destacou-se não apenas por sua cultura universal decorrente de interações com inúmeros eruditos entre os quais é possível destacar: Platão, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, Darwin, Marx, Engels, Freud, Nietzsche, Pavlov, Shakespeare, Tolstói, Dostoievski, mas também, por seus encontros diários tanto sociais quanto individuais, sendo profundamente influenciado pelos eventos históricos de seu tempo, como a Revolução Russa, a discriminação sofrida sob o regime político de sua era e sua dolorosa enfermidade que prematuramente o levou à morte aos 37 anos⁹.

A análise das obras de Vigotski revela uma profunda preocupação com o ser humano, um intenso desejo por conhecimento e verdade científica, além de um pronunciado humanismo refletido na maneira de colaborar em grupo, aceitando e

⁹ Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia (região dominada pela Rússia que se tornou independente em 1991, com o fim da União Soviética, passando a se chamar Belarus), no dia 17 de novembro de 1896. Filho de uma próspera e culta família judia viveu um longo período em Gomel, também na Bielo-Rússia. Teve um tutor particular e se dedicou à leitura até ingressar no curso secundário, concluído aos 17 anos com excelente desempenho. Com 18 anos, Lev Vygotsky matriculou-se no curso de Medicina, mas em seguida transferiu-se para o curso de Direito a Universidade de Moscou. Paralelamente ao curso de Direito estudou Literatura e História da Arte. Em 1917, ano da Revolução Russa, graduou-se em Direito e apresentou um trabalho intitulado “Psicologia da Arte”, que só foi publicado na Rússia em 1965. Depois de formado, voltou para Gomel, onde além de escrever críticas literárias e proferir palestras sobre temas ligados a literatura e psicologia em várias escolas, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Lev Vygotsky faleceu em Moscou, Rússia, no dia 11 de junho de 1934 (https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/).

integrando o pensamento alheio, essencialmente, demonstra uma firme convicção na coerência argumentativa, na racionalidade e na objetividade da construção social e histórica da consciência humana. “O indivíduo, para Vygotsky, é uma entidade *social*. Ou seja, Vygotsky via o indivíduo com *internamente* social. Ele explicou: ‘Eu sou uma relação social de mim para mim mesmo’” (Elhammoumi, 2016, p. 26).

Esse teórico, ao fundamentar críticas teóricas às concepções que sustentam a psicologia de seu período, baseando-se na dialética mecanicista, no empirismo e no idealismo, sustenta que os problemas enfrentados pela psicologia decorrem do emprego inadequado da metodologia. Nesse contexto, a crise psicológica é atribuída à utilização de uma abordagem que fragmenta e divide, neste caso, o ser humano em vez de considerá-lo como uma unidade dialética que adentra até a essência humana. Propõe, então, uma psicologia geral, cultural e dialética que não se apoia no materialismo mecanicista ou idealista, mas que se baseia no MHD de Karl Marx para transcender essa crise.

Vigotski (1996) examinou minuciosamente o método empregado na psicologia de sua época, analisando a crise neste campo e, a partir dessa análise crítica, propôs um novo modelo de pesquisa. Este modelo busca estabelecer os contornos de uma psicologia geral assentada no MHD, avançando assim em direção a uma compreensão mais integrada e profunda do ser humano.

No processo de análise crítica empreendido por Vigotski, ele estabeleceu um novo paradigma na Psicologia Geral, realizando sua Teoria Histórico-Cultural (THC) do desenvolvimento humano. Nessa teoria, o sujeito é visto não como um mero produto de fenômenos internos isolados ou de um reflexo passivo do meio. Ao contrário, o indivíduo é considerado constituído dentro das relações histórico-culturais, adotando o método do MHD por perceber nas propostas existentes uma falta de solidez. Ele questionava, especialmente, a viabilidade dos métodos do empirismo subjetivo e do materialismo mecanicista de sua época. Dessa maneira, Vigotski argumentou que as teorias que ele criticava, falhavam em resolver o problema essencial do objeto da psicologia.

Por essa razão, Vigotski (1996) desenvolveu seu método conhecido como micro genético, que é baseado no MHD. A opção por esse método ocorreu em virtude das categorias metodológicas da dialética, sob uma ótica materialista, as quais facilitam a transição da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular

para o universal com o objetivo de alcançar o particular; e elas possibilitam considerar as totalidades como contraditórias.

O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky foi concebido dentro do quadro teórico do materialismo dialético e da concepção materialista da história. O paradigma histórico-cultural de pesquisa de Vygotsky assumiu a posição de que a realidade é inerentemente material e dialética. Ou seja, toda natureza e todos os seres vivos estão em constante movimento, mudança, e estão, portanto, em constante transformação. Deste ponto de vista, cada estágio do desenvolvimento humano é o produto de contradições que são inerentes ou implícitas em fases anteriores (Elhammoumi, 2016, p. 26).

Conforme aponta Oliveira (1992), o estudo histórico para Vigotski não se limita à citação de um evento isolado do passado desvinculado do desenvolvimento humano contemporâneo. A história de interesse e valor, segundo ele, é aquela intrinsecamente ligada ao presente do ser humano, uma história que contém as impressões duradouras da humanidade essenciais para o desenvolvimento humano tanto em termos psíquicos quanto culturais.

Essa dimensão histórica engloba essencialmente o desenvolvimento sociocultural, incorporando a cultura produzida e os bens culturais que promovem o avanço da sociedade humana. Esta é a perspectiva de história que o autor russo valoriza profundamente. Em resumo, a história não se configura meramente como um detalhamento mecanicista ou positivista dos eventos anteriores, mas sim, revela sua potência nas contradições que buscam superar o estado natural e cultural da humanidade. É nesse contexto que Vigotski (1996) percebe a história como dinâmica, tratando-se de um movimento dialético.

Nesta conjuntura, no âmbito deste movimento dialético, em nosso estudo consideramos a essência das práticas educativas mediadas pela afetividade dos professores do curso de Pedagogia da UFMA, manifestando-se neste movimento dialético uma essência que não se alcança através de uma análise que considere o movimento de forma linear. Assim, compreendemos que o método não constitui a origem do conhecimento; na verdade, a metodologia foi adotada com a finalidade de compreender as causas, enfatizando a importância de investigar a gênese e a origem dos fenômenos e analisá-los em seus processos evolutivos.

Nessa perspectiva, existe a necessidade de estudar a dimensão histórica, o que transcende a mera análise de eventos passados, para abranger a compreensão do processo de transformação do presente influenciado pelas condições passadas e pelas

projeções para o futuro. Assim como a THC que abrange o presente, o passado e o futuro, compondo um movimento dialético do que é, do que foi e do que será efetivamente.

Nesse sentido, Vigotski (1996) empenhou-se em desmistificar o método da psicologia de sua época, mostrando, simultaneamente, que o conhecimento é uma realidade concreta revelada durante o processo de investigação. Esse processo ocorre na interação entre teoria e método, entre sujeito e objeto, e entre sujeitos históricos e realidade. Neste contexto, sustentava que o MHD, em virtude de sua natureza ontológica, histórica e científica, tem a capacidade de explorar profundamente a condição humana dentro das relações sociais capitalistas de maneira mais abrangente e radical em comparação com outras teorias e concepções contemporâneas.

A pesquisa realizada por Vigotski (1998) se propôs a penetrar no cerne e na essência do problema humano com o objetivo de examinar e entender as origens no ser humano. Essa abordagem, que visava alcançar a raiz da condição humana, representou uma revolução nos princípios metodológicos adotados para apreender o psiquismo humano ou as funções psíquicas superiores sob a perspectiva histórico-cultural. O estudo da gênese humana revelou que existia uma interconexão histórica e cultural, tanto em nível interpsicológico quanto intrapsicológico, e que contribuiu para a configuração do ser humano. Podemos sintetizar afirmando que o ser humano é a totalidade dessas relações concretas e tangíveis.

Na análise da integralidade, identificando o ser humano como a fonte do seu próprio desenvolvimento pleno, Vigotski (1996) era proficiente no conceito marxista do desenvolvimento humano, que se efetiva pela mediação do trabalho e é caracterizado pelo emprego de instrumentos. Consequentemente, ele ressalta a importância dos fundamentos e das fontes do conhecimento como critério inicial de veracidade e cientificidade. Ele observa que diversos métodos científicos se assemelham no modo como examinam o objeto de estudo a partir da perspectiva de caracterização desse mesmo objeto.

Todo o trabalho de Vigotski (1998) se concentrava na análise das funções psíquicas superiores, identificando que as teorias psicológicas contemporâneas à sua época falhavam em solucionar o problema devido à inadequação do próprio método empregado na abordagem da questão, o que constituiu um problema filosófico-metodológico. A psicologia que era alvo de críticas por Vigotski (1996) baseava-se em uma fundamentação filosófica que adotava a dialética mecanicista, concentrando-se apenas nos resultados e

ignorando os processos. Essas correntes psicológicas focavam unicamente os processos naturais, excluindo os processos culturais que emergem da atividade humanamente mediada pelos artefatos históricos e são essenciais no desenvolvimento do psiquismo humano. Aqueles poucos que consideravam os aspectos culturais relegavam-nos a um plano secundário, dando preeminência aos fatores biológicos

Diante dessa crítica às demais abordagens psicológicas, Vigotski (1996) defendia que os processos psicológicos deveriam ser explorados em sua dinâmica de desenvolvimento, visto que se caracterizam mais por transformações abruptas e “revolucionárias” do que por mudanças quantitativas graduais. E porque os pontos fulcrais do desenvolvimento coincidem com as transformações vivenciadas na forma de mediação adotada. Para abordar esta problemática metodológica, Vigotski (2010) sugere a análise histórica dos fenômenos especialmente no estudo dos processos psicológicos elevados, aqueles que são exclusivamente humanos. Para estabelecer essa psicologia, tornava-se imperativo definir o objeto de pesquisa, esclarecendo claramente o problema a partir do qual o ser humano poderia ser examinado em sua integralidade.

Quando Vigotski (2010) analisava os objetos como processos, ele contestava a perspectiva estática comum em sua época que fracionava os objetos para estudo, desconsiderando o contexto em que estavam inseridos. Dessa maneira, considerar o objeto como um processo assegura que seus dados não sejam inerentes ao objeto de pesquisa de modo estático, visto que os dados não estão petrificados no objeto, evidenciando assim que a mera observação é insuficiente para uma análise completa. Nessa conjuntura, caminhamos no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Nesta perspectiva, não se pode questionar o fato de que a afetividade desempenha um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo e Vigotski (1998), em seus estudos, sublinhou a importância das interações sociais no desenvolvimento humano. Segundo o autor, o processo de aprendizagem origina-se das interações sociais que a criança vivencia, as quais são essenciais para seu desenvolvimento cognitivo; isso porque o aprendizado humano implica uma natureza social específica e um processo no qual as crianças se integram àqueles que estão ao seu redor.

A afetividade é um elemento integrante e mediador da aprendizagem, considerando que os processos afetivos são elementos constitutivos da humanização proporcionada por meio da apropriação da cultura pela aprendizagem, e fundamentais para a formação da consciência e a subjetividade dos indivíduos. A mediação intencional no processo educativo deve ser planejada considerando que a aprendizagem devidamente mediada é promotora do desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, e assim, do desenvolvimento humano. Considerando tal afirmação, e pretendendo romper com a dicotomia entre o afeto e a cognição, devemos considerar que tais atuações devam levar em conta a subjetividade e a afetividade de todos os que participam desta relação (Pierre; Santos; Santana, 2015, p. 1553).

Em outras palavras, é através da interação social com as pessoas ao seu redor que a criança se desenvolve, ou seja, se apropria da produção histórica e cultural da humanidade. Vigotski (2010) considera as bases biológicas do desenvolvimento humano, destacando como importantes nas primeiras fases da vida da criança, porém, não são preponderantes em nenhum período do desenvolvimento psíquico.

Ao destacar a importância das interações sociais, Vigotski (2007) recorre à categoria mediação para explicar que o psiquismo humano que se forma e se transforma com base nas infinitas mediações que o constituem como tal. Ele enfatiza o conceito de zona de desenvolvimento proximal o qual sinaliza para as possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento do ser humano na medida em que se considera as funções psíquicas que estão emergindo. Assim, o aprendizado desencadeia diversos processos internos de desenvolvimento, os quais somente são ativados quando a criança interage com seu ambiente e outras pessoas e em colaboração com seus colegas e, uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento autônomo das crianças.

Para Vigotski (2007) a relação do indivíduo com o meio social ocorre por meio dos signos. No processo educacional, o professor por meio das práticas educativas organiza as situações de ensino e aprendizagem para que ocorra a mediação simbólica. Desse modo, Vigotski afirma que a palavra significada é o microcosmo da consciência humana.

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre conduzido pela mediação de agentes sociais que definem, delimitam e conferem significados ao comportamento do indivíduo. São essas intervenções que possibilitam aos indivíduos apropriarem-se do legado histórico e cultural de seu grupo. Vigotski (2007) dedicou-se principalmente ao estudo das funções psicológicas superiores, intrinsecamente humanas, destacando, por exemplo, o controle consciente sobre o comportamento, a atuação intencional e a autonomia do indivíduo frente às características do momento e do espaço em que se encontram.

No processo educacional, pode ser considerado também o conceito de internalização. De acordo com Vigotski (2010), internalização é definida como uma

reconstrução interna de uma operação externa, ou melhor, o processo de internalização envolve a conversão de experiências externas que são ações manifestadas em atividades entre indivíduos e de processos intrapsicológicos, que são atividades internamente reformuladas. Nesse aspecto, é importante enfatizar que:

Compreender o desenvolvimento psíquico como um processo interpessoal, mediado e condicionado por condições objetivas recoloca o papel exercido pela educação escolar sobre ele, haja vista que conduzir as internalizações a um nível que supere a cotidianidade e a aparência fenomênica da realidade se impõe como condição para a construção do conhecimento que a torna inteligível, ou, se preferirmos, como condição para a formação dos conteúdos da consciência (Firbida; Facci; Barroco, 2021, p. 9).

É importante ressaltar que o indivíduo não permanece passivo durante esse processo, uma vez que ele pressupõe uma reconstrução pessoal das experiências inicialmente vivenciadas no contexto interpessoal. Vigotski (2007) argumentava que o conhecimento é inicialmente construído no contexto interpessoal e, posteriormente, transposto para o âmbito intrapessoal, momento em que o sujeito se apropria efetivamente do conhecimento, consolidando assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Vigotski evidenciou claramente seu posicionamento em relação à questão da afetividade, rejeitando a visão dualista de seu tempo. Ele se dedicou a delinear um itinerário histórico sobre a afetividade, esforçando-se para descrever a evolução das emoções primárias até as experiências emocionais mais elaboradas, por isso, notou que os adultos exibem uma vida emocional “mais sofisticada” comparada às crianças. Nessa reflexão, o autor pontua que as emoções, conceitualmente, são “um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos. O esquema das emoções gêmeas coincide integralmente com o esquema do comportamento e experiência consciente de que estamos sempre partindo” (Vigotski, 2010, p. 131).

Do mesmo modo que outras funções psicológicas, Vigotski (2010) postula que a manifestação inicial da emoção tem raízes na herança biológica; contudo, devido às interações sociais, esta perde seu aspecto instintivo, transladando-se para o âmbito simbólico. Adicionalmente, essa visão teórica ajuda a identificar e entender o processo de

internalização das emoções e sentimentos, postulando o que são as práticas socioculturais que determinam os conhecimentos e sentimentos assimilados pela criança.

A relevância da obra de Vigotski se dá por constituir “a fonte histórica e teórica mais importante para a conceituação e o estudo empírico dos processos metacognitivos, que são integrados em uma teoria geral do desenvolvimento das funções mentais superiores” (Ivic, 2010, p. 25). E nessa completude potencial a abordagem das emoções em seus escritos apresenta uma certa complexidade, isso se deve, tanto à extensão e persistência desse tema em seus escritos, quanto ao diálogo com diversos autores e correntes de pensamento, além do caráter inconcluso de algumas de suas publicações em virtude da sua precoce partida.

O interesse de Vigotski nos processos afetivo-volitivos e na consciência é uma constante em seus trabalhos. Em várias ocasiões, o autor destaca a importância dos elementos volitivos, da atividade voluntária e da consciência como fundamentais para a compreensão e pesquisa sobre o funcionamento mental e critica as explicações baseadas apenas na reflexologia, afirmando que a origem desses processos cognitivos e das funções psicológicas superiores, isto é, qualquer processo volitivo, tem início enquanto um processo social, coletivo e interpsicológico.

A fertilidade de nosso método pode ser demonstrada também em outras questões concernentes às relações entre as funções, ou entre a consciência como um todo e suas partes. Uma breve referência a pelo menos uma dessas questões indicará a direção que nossos estudos futuros poderão tomar e demonstrará a importância do presente estudo. Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional (Vigotski, 2008, p.9).

Para o teórico, a estruturação da inteligência ocorre através de uma interação dinâmica e interfuncional entre afeto e intelecto, criticando um dos maiores equívocos da psicologia tradicional, isto é, a separação entre os aspectos intelectuais e os afetivo-volitivos. “A antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre afeto e a volição” (Vigotski, 2008, p. 9).

Assim, emerge a tentativa de superar uma visão dualista do desenvolvimento humano, advogando por uma abordagem que transcende a mera fusão entre corpo e mente, matéria e espírito, propondo-se uma perspectiva dialética. A influência da arte, da literatura e do teatro é notória na formação de sua teoria psicológica, ficando ainda mais evidente após a divulgação de seus trabalhos em diversas línguas e pelos estudos de

renomados acadêmicos de sua obra. No cerne de suas investigações contínuas sobre a constituição histórica e cultural do ser humano, a arte provoca reflexões profundas. Vigotski explora temas como imaginação, memória e emoção, tratando-os como processos íntima e intrinsecamente conectados à experiência histórica e social e à construção de significados, um eixo central em seus estudos conceituais (Ivic, 2010).

É relevante destacar que, enquanto desenvolve sua tese sobre a arte e a técnica social do sentimento na sua obra "Psicologia da Arte", ele questiona o conceito de consciência e a metodologia psicológica, evidenciando a consciência como questão da psicologia do comportamento. Paralelamente, aborda temas relacionados ao ensino e ao desenvolvimento infantil, dedicando um capítulo ao desenvolvimento emocional em "Psicologia Pedagógica", no qual frisa que “as emoções complexificam e diversificam o comportamento e o quanto uma pessoa emocionalmente bem-dotada, fina e educada está nesse sentido acima da pessoa mal-educada [...] o comportamento é um processo de interação entre organismo e o meio” (Vigotski, 2010, p. 135).

Em consonância com Oliveira (1992b, p. 83), na Teoria de Vigotski sobre a afetividade, é possível destacar como “uma constante em seu pensamento a importância das conexões, profundas, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do homem [...], as conexões entre o pensamento realista e as emoções são frequentemente mais profundas”.

Nesse trajeto, tanto a natureza quanto a função das emoções ganham uma relevância extraordinária, uma vez que as emoções seriam formas de experienciar o mundo de maneira consciente associadas a avaliações cognitivas; assim, não deveriam ser vistas como irracionais, mas sim como julgamentos elementares acerca de nós mesmos e dos papéis que desempenhamos no mundo (Oliveira, 1992a).

Segundo Faria; Camargo (2019), as emoções são entendidas como sensações tanto prazerosas quanto adversas que, de alguma maneira, deixam marcas no corpo e exprimem-se por meio deste. Por outro lado, os sentimentos são constatados como a habilidade de perceber e valorizar tudo o que contém importância estética ou moral. Ressaltamos que, quando a criatividade assume uma função e a atuação individual e coletiva progride em seus objetivos, onde a esfera de influência do indivíduo pode expandir-se, as emoções e cognições emergem como instrumentos importantes no desenvolvimento.

As emoções experimentadas corporalmente são construídas e compartilhadas socialmente, sendo até contagiosas. Nessa conjuntura, então, a emoção relaciona-se aos estados corporais, que evoluem e são cultivados como sentimentos, ou representações coletivas e ferramentas sociais de raciocínio. O sentimento, por sua vez, seria a emoção nomeada, constituindo o âmbito de cultivo dessas emoções.

Faria; Camargo (2019) abordam a temática das emoções presentes nas obras de Vigotski que se apresenta com complexidades significativas, tanto pela extensão e continuidade do assunto em seus escritos quanto pela interação com escritores de diversas áreas e correntes ideológicas, ou pelo estado inacabado de alguns de seus trabalhos. A preocupação com os processos afetivo-volitivos e a consciência se faz presente em toda a trajetória das contribuições de Vigotski, na qual destaca a importância das decisões volitivas, da ação voluntária e da consciência como centrais para a análise e pesquisa das funções psicológicas superiores, sublinhando as limitações de um entendimento baseado apenas na reflexologia.

Sobre as funções psicológicas superiores, Vigotski (2009) destaca que todo processo volitivo tem origem social, coletiva, interpsicológica e a estruturação da inteligência ocorre numa dinâmica de interfuncionalidade entre afeto e intelecto, evidenciando que uma das principais deficiências da psicologia convencional é a distinção entre os aspectos intelectuais e os afetivos, volitivos.

Nessa perspectiva, é proposta a superação do dualismo no entendimento do desenvolvimento humano, cuja defesa volta-se a uma visão que transcende a simples combinação de corpo e mente, ou matéria e espírito, por meio de uma abordagem dialética (Oliveira, 1992a). A gênese da teoria psicológica vigotskiana é influenciada substancialmente por suas experiências com arte, literatura e teatro, sendo uma realidade amplamente reconhecida após a divulgação dos estudos na área em várias línguas e através dos trabalhos de distintos acadêmicos dedicados ao legado.

A arte ocupa uma posição central em suas reflexões acerca da formação histórica e cultural do ser humano. Ecos que o inspiram a investigar a imaginação, memória e emoção, porque os vê como intrinsecamente relacionados à vivência histórica, social e emocional e à construção de significados, sendo um aspecto conceitual vital em sua obra intitulada “Imaginação e criatividade na infância” (Vigotski, 2014).

Na abordagem das emoções por Vigotski, ele se preocupava em entender as transformações emocionais durante o desenvolvimento histórico humano. Dentro desse processo, a natureza e a função das emoções ganham um destaque notável. Assim, as emoções acabam por não ser vistas como irracionais, mas sim como julgamentos elementares sobre nós mesmos e o espaço que ocupamos no mundo. As emoções são categorizadas como experiências sensoriais agradáveis ou desagradáveis que, de certa forma, deixam marcas no corpo e se expressam por meio dele. Por outro lado, os sentimentos são interpretados como a capacidade de perceber e valorizar tudo aquilo que possui valor estético ou moral.

Em concordância com as análises de Vigotski, Dias (2019, p. 16) aponta que:

O desenvolvimento humano só pode ser explicado em termos de mediações, que são relações e interações sociais. Na atualidade, o trabalho produzido por Vygotski é cada vez mais utilizado na temática da subjetividade, da identidade e das emoções, entre outros temas correlatos, como subjetividade e trabalho; subjetividade e educação; subjetividade e saúde; aprendizagem e trabalho.

Cabe evidenciar que Vigotski se dedicou a um exame histórico-psicológico da importância das emoções dentro dos desenvolvimentos conceituais da categoria de sistema, salientando aspectos como a relação e conexão entre intelecto e emoção, o pensamento motivado, a dinâmica sistêmica, os efeitos das emoções no corpo, as ações mediadas e a negatividade contingente das emoções. Isso tudo no intuito de analisar como as emoções eram abordadas na psicologia de seu tempo e destacar as limitações filosóficas ligadas ao cartesianismo na compreensão desse fenômeno.

No estudo das obras de Vigotski, identificamos uma constante preocupação com a questão das emoções, uma inquietação que leva a debates intensos com diversos pensadores sobre a natureza, função e desenvolvimento das emoções. Ele interpreta o ser humano como essencialmente histórico e cultural, manifestando-se de maneira única em uma vasta rede de relações sociais e culturais coletivas. Além disso, Vigotski nos faz enxergar que o psiquismo humano é individual em cada pessoa; contudo, é construído historicamente na intrincada interação entre o indivíduo e a sociedade em seu contexto cultural.

A linguagem, embora manifeste-se de modo individual, mantém uma profunda conexão dialética com o aspecto social, uma vez que sua estruturação é o fruto dessa interação entre o individual e o coletivo. Dessa forma, Vigotski (1998) defende que a linguagem, a memória e o pensamento são frutos da cultura, originários da produção social

do humano. Tal interação evidencia que os processos psicológicos humanos mais elementares emergem do entendimento dos processos mais intrincados. E que as respostas para as indagações devem ser buscadas no contexto social, em vez de no âmbito individual; porém, isso não implica uma desvalorização do individual. É crucial manter em mente que a sua abordagem é dialética, não mecanicista, mas sim histórica; assim, o contexto social emerge como um vetor crucial no desenvolvimento do psiquismo humano.

Vigotski (1998) dedicou-se ao longo de sua obra ao estudo do processo histórico de desenvolvimento do psiquismo, visto como uma objetivação do próprio gênero humano. Este último sendo constituído na concretude e objetividade através de sua atividade mediada no contexto da sociedade, a qual é caracterizada como humana. O indivíduo se transforma em ser humano na relação dialética com sua própria história social, uma história que se desenvolve nessa interação com a natureza e com outros indivíduos. Desse modo, a humanização do indivíduo ocorre num processo sócio-histórico através da cultura e não devido à herança genética.

Em sua pesquisa, Vigotski (2007) tem como objetivo diferenciar como a distinção do gênero humano tanto em aspectos individuais quanto sociais passa obrigatoriamente por discernir entre a categoria da formação biológica e a categoria da formação histórico-cultural do ser humano. Ele introduz uma nova psicologia sustentada no método do MHD por meio do qual busca entender o aspecto psíquico do ser humano, descrevendo e explicando as funções psíquicas superiores.

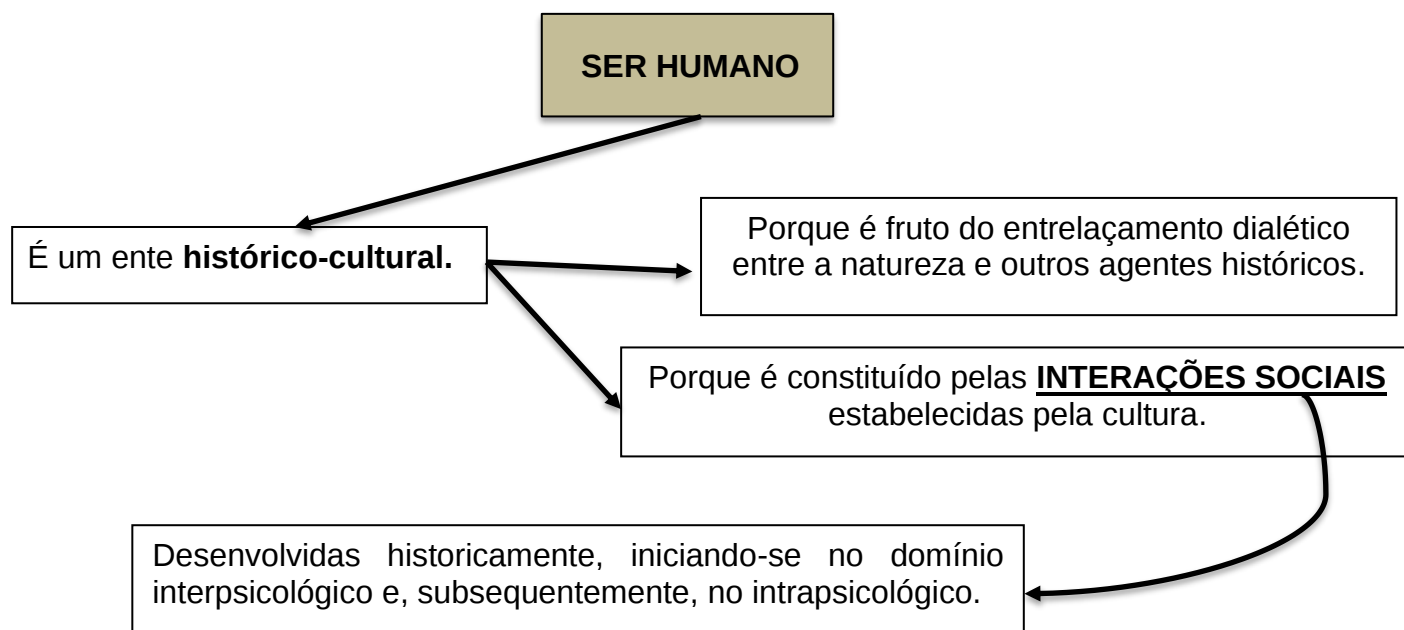
As funções psíquicas superiores dos seres humanos são condicionadas historicamente e culturalmente ao longo do desenvolvimento humano em diversas eras e contextos históricos através de variadas formas de ferramentas e signos que contribuem para o avanço dessas funções. São evidenciadas nessas funções o grau de assimilação do conhecimento e concretização das capacidades humanas ao longo da evolução ontogenética.

Conjuntamente, as características humanas como a consciência, a memória semântica, a atenção deliberada, o raciocínio abstrato, a linguagem e as atividades mediadoras são delineadas de forma histórica e cultural dentro de uma comunidade humana ao longo dos tempos; além disso, representam as elaborações humanas que emergem e se desenvolvem em uma dinâmica coletiva. Portanto, nesta discussão, o

processo histórico-dialético que caracteriza a evolução das propriedades humanas é formado no decorrer da ontogênese e aprimorado individualmente nos seres humanos.

Considerando a vasta teoria de Vigotski, a Figura 2 apresenta de forma resumida pontos relevantes para uma compreensão conceitual:

FIGURA 2 – PONTOS IMPORTANTES DA OBRA DE VIGOTSKI



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base em Vigotski (2007).

É relevante aferir que, considerando o posicionamento vigotskiano, o desenvolvimento cultural não avança de forma linear. Embora por muito tempo se tenha acreditado que o processo de evolução infantil ocorria por meio de uma simples assimilação mecânica, o contrário, o que observamos é um processo dinâmico de desenvolvimento. Desse modo, o mundo da cultura se revela gradativamente para as crianças, permitindo que elas se apropriem gradualmente das construções elaboradas ao longo das gerações (Piletti; Rossato; Rossato, 2014).

Ainda de acordo com os autores, desde o nascimento o ser humano vem se formando ao longo da história evolutiva da espécie humana. No entanto, é na relação dialética com o mundo material e com a cultura que se criam ou não as condições necessárias para este desenvolvimento.

À medida que o homem intensifica suas relações com o mundo, apropria-se da experiência humana, transforma e desenvolve permanentemente suas funções psíquicas superiores, como aquisição da linguagem, o surgimento da memória, da

criatividade e da imaginação, o desenvolvimento das emoções, a formação de novos tipos de comportamentos sociais (ações conscientemente controladas, os processos voluntários), internalizando as formas culturais de comportamento (Piletti; Rossato; Rossato, 2014, p. 39).

Nesse contexto, a atuação da consciência, exclusiva do ser humano, decorre da internalização da cultura por meio do emprego de ferramentas e signos mediadores. O desenvolvimento psicológico é caracterizado por avanços qualitativos que se manifestam em três fases distintas: desde a filogênese até a sociogênese; da sociogênese para a ontogênese; e da ontogênese à microgênese (Vigotski, 2007).

Como já dito anteriormente, a linguagem, por sua vez, molda-se como o elemento chave no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, apresentando diversas modalidades de expressão como a linguagem oral, interna, gestual, escrita, artística, musical e matemática. E para Vigotski (2007, p. 102):

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna.

Os processos de apropriação, externalização e objetivação estão envolvidos na conversão dos fenômenos sociais que são produzidos de forma cultural e histórica em fenômenos psicológicos e, por isso, para Vigotski (2010, p. 146) “o aspecto emocional do indivíduo não tem menor importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”.

Nessa perspectiva, Vigotski (2009) ainda esclarece que o pensamento inevitavelmente se transforma em uma corrente autônoma de ideias que refletem sobre si mesmas, dissociando-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vívidas, dos interesses, dos envolvimento, do indivíduo pensante e, assim, se converte em um epifenômeno completamente inútil, incapaz de causar qualquer alteração na vida e no comportamento do indivíduo, ou em uma força antiga, original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de maneira incompreensível. Assim, aquele que separou o pensamento do afeto desde o princípio fechou para si mesmo, de forma definitiva, a possibilidade de explicar as causas do próprio pensamento.

3.2 AFETIVIDADE NA TEORIA DA PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON

O estudo da afetividade no âmbito educacional é uma incursão bastante contemporânea, porque “o desenvolvimento cognitivo não é estanque, mas estará sujeito aos estímulos dos processos de aprendizagem, principalmente pela mediação afetiva” (Cunha, 2017, p. 36). Nesse contexto, julgamos interessante trazer um dos pioneiros a realizar uma investigação mais detalhada a respeito desse tema, isto é, o teórico Henri Wallon¹⁰, cuja análise teórica ocorreu dentro de uma teoria psicogenética dialética que visava elucidar o desenvolvimento humano.

Entre os vários estudos realizados por Wallon, uma das contribuições centrais reside em oferecer uma conceituação diferenciada acerca da emoção, dos sentimentos e da paixão, incluindo todas essas manifestações como desdobramentos de um domínio funcional mais amplo, ou seja, a afetividade. Então, podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que se tornam cada vez mais complexas ao longo do desenvolvimento, surgindo de uma base eminentemente orgânica até alcançarem interações dinâmicas com a cognição, como é observado nos sentimentos (Wallon, 2007).

¹⁰ Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu na França, em 1879. Antes de chegar à Psicologia, passou pela Filosofia e Medicina e, ao longo de sua carreira, foi cada vez mais explícita a aproximação com a Educação. Em 1902, com 23 anos, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior. Coursou também Medicina, formando-se em 1908. Viveu num período marcado por instabilidade social e turbulência política. As duas guerras mundiais, o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França. Em 1914, atuou como médico do exército francês, permanecendo vários meses no front de combate. Até 1931, atuou como médico de instituições psiquiátricas. Paralelamente à atuação de médico e psiquiatra, consolida-se seu interesse pela Psicologia da Criança. Na 2ª Guerra, atuou na Resistência Francesa contra os alemães, foi perseguido pela Gestapo, teve que viver na clandestinidade. De 1920 a 1937, foi o encarregado de conferências sobre a Psicologia da Criança na Sorbonne e em outras instituições de ensino superior. Em 1925, funda um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento de crianças ditas deficientes. Ainda em 1925, publica sua tese de doutorado *A Criança Turbulenta*. Inicia um período de intensa produção com todos os livros voltados para a Psicologia da Criança. Em 1931, viaja para Moscou e é convidado para integrar o Círculo da Rússia Nova, grupo formado por intelectuais que se reuniam com o objetivo de aprofundar o estudo do materialismo dialético e de examinar as possibilidades oferecidas por esse referencial teórico aos vários campos da ciência. Nesse grupo, o marxismo que se discutia não era o sistema de governo, mas a corrente filosófica. Em 1942, filiou-se ao Partido Comunista, do qual já era simpatizante. Manteve ligação com o partido até o final da vida. Em 1948, cria a revista *Enfance*. Nesse periódico, que ainda hoje tenta seguir a linha editorial inicial, as publicações servem como instrumento de pesquisa para os pesquisadores em Psicologia e fonte de informação para os educadores. Faleceu em 1962 (<https://www.construirnoticias.com.br/biografia-de-henri-wallon/>).

Ao evidenciar a base orgânica da afetividade, a teoria walloniana resgata o elemento orgânico na formação da pessoa ao mesmo tempo em que indica que o meio social gradualmente transforma essa afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações progressivamente mais sociais. Dessa maneira, temos uma ligação indissolúvel entre o corpo e o meio social, formando o que na tradição filosófica francesa denomina de *entre-deux* (em português: entre dois), ou seja, um campo que se constitui no limiar das dualidades.

Wallon (2015) destaca que, ao longo do desenvolvimento, a afetividade alterna-se com o conjunto funcional cognitivo em um movimento dialético, ora centrípeto, ora centrífugo, e que também engloba o conjunto motor como base de sustentação e expressão. Dessa forma, podemos entender a afetividade de maneira abrangente como um conjunto funcional que emerge do orgânico, adquire um status social na relação com o outro e constitui uma dimensão fundamental na formação integral da pessoa.

Cabe frisar que, assim como a afetividade, a cognição é um elemento essencial na psicogênese da pessoa completa com seu desenvolvimento vinculado às bases biológicas e suas constantes interações com o ambiente. É, portanto, crucial visualizá-las em constante interação no processo de surgimento da inteligência. Ao refletir sobre as origens orgânicas da inteligência, Wallon (2015, p. 117) enfatiza que:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social. Esta influência se faz sentir desde os estágios mais elementares de seu comportamento e de seus movimentos. Mas, eles se antecipam de longe à capacidade de pôr a atividade motora a serviço da representação, nem por isso são capazes de explicá-la.

Wallon (2007) claramente situou a noção de pessoa como o conjunto funcional resultante da integração de suas diversas dimensões, cujo processo de desenvolvimento ocorre através da interação entre o orgânico e o ambiente que, segundo sua teoria, é sempre predominantemente social. O desenvolvimento da pessoa como um ser íntegro não se dá de maneira linear e contínua, mas apresenta movimentos que envolvem integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. No que tange à afetividade e à cognição, esses conjuntos se alternam em termos de prevalência ao longo dos estágios de desenvolvimento.

Conforme sua concepção, os estágios representam sistemas de relações entre a criança e o ambiente, porém cada estágio constitui apenas um momento dentro da totalidade do desenvolvimento. A sucessão destes estágios, por sua vez, não se assemelha à justaposição de tijolos para erguer um muro cada vez mais alto, uma vez que, durante a transição de um estágio para outro, o sistema de relações do estágio precedente é dissociado, reorganizado e integrado na estrutura do novo estágio que lhe confere um novo significado. Assim, é na soma dos estágios sucessivos que cada um encontra sua direção evolutiva (Wallon, 2007).

Nesta conjuntura, o teórico salienta que nos estágios impulsivo e emocional existe o personalismo, a puberdade e a adolescência e, por isso, predomina o movimento para si mesmo, isto é, a força centrípeta, cuja maior prevalência é o conjunto funcional afetivo; enquanto nos estágios sensório-motor, projetivo e categorial, nos quais o movimento é dirigido para fora, sendo voltado para o conhecimento do outro, isto é, a força centrífuga, cujo predomínio é o conjunto funcional cognitivo.

É possível constatar que as primeiras mediações do indivíduo são constituídas no estágio emotivo, sucessor do estágio impulsivo. Nesse entendimento, conceitualmente, para Wallon (2017, p. 15-16):

As emoções são formações tônicas e posturais. Elas consistem numa variação do tônus, que se exprime numa sucessão de atitudes. É a próprio-interoceção destas variações tônicas e posturais que constitui a forma mais primitiva da consciência: consciência puramente subjetiva e afetiva das flutuações tensionais do organismo e, dentro em breve, de suas veleidades e de seus desejos, que se tornam motivos propriamente psíquicos de reação. Esta primeira mediação acarreta a ruptura do arco reflexo. [...] Por sua natureza expressiva, a emoção é contagiosa e orienta a criança para o meio social, com o qual se desenvolve uma modulação mútua recíproca das mímicas e das atitudes e que liga cada vez mais estreitamente a criança às pessoas.

A emoção exerce um papel crucial na formação do psiquismo, possibilitando a conexão entre as duas fases: automática e intencional. Nesta última fase, são construídas as imagens e as representações, sendo que o *íctus emotivo* abole inteiramente assim como todo traço de consciência, e por essa razão os traumas emocionais na infância podem ter consequências até irreversíveis como nas crianças que são vítimas de um choque de terror. Portanto, em sua profunda análise, Wallon se destaca como o fundador de uma psicologia integral da criança em suas dimensões normal e patológica, abrangendo tanto uma psicologia genética geral que busca evidenciar estágios, mecanismos, leis e fatores do

desenvolvimento, quanto uma psicologia diferencial que visa captar as variações individuais ao longo do desenvolvimento e elaborar uma tipologia genética (Wallon, 2017).

A educação na teoria walloniana implica a inclusão de uma visão de pessoa completa e engajada, pois considera os domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada. Já o termo engajado é tributário da filosofia francesa e da luta política que busca não afastar o sujeito do mundo. Em sua teoria, demonstra “o aproveitamento das possibilidades de cada fase de desenvolvimento. Para isso, sugere a utilização de procedimentos pedagógicos diversificados para cada idade de formação, considerando que as formas de pensamento e afetividade diferem conforme os estágios” (Almeida, 2012, p. 77-78).

Dentro da teoria psicogenética de Wallon, o desenvolvimento psicomotor é dividido em fases específicas: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Cada estágio apresenta características singulares e na transição de um para o outro emergem novas potencialidades e recursos que mesclam aspectos orgânicos e sociais. E compreender cada fase permite aos educadores expandirem o leque de recursos para propiciar intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2012).

Outro aspecto relevante nessa teoria é a integração organismo-meio e cognitivo-afetivo-motor. Nesta integração, sob uma óptica histórico-cultural, percebemos que o desenvolvimento do indivíduo é condicionado pelo meio em que vive ao mesmo tempo em que ele atua na transformação desse ambiente em uma interação contínua. A escola, por sua vez, não somente proporciona educação formal aos alunos, mas também se estabelece como um local de convivência social e de vivências culturais

Segundo Mahoney; Almeida (2012), a expressão do potencial hereditário de uma criança é completamente dependente do meio em que ela cresce. Eles destacam também que o desenvolvimento humano é composto por três dimensões essenciais e interligadas: motora, cognitiva e afetiva. Essas dimensões, atuando conjuntamente, configuram o ser humano dentro de uma interação dialética com seu entorno.

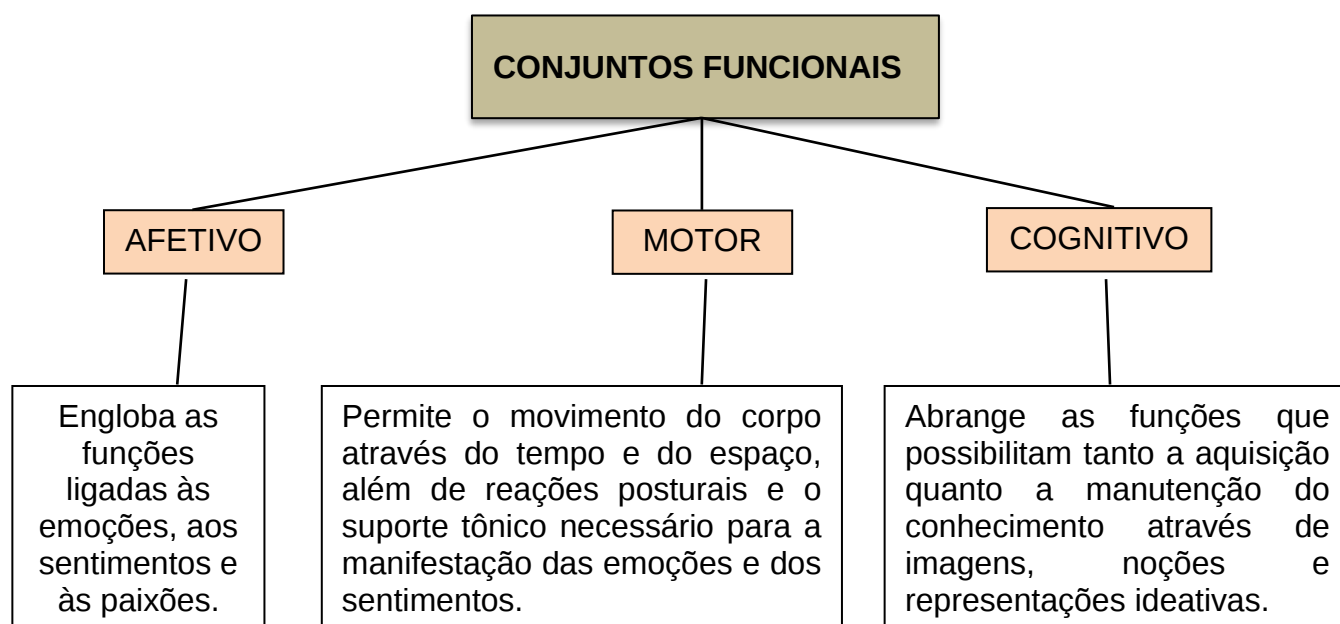
Wallon, conforme citado por Mahoney; Almeida (2012), argumenta que a divisão dessas dimensões serve primariamente para fins didáticos, embora cada uma constitua um aspecto inseparável do ser humano. Isso porque as exigências da descrição acabam obrigando Wallon a distinguir separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que

inevitavelmente traz certa artificialidade. Essencialmente, a alternância entre domínios funcionais não exclui a presença dos conjuntos não predominantes, pois estes continuam interagindo constantemente entre si, configurando a complexidade intrínseca à personalidade do indivíduo.

Dessa maneira, para Dantas (1992), ao destacar como o conjunto funcional afetivo influencia o meio social e impacta o cognitivo, Wallon enfatiza que a coesão de reações, atitudes e sentimentos que as emoções são capazes de propiciar em um grupo explica o papel que elas desempenharam nos primórdios das sociedades humanas. Até hoje, são as emoções que criam um público, que animam uma multidão por uma espécie de consentimento geral que foge ao controle individual, pois elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de, por vezes, escandalizar a razão individual.

Nesse sentido, conforme a teoria de Wallon, é importante evidenciar os conjuntos funcionais demonstrados na Figura 3:

FIGURA 3 – OS CONJUNTOS FUNCIONAIS DA OBRA DE WALLON



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base em Wallon (2015).

Segundo Gratiot-Alfandéry (2010) os componentes: motor, afetivo e cognitivo, na pessoa, ainda que distintos em sua estrutura e funcionalidade, são tão interligados que cada uma forma parte constituinte do outro. A divisão é necessária apenas para fins de descrição do processo. Uma implicação dessa visão é que qualquer ação humana afeta

todos estes componentes simultaneamente. Cada atividade motora gera ecos afetivos e cognitivos. Toda condição afetiva provoca repercussões motoras e cognitivas. Cada processo mental gera ressonâncias afetivas e motoras. E, todos estes impactos reverberam no quarto conjunto: a pessoa, que simultaneamente garante e resulta dessa integração.

Adicionalmente, cada uma dessas dimensões começa de forma sincrética e gradativamente passa por um processo de diferenciação. Em cada fase do desenvolvimento, prevalece uma dimensão sobre as outras. Observamos, então, a alternância na predominância das dimensões, indicando que o movimento pode ser direcionado ao indivíduo numa tendência centrípeta ou voltado ao ambiente externo em uma abordagem centrífuga. Vale destacar que, na fase da puberdade e adolescência, a dimensão afetiva torna-se mais evidente em relação às outras (Mahoney; Almeida, 2012).

De acordo Mahoney (2012), seguindo os aportes teóricos de Wallon, afetividade é a capacidade ou disposição do ser humano para ser afetado pelo mundo externo e interno através de sensações que se vinculam a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Esta definição permite perceber que a afetividade transcende meros sentimentos positivos, e por conta disso, na teoria de Wallon, é crucial entender a diferenciação entre emoção, sentimento e paixão.

Emoção, para Wallon (2007), é a manifestação externa da afetividade, caracterizando-se como sua expressão corporal, possuindo um aspecto plástico, expressivo e contagiante e configurando-se como o primeiro vínculo entre o orgânico e o social, uma expressão visceral de nossas sensações. Já o sentimento seria a representação simbólica da afetividade que pode se valer de gestos ou da linguagem sem implicar reações imediatas e diretas como ocorre com a emoção. Ao alimentar-se de imagens, o sentimento confronta-se com a emotividade.

Conforme Wallon (2007), existe uma distinção fundamental entre o comportamento do sentimental e do emotivo apesar das frequentes assimilações feitas pelo vocabulário que tende a agrupar sob uma mesma categoria tudo o que é afetivo ou que parece emanar de nuances similares. O indivíduo sentimental inicia uma sequência que progride para o imaginativo, o sonhador e, finalmente, o ser que raciocina. Na criança, a paixão pode ser intensa e profunda, associando-se ao desenvolvimento do autocontrole necessário para gerir situações. Com o advento da paixão, emerge igualmente a capacidade de reprimir as emoções expressas. Isso implica, para seu desenvolvimento, um domínio de si mesmo e é

impossível prever a oposição consciente e clara entre o ego e os outros, cuja percepção não ocorre antes dos três anos de idade. Portanto, é inegável que o sentimento e, principalmente, a paixão serão mais persistentes, firmes e absolutos na medida em que expressam uma afetividade fervorosa na qual persistem certas reações, de certa forma vegetativas, da emoção.

Nesta análise, afetividade, então, se desenvolve evolutivamente desde a emoção até a paixão dentro do processo de amadurecimento deste âmbito funcional. De acordo com Almeida (2012), a compreensão de que a afetividade constitui um aspecto essencial do ser humano facilita o planejamento e o desenvolvimento intencionais de práticas educativas que propiciem uma formação holística, preparando os estudantes não só para a compreensão de si mesmos e dos outros, mas também para ir além do aprendizado de leis, fórmulas e eventos históricos numa interpretação meramente racional da realidade.

Como já dito anteriormente, o afeto influencia a cognição e até mesmo a perturba. O trabalho com os aspectos cognitivos pode proporcionar ao indivíduo a oportunidade de um manejo integrador da afetividade tal como os afetos vivenciados no ambiente familiar. Assim, a experiência no tratamento da teoria walloniana e sua convicção de que a prática educativa implica a compreensão do ser humano como um todo integral pode possibilitar o reconhecimento da presença da afetividade de forma positiva ou negativa, mediando as práticas educativas de professores e incidindo na aprendizagem dos alunos.

Vale frisar mais uma vez que, na proposta educacional de Wallon, conforme assevera Mahoney (2012), a integração é um conceito essencial no processo educacional. Tendo em vista que, os conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, no indivíduo, embora tenham diferenças estruturais e funcionais, estão tão interligados, pois cada um constitui parte constitutiva dos outros. Qualquer atividade humana sempre interfere em todos esses aspectos, uma vez que a atividade motora possui ressonâncias afetivas e cognitivas; da mesma forma que a disposição afetiva possui ressonâncias motoras e cognitivas; e toda operação mental possui ressonâncias afetivas e motoras. Assim, todas essas ressonâncias impactam no indivíduo, porque ao mesmo tempo em que garante a integração é um resultado dela.

Wallon assevera que a atividade emocional facilita a transição do estado orgânico do ser para sua fase cognitiva, racional, acessível apenas através da intermediação cultural, ou seja, social (Mahoney; Almeida, 2012). Conforme podemos observar, cognição e afeto

não estão dissociados no ser humano; pelo contrário, interrelacionam-se e exercem influências mútuas ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento do indivíduo. Embora distintos, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, tornando inviável compreendê-los de maneira separada. Justamente por essa razão, ressaltamos a necessidade de uma abordagem integradora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico.

A consciência representa o modo como o psiquismo se desdobra a partir da vida orgânica, sendo sua primeira expressão. Devido ao vínculo direto que estabelece com o meio social, ela assegura a entrada no universo simbólico da cultura que foi desenvolvido e acumulado pelos seres humanos ao longo da história. Assim sendo, a ciência afetiva permite a apropriação das ferramentas necessárias para o trabalho da atividade cognitiva. Desse modo, é plausível supor que as interações no ambiente escolar também são permeadas pela afetividade em todas as suas formas.

De acordo com Wallon (2007), o movimento representa o primeiro meio de sociabilidade do indivíduo, essencial para sua aproximação com outros e para a sobrevivência do indivíduo e de sua espécie, ao considerar sua natureza geneticamente social. Destaca ainda que as únicas ações efetivas que uma criança pode executar são aquelas que, através de seus gritos, atitudes e gestos, solicitam a assistência da mãe, por isso os primeiros gestos do bebê não são meramente meios de interação com objetos do mundo exterior, mas sim gestos de expressão direcionados a outras pessoas.

Segundo Mahoney; Almeida (2012), o movimento é essencial não apenas para deslocamento no tempo e espaço, mas também constitui uma estrutura vital para que as emoções e sentimentos se manifestem através de atitudes e expressões faciais. A movimentação é ainda um recurso importante para a construção do conhecimento, pois sem ação motora ou verbal, as ideias não têm o vigor necessário para se formarem ou se manterem. E a aquisição da linguagem, um recurso crucial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, depende de uma série de movimentos que imitam os sons da língua falada naquela cultura específica. Ademais, as autoras enfatizam a importância do ato motor para a formação do conhecimento e para a expressão das emoções na constituição da pessoa.

O domínio afetivo capacita o indivíduo a compreender como ele é influenciado tanto pelo mundo interno quanto pelo externo. Esta condição estimula tanto movimentos

corporais quanto atividade mental, criando uma fundação para a formação de valores, vontades, interesses, e motivações que influenciam decisões ao longo da vida. Portanto, é na interação entre o motor, o cognitivo e o afetivo que este último possibilita a edificação de valores, vontades, interesses e necessidades que ao fim impulsionam motivações que guiam as escolhas ao longo da vida.

Mahoney; Almeida (2012) evidenciam que o aspecto afetivo é crucial, pois é indispensável para energizar e direcionar o ato motor e o cognitivo, ao passo que o ato motor é vital para a expressão do afetivo e o cognitivo é essencial para avaliar as situações que irão estimular emoções e sentimentos. O domínio cognitivo é responsável por funções que abrangem a aquisição, a transformação e a manutenção do conhecimento manifestado por meio de imagens, noções, ideias e representações. Dessa maneira, o indivíduo expressa a integração entre o motor, o afetivo e o cognitivo através de suas múltiplas possibilidades de interação que formam a pessoa completa.

Wallon (2007) argumenta que a afetividade desempenha um papel crucial ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Nos primeiros meses de vida, a afetividade assume principalmente a função de comunicação, manifestando-se através de impulsos emocionais e estabelecendo os primeiros vínculos da criança com o mundo. À medida que a criança cresce, durante a formação de sua personalidade que ocorre por meio da interação social, a afetividade continua a ser fundamental, infiltrando-se nas relações entre a criança e os outros. Por fim, a afetividade facilita o acesso ao mundo simbólico, o que catalisa a atividade cognitiva e promove o desenvolvimento intelectual.

Com base na exposição, constatamos que Wallon e Vigotski, discutido na subseção anterior, compartilham de várias correlações especialmente no que se refere à afetividade. Já que os dois teóricos adotam o aspecto social da afetividade e possuem visões semelhantes sobre o seu desenvolvimento, demonstrando que as emoções, inicialmente de natureza orgânica, gradualmente adquirem complexidade. Isso acaba resultando na ampliação tanto em termos quantitativos quanto qualitativos das formas de expressão dos fenômenos afetivos. Ademais, os teóricos salientam a conexão profunda entre o meio social e os processos afetivos e cognitivos, sustentando que existe uma interconexão (Oliveira, 1992).

É notório que ambos os teóricos argumentam sobre a profunda conexão entre os processos afetivos e cognitivos. Eles enfatizam que esses elementos não apenas se inter-

relacionam, mas também se influenciam mutuamente, configurando uma dinâmica essencial para a compreensão do desenvolvimento humano. Também está claro que a consciência é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica e representa sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o meio, garante o acesso ao universo simbólico da cultura que foi elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história, dessa maneira, possibilita a apropriação dos instrumentos utilizados pela atividade cognitiva (Dantas, 1992).

Em suma, a afetividade dá origem às habilidades cognitivas e ela permeia as interações sociais nos processos de desenvolvimento cognitivo. Podemos então inferir que as interações no contexto escolar também são profundamente marcadas pela afetividade em todas as suas manifestações, isso porque, “o desenvolvimento cognitivo não é estanque, mas estará sujeito aos estímulos dos processos de aprendizagem, principalmente pela mediação afetiva” (Cunha, 2017, p. 36).

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: APONTAMENTOS DE UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

ENQUANTO HOVER SOL – Titãs



Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós algo de uma criança
Enquanto houver Sol – 2x
Ainda haverá
Enquanto houver Sol – 2x
Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando que se faz o caminho
Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós, aonde Deus colocou
Enquanto houver Sol – 2x
Ainda haverá
Enquanto houver Sol – 3x
Ainda haverá
Enquanto houver Sol – 4x
Ainda haverá
Enquanto houver Sol¹¹

Composição: Sérgio Britto.

¹¹ A música 'Enquanto Houver Sol', da banda brasileira Titãs, é uma composição que transmite uma mensagem de esperança e resiliência. Os Titãs, conhecidos por suas letras que frequentemente abordam questões sociais e existenciais, aqui optam por um olhar otimista diante das adversidades da vida. A letra sugere que, mesmo nos momentos em que tudo parece perdido, 'quando não houver saída' ou 'quando não restar nem ilusão', ainda existe um fio de esperança, uma luz no fim do túnel que nos motiva a continuar. A repetição do verso 'Enquanto houver Sol' funciona como um mantra que reforça a ideia de que, enquanto existir vida e a possibilidade de um novo dia, haverá chances para mudanças e melhorias. A referência ao sol como símbolo de energia e renovação é um elemento comum em diversas culturas e, na música, representa a persistência e a força que cada indivíduo carrega dentro de si. A menção à 'algo de uma criança' em cada um de nós evoca a pureza e a capacidade de maravilhamento e alegria que as crianças têm, sugerindo que essas qualidades podem ser a chave para manter a esperança viva. Musicalmente, os Titãs são conhecidos por sua versatilidade, transitando entre o rock, o punk e outros gêneros, sempre com letras que provocam reflexão. 'Enquanto Houver Sol' se destaca por sua melodia suave e acolhedora, que contrasta com temas mais pesados e críticos de outras canções da banda. A música convida o ouvinte a olhar para dentro de si e encontrar a força e a esperança necessárias para enfrentar os desafios da vida, lembrando que, por mais difícil que a jornada possa parecer, nunca estamos completamente sozinhos (<https://www.letras.mus.br/titas/77518/significado.html>).

A esperança é imprescindível para os indivíduos otimistas, frente às adversidades inerentes ao sistema educacional brasileiro e decorrentes de inúmeros desafios, muitos deles históricos. Contudo, é imperativo recordar que jamais estamos solitários e é sempre crucial manter a esperança viva, conforme entoam os membros da Banda Titãs na canção “Enquanto houver sol”. Conforme seu significado, a letra sugere que nos momentos em que tudo parecer sem solução, 'quando não houver saída' ou 'quando não restar nem ilusão', ainda assim deve existir esperança, algo que nos estimule a prosseguir. Enquanto houver vida, há a possibilidade de um novo dia, surgindo oportunidades para transformações e aprimoramentos.

A repetição do verso 'Enquanto houver Sol' opera como um mantra, reforçando a ideia de que enquanto houver vida e a possibilidade de um novo amanhecer, existirão oportunidades para transformações e melhorias. A canção se distingue por sua melodia suave e acolhedora, uma vez que nos convida a introspecção e encontrar a força e a esperança necessárias para enfrentar os desafios da vida, lembrando que, por mais árdua que a jornada possa parecer, jamais estamos completamente sós.

Nessa linha de pensamento, devemos também cultivar a esperança a partir dos escritos de Paulo Freire que nos convida a esperar entre diversas palavras e ações que convergem para uma pedagogia impregnada de esperança. Freire evidencia que “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. [...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 2012, p. 13-15).

Com espírito de esperança, iniciamos esta Seção com o objetivo de desenvolver reflexões teóricas que auxiliem na compreensão do processo de constituição das práticas educativas como um fenômeno histórico-cultural, bem como levantar discussões relevantes sobre a formação docente na área da Pedagogia, nosso foco de estudo. É essencial destacar que tal análise se fundamenta na premissa teórica de que todo fenômeno possui uma história e os indivíduos são os agentes que estão constantemente construindo essa história.

Dentro dessa perspectiva, a compreensão do fenômeno das práticas educativas e da formação docente requer revisitar sua trajetória histórica, o que implica um retorno às suas origens. A história desse processo educacional, portanto, é a história das pessoas que criam as práticas educativas. O significado que hoje atribuímos às práticas educativas,

como sua relação com a formação de professores, certamente carrega as marcas do nosso tempo e de nossas ações, mas também contém vestígios do passado, considerando que a existência de uma nova realidade não pressupõe o desaparecimento da anterior, mas sim sua transformação.

Nesse sentido, nesta Sessão discutimos sobre práticas educativas e formação docente, considerando seu movimento histórico e sua contextualização na contemporaneidade. Devido ao fato de que as práticas educativas são produto da ação humana, necessitam ser analisadas sob a perspectiva do movimento histórico, refletindo os conhecimentos desenvolvidos sobre elas e corroborando o entendimento conceitual.

4.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS: UMA COMPREENSÃO CONCEITUAL

Ao refletir sobre o desenvolvimento psíquico humano, Leontiev (2017) salienta que as relações que se estabelecem desde a infância entre o indivíduo e o mundo circundante são, essencialmente, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real e primária de sua vida, determinando tanto seu conteúdo quanto sua motivação. Por conseguinte, cada uma das atividades da criança não reflete simplesmente sua relação com a realidade objetiva; na verdade, as relações sociais vigentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades. Portanto, ao se desenvolver, a criança eventualmente transforma-se em um membro da sociedade, assumindo todas as responsabilidades que lhe impõem.

Nesse processo, Leontiev (2017) demonstra em seus escritos que os estágios sucessivos do desenvolvimento humano não são senão os estágios diferenciados dessa transformação social. A criança não se restringe, na verdade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Passa também a ter consciência dessas relações e a interpretá-las. O desenvolvimento de sua consciência manifesta-se numa mudança na motivação de suas atividades; antigos motivos perdem sua força estimuladora, enquanto novos motivos surgem, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que anteriormente desempenhava o papel principal começa a se desvanecer e a ocupar um papel secundário. Surge uma nova atividade primordial, marcando o início de uma nova etapa de desenvolvimento. Essas transições, diferentemente das mudanças intra-estágios,

transcendem as modificações em ações, operações e funções, resultando em transformações das atividades em sua totalidade (Leontiev, 2017).

Durante todo esse processo, é imprescindível destacar que, sem a educação, cujo papel é singular, seria inviável a continuidade do progresso histórico. Isso se deve ao fato de que o movimento da história apenas se realiza mediante a transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações. Tal processo se dá através da educação que, influenciando no desenvolvimento do indivíduo, considera o lugar que este ocupa no sistema de relações sociais, sistema este que se transforma ao longo de seu desenvolvimento. As condições sócio-históricas constituem, assim, o papel determinante no crescimento do indivíduo, inserindo-se nesse contexto o desenvolvimento da consciência individual.

Nesse contexto, da relação do desenvolvimento com o processo educacional, é fundamental destacar que a educação apenas se concretiza como prática social humana quando é organizada em torno de uma atividade meticulosamente planejada. Isso ocorre porque a educação se estabelece como uma realidade inextricável nas sociedades humanas, cuja origem se entrelaça com as origens do próprio indivíduo. À medida que o ser humano se dedica a compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai constituindo um saber específico que, desde a Paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia (Saviani, 2020).

Considerando ainda os escritos de Saviani (2020), é pertinente aferir que a pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo dos séculos, a pedagogia desenvolveu uma vasta tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser ampliada, não obstante e até mesmo em virtude das numerosas críticas recebidas na história do pensamento humano. Neste encaminhamento de reflexão, antes de examinarmos a evolução dos significados atribuídos às práticas educativas ao longo da história, é pertinente esclarecer o que se pode compreender por práticas educativas.

Conforme assevera Marques (2014), as práticas educativas podem ser entendidas como o conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos, destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

Enquanto práticas concebidas socialmente em contextos educativos, com a escola sendo o foco principal desta discussão, essas ações são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis: um mais amplo e outro mais específico.

Em nível macro, são as práticas educativas planejadas pelos agentes educacionais, professores e gestores, as quais são direcionadas ao corpo discente. No âmbito específico da sala de aula, essa prática se concretiza por meio da interação entre docentes e discentes, através das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem. Portanto, enfatizamos que não se pode limitar as práticas educativas à atividade de ensino e aprendizagem, esta representa, de fato, uma dimensão desse processo. No entanto, reconhecemos que a atividade de ensino e aprendizagem é o elo que possibilita a concretização de determinadas práticas educativas (Marques, 2014).

É sabido que para viabilizar a educação, o indivíduo, em sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a preservação e transmissão de sua forma particular e demanda organizações físicas e espirituais denominadas de educação. Essa organização física e espiritual destinada a concretizar o processo de humanização do indivíduo pode ser compreendida como prática educativa. Nesse contexto, as práticas educativas têm a finalidade de conduzir o indivíduo por esse percurso, estimulando sua participação para que possa, por si mesmo, iluminar sua mente e sua consciência. Então, o verdadeiro educador não é meramente um transmissor de informações, mas um agente que desperta os conhecimentos inatos nos indivíduos e tais conhecimentos os auxiliarão a refletir sobre os propósitos dessa aprendizagem.

É preciso evidenciar que as práticas educativas são tão antigas quanto a civilização e estão presentes em uma variedade de ambientes, sejam eles formais ou informais. A educação não se limita a um único modelo ou forma nem está restrita às instituições escolares. Ela está nas pessoas, nos grupos sociais e se manifesta de diversas maneiras em diferentes espaços, podendo ser tanto formal quanto não formal. Isso demonstra que a educação transcende as instituições educativas. Mesmo em lugares onde não há escolas, podem surgir redes e estruturas sociais que permitem a transferência de conhecimento entre gerações, independentemente de um modelo formal de ensino. Assim, dada a complexidade do conceito de educação, entendemos as práticas educativas como uma parte integrante da ação educativa.

Libâneo (2010) destaca que as práticas educativas não podem ser desvinculadas das relações sociais, culturais ou políticas. A educação está associada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade adquirem conhecimentos, habilidades, técnicas, atitudes e valores do seu meio cultural, alcançando assim a capacidade de gerar novos saberes, técnicas e valores. O caráter mediador do ato educativo é crucial para o desenvolvimento dos indivíduos dentro da dinâmica sociocultural do seu grupo, sendo que os saberes e modos de ação constituem o conteúdo dessa mediação.

A partir dessa definição, a prática educativa envolve a transferência de conhecimento através da mediação de agentes. No ambiente formal das escolas com conteúdos previamente estabelecidos, essas iniciativas visam à manutenção da sociedade, onde os professores atuam como mediadores. Assim, a educação relaciona-se diretamente com a formação da vida social, capacitando os indivíduos a viverem e se integrarem na comunidade (Libâneo, 2010).

Ao refletirmos sobre a trajetória histórica da educação, destacamos a educação na Grécia que, embora distintamente, notamos elementos com a educação do antigo Egito, transmitidos e interpretados por autores gregos como Platão. Observamos inicialmente a separação dos processos educativos conforme as classes sociais, ainda que de forma menos rígida e com tendência ao desenvolvimento de padrão de democracia educativa. Para as classes dirigentes, era uma escola, ou seja, um processo educacional separado com o intuito de preparar indivíduos para as funções de poder, seja na reflexão ou na ação, isto é, para a política e para a administração. Para os produtores governados, inicialmente, não havia escola, apenas um treinamento no trabalho onde os métodos, como descritos por Platão, devemos permanecer imutáveis por séculos: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, convivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, não havia escola nem treinamento, mas, de maneiras diversas conforme os contextos, um processo de aculturação originado das classes superiores para as classes subalternas (Manacorda, 2010).

Ainda segundo Manacorda (2010), o projeto educativo grego é apresentado como orgânico, baseando-se em grande parte nos hábitos vigentes, porém modificados com vistas a um ideal de renovação. Esse aspecto é especialmente encontrado em Platão; em Aristóteles, por outro lado, encontramos uma descrição e interpretação dos costumes

existentes, onde a intenção reformadora é mínima, mas o esforço de sistematizar e interpretar a prática educativa é significativo. Platão parte da divisão social do trabalho e de seu resultado histórico na pólis, onde os guerreiros surgem como produto e remédio da corrupção gerada pela própria pólis. Sua maior preocupação era a educação desses cidadãos como guerreiros através de uma seleção dos mais aptos.

Platão buscava intervir na tradição para adequá-la às suas exigências ideais, ou seja, exigir a constituição da cidade adequada a todos os aspectos da vida. Já Aristóteles, com seu realismo, ao reexaminar a situação, excluiu da educação dos livres qualquer disciplina que objetivasse o exercício profissional, pois, para ele, o indivíduo livre deveria buscar seu próprio desenvolvimento cultural.

Desde a Grécia, delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. Do outro lado, o sentido empírico e prático à paideia entendida como a formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. A partir do século XVII, esses dois aspectos tenderam a unificar-se, como o demonstra o esforço realizado por Comenius. Procedendo como Bacon o fez para as ciências em geral, Comenius Consultor equacionar a questão metodológica da educação. Por esse caminho, buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos. Foi, porém, com Herbart que os dois aspectos da tradição pedagógica foram reconhecidos como distintos, sendo unificados num sistema constitucional: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elaborada com base na psicologia (Saviani, 2020, p. 19-20).

Durante a Idade Média, conhecida como a era do Cristianismo e da Igreja e a época dos povos e dos ideais comuns da Europa, como ideias-mito, ideias-tradições e ideias-lendas que constituíram a base fundamental tanto ideológica quanto imaginária dos europeus, é possível perceber que o Cristianismo inaugura uma nova visão de mundo e de ser humano.

Segundo Cambi (1999), o advento do Cristianismo trouxe uma revolução cultural profunda do mundo antigo, possivelmente a mais significativa que o Ocidente já presenciou. Essa transformação também impactou radicalmente a esfera educativa, particularmente porque instituições educativas como a família foram redefinidas enquanto a Igreja se tornou a instituição central. Nesse período, a sociedade foi sendo guiada por preceitos religiosos ao ponto de consagrarem-se ao papel de educar. Além disso, gradualmente transforma os ideais de educação com a paideia clássica, contrapondo-se à paideia cristã. Isso revela

que, diferentemente da Antiguidade, a instrução na Idade Média estava estreitamente vinculada à Igreja, à fé religiosa e às instituições eclesiásticas, as quais assumiram o monopólio da educação e da formação.

A Igreja Católica detinha, portanto, o controle exclusivo sobre a cultura e o pensamento. Os membros do clero determinaram o que deveria ser estudado, bem como os conteúdos e objetivos educacionais. As instituições de ensino existiam, dessa forma, associadas às entidades religiosas católicas. Todavia, apesar desse controle, a educação medieval não se limitava apenas ao âmbito religioso, mas também englobava o estudo das ciências, técnicas e habilidades. A educação medieval subdividia-se principalmente em duas correntes: a Patrística, representada por Santo Agostinho, e a Escolástica, representada por Santo Tomás de Aquino. Ambas buscando harmonizar razão e fé (Manacorda, 2010).

Entretanto, os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e obrigados a prestar serviços, não tinham acesso à instrução escolar, permanecendo analfabetos. Cambi (1999) aponta que a educação das aristocracias se tornava ritualística e clássica, afastando-se claramente das lutas e necessidades sociais, enquanto a educação popular estava imersa na realidade, sendo prática e técnica, também separada das classes altas de forma artificial.

Uma sociedade hierarquizada dividia e contrastava distintos modelos educativos e culturais, estabelecendo uma hierarquia entre eles. As práticas pedagógicas da época possuíam um caráter conformista, focando na formação moral e na moldagem de comportamentos. As metodologias eram centradas na transmissão de conhecimentos, seguindo normas e procedimentos rigorosos, relacionados a textos canônicos. O objetivo não era levar o aluno a descobrir a verdade, mas sim apresentá-la. Tratavam-se, portanto, de práticas educativas baseadas na difusão de conhecimentos dogmáticos, cabendo ao educador apenas revelá-los.

Com o advento da burguesia, houve uma transformação radical no cenário social da modernidade, inaugurando uma nova perspectiva ideológico-cultural. Isso acontece em uma dupla transformação: primeiro, a laicização da sociedade que promoveu a emancipação individual, desvinculando o homem de uma visão predominantemente religiosa do mundo e da vida humana, e conectando-o mais diretamente à história e ao seu próprio processo.

Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves receios no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal (Manacorda, 2010, p. 288).

O capitalismo como sistema econômico necessita de indivíduos livres, dotados de razão e autonomia para sua legitimação. Contudo, simultaneamente, deve mantê-los sob o controle e domínio do Capital, o que se concretiza por meio da alienação de poderes que parecem ser livres, mas que, na verdade, permanecem completamente aprisionados. Nesse contexto, a educação, por meio de práticas pedagógicas estruturadas e difundidas nas instituições escolares, desempenha essa função de maneira exemplar. Às escolas incumbe a responsabilidade de formar todas as novas gerações, conforme parâmetros de normalidade, eficiência e produtividade social, além de fomentar a docilidade político-ideológica.

Tanto as práticas quanto as teorias ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da evolução de grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação, bem como da conformação e do gregarismo. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.) dando vida a um processo de socialização dessas práticas (envolvendo o poder público principalmente) e de articulação/sofisticação (Cambi, 1999, p. 512).

As práticas educativas eram predominantemente voltadas para a aprendizagem intelectual e estruturadas de acordo com um método rigoroso e meticulosamente sistematizado. Centralizavam-se nos sujeitos, professores e alunos, sendo a escola com suas normas disciplinares, estrutura e organização o espaço designado para sua execução. Essas práticas se organizavam precisamente em torno da argumentação e explicação pelo professor e da redação e exercício pelo aluno, culminando, finalmente, na verificação suprema do exame de caráter público e ritualístico (Cambi, 1999).

Segundo Marques (2014), o empirismo de Locke se opõe a qualquer tipo de inatismo e predestinação tão valorizados pelo pensamento pedagógico racionalista. A prática educativa baseada no empirismo estrutura-se a partir dos interesses e necessidades concretas dos alunos que se restringem à formação intelectual, mas valorizam a educação do corpo, da mente e da moral. Isso não significa, entretanto, que os empiristas desconsiderem a razão, mas sim que a subordinam ao trabalho prévio da experiência.

De maneira geral, Cambi (1999) elucida que as ideias de Locke consolidam uma proposta educativa baseada na conexão entre a educação e a participação concreta na vida social do educando, ressaltando a importância de privilegiar conteúdos pragmaticamente úteis à instrução que deve estar ligada à experiência real dos educandos. Embora diametralmente falsas, essas duas correntes influenciam a forma dinâmica do pensamento educacional na contemporaneidade. A relevância dessas correntes para o cenário educacional reside no fato de que, fundamentadas em princípios como o racionalismo e o empirismo, as práticas pedagógicas se emancipam dos modelos religiosos autoritários do passado.

O pensamento pedagógico de Rousseau (2008) caracterizava a prática educativa em seu tratado sobre educação como uma prática naturalista no sentido de considerar como natural aquilo que contrariaria o social; uma prática que se fundamenta na valorização das necessidades emergentes do educando e, sobretudo, uma prática incipiente a partir das experiências pessoais. Contudo, apesar de representar um grande marco para a educação contemporânea, foi alvo de diversas críticas. Seu modelo educacional era considerado elitista, uma vez que pressupunha a existência de um preceptor algo acessível apenas às elites. Outros críticos viam sua abordagem como individualista, pois afastava o educando do convívio social.

Os processos educativos, tanto quanto as relações sociais, são sempre encarados do ponto de vista centralizado na noção de liberdade, entendida como direito e devendo ao mesmo tempo: todos nascem homens e livres; a liberdade com pertencer e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de homem. [...] princípio da liberdade como direito inalienável e exigência essencial da própria natureza espiritual do homem (Rousseau, 2008, p. 11).

Para se adaptar à nova realidade emergente, tornou-se imperativo expandir a rede escolar e reorganizar as instituições de ensino, preparando os indivíduos para enfrentar os novos desafios. Nesse contexto de inovações, não havia mais espaço para um ensino exclusivamente teórico e contemplativo. Visando essa renovação, foram delineadas teorias e práticas educacionais que respondem a tais mudanças.

Entre essas teorias, destaca-se o pragmatismo educacional, cujo maior expoente foi John Dewey. A educação era concebida como uma necessidade intrínseca ao ser humano, podendo ocorrer em qualquer sociedade e em qualquer lugar. Esse teórico acreditava que o objetivo da educação era capacitar os indivíduos para a aprendizagem contínua, aliando o desenvolvimento constante, o que somente poderia ser um erro quando todos os

membros da sociedade vivessem de maneira igualitária e democrática. Conforme Saviani (2020, p. 81), “orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se manifesta no escolanovismo, valorizará a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos”.

A prática educativa para Dewey (1980), portanto, pode ser definida como uma atividade social, prática, experimental e interativa, que se inicia nas necessidades individuais e está vinculada à vida cotidiana. Essa prática é focada no aluno em seus interesses e habilidades. Ela visa, além da formação humana integral, uma educação progressiva, cujo objetivo principal é capacitar os indivíduos a prosseguirem em seu processo educativo. A experiência educativa é a experiência inteligente em que se participa do pensamento, através do qual se percebem relações e continuidades antes não ditas. Sempre que a experiência é reflexiva, isto é, que haja atenção ao seu processo anterior e posterior, a aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais abrangentes do que anteriormente será um dos seus resultados naturais.

Dessa maneira, a experiência expande o conhecimento, enriquece o espírito e confere, dia após dia, um significado mais profundo à vida. Nisso consiste a educação. Educar-se, para Dewey (1980), é crescer não no sentido fisiológico, mas no sentido espiritual, humano, de uma vida cada vez mais ampla, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfeitor para o indivíduo.

Com esse entendimento, conceitualmente, o processo educacional é:

reconstrução e reorganização da experiência, pelo que lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor direcionar o curso de nossas experiências futuras. Por essa definição a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável quanto a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui a constituição mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível animal para o nível mental ou espiritual. Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por objetivo melhorar rapidamente pela inteligência a qualidade da experiência (Dewey, 1980, p. 116).

Incontáveis foram e continuam sendo as contribuições do pensamento de Dewey para a sistematização das práticas pedagógicas. Todavia, não podemos deixar de mencionar que sua teoria embasa as ideias liberais e, como tal, fundamenta-se na aceitação e não no questionamento dos valores da sociedade capitalista. Aliás, grande

parte de suas ideias tem sido empregada para reforçar o discurso do “aprender a aprender”¹², lema da bandeira do escolanovismo (Marques, 2014).

Em contraste com esse movimento pragmático que valoriza uma educação fundamentada nas necessidades e experiências individuais e onde o ser humano é instruído para se auto educar e se ajustar à sociedade, o marxismo entra em confronto direto com essas novas tendências pedagógicas, visto que Marx concebe uma prática educativa que aspira justamente ao oposto, uma vez que se contrapõe a qualquer prática educativa naturalista. Essa prática é baseada na autonomia da individualidade e interpreta todas as diferenças entre as classes sociais (Manacorda, 2010).

Em contraposição à educação naturalista, espontânea e pragmática, Marx preconiza uma educação que almeja a unilateralidade humana, isto é, o desenvolvimento pleno, completo e multifacetado do ser humano; um desenvolvimento que abarca todos os aspectos desde as faculdades e forças produtivas, passando pelas necessidades até a capacidade de sua satisfação. Em lugar da valorização da atividade individual voltada para a obtenção de objetivos imediatos, a atividade educativa, segundo Marx, conduz o indivíduo a se apropriar da natureza de modo universal, consciente e voluntário; uma práxis educativa transformadora que, ao alterar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, transforma a si mesmo enquanto indivíduo (Manacorda, 2010).

Nesse contexto, é pertinente ressaltar o que Carvalho; Marques; Teixeira (2020, p. 35) mencionam: a prática educativa configura-se como uma atividade fundamental para a humanidade, possibilitando a evolução histórica do gênero humano em cada indivíduo. “Assim, o trabalho de educar é o ato de produzir intencionalmente e sistematicamente em cada indivíduo a humanidade, resultado das conquistas históricas e da atividade coletiva”.

¹² “O lema “aprender a aprender”, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Mas esse lema que na pedagogia escolanovista se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação. Na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Os ajustes, a metamorfose, a resignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação neoescolanovismo. Essa visão se propagou amplamente na década de 1990 como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Delors”, publicado pela UNESCO em 1996. Assim, por inspiração da pedagogia neoescolanovista, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas manifestam-se com características light, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno (Saviani, 2020, p. 159-160).

Em outras palavras, cada nova geração não precisa construir o mundo do zero. Além disso, a educação escolar apresenta-se como uma atividade central e primordial para a formação humana na sua especificidade histórica, sendo o principal motor da transmissão e apropriação da história social humana. Portanto, o processo educacional conduz ao desenvolvimento humano.

4.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE: A PARTIR DE UM MOVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL

As práticas educativas contemporâneas visam, entre diversos objetivos, diminuir a lacuna entre o conhecimento científico e a cultura cotidiana. Além disso, o trabalho educativo deve auxiliar os alunos a se tornarem sujeitos críticos, desenvolvendo elementos conceituais para compreender e se apropriar da realidade. O propósito é formar indivíduos capacitados para exercer sua autonomia de maneira reflexiva e crítica diante das dimensões humanas, sociais, políticas, culturais e econômicas, intervindo nelas de forma consciente. Esse é um desafio concreto para aqueles que são responsáveis pelos processos educativos, bem como pela organização e implementação de práticas pedagógicas em instituições escolares historicamente estabelecidas (Marques, 2014).

Ademais, deve-se contribuir para conceber uma pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca realizar-se como prática libertadora. Isso ocorre porque a realidade social, objetiva, não surge ao acaso, mas como resultado da ação dos indivíduos que também não a transformam aleatoriamente. Se os seres humanos são os criadores dessa realidade e se esta, em decorrência da práxis, se volta contra eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é uma tarefa histórica incumbida à humanidade (Freire, 2005).

Freire (2005) propõe uma prática educativa transformadora. Quando a prática educativa é prática social gera conhecimentos disciplinares, compreensões acerca dos conteúdos e sua amplitude social. Contudo, se um educador é formado de maneira não reflexiva, não dialógica, ignorando os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá incentivar a participação que está sendo aplicada na prática. Consequentemente, ele

desistirá e reproduzirá ações repetitivas; esta é uma prática educativa replicável que deve ser evitada não apenas no ambiente escolar, mas em qualquer ambiente institucional.

É essencial destacar que a educação é uma prática social humana; constitui um processo histórico inacabado que emerge da dialética entre o homem, o mundo, a história e a nação. Sendo um processo histórico, a educação não pode ser vivenciada por meio de práticas que desconsiderem sua especificidade. Os indivíduos sempre apresentam resistência diante de imposições que não permitem espaço para o diálogo e a participação (Duarte, 2016).

A prática educativa, compreendendo o contexto social e histórico, modifica-se pela ação dos indivíduos e gera mudanças naqueles envolvidos no processo. Freire (2005) enfatiza a relevância de uma prática pedagógica de natureza dialética que reconhece a subjetividade na construção da realidade, a qual se transforma mediante a interpretação coletiva. A práxis, por sua vez, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem essa práxis, é inevitável superar a contradição entre opressores e oprimidos.

No contexto da prática educativa, existem dois polos de aprendizagem: o ensinante e o aprendente. No entanto, Freire (2005) apresenta um terceiro elemento, o objeto de conhecimento, que está intrinsecamente envolvido no processo de aprendizagem. Dessa forma, o educador transcende o papel de apenas ensinar, tornando-se também um aprendiz enquanto educa em um diálogo constante com o educando que ao ser educado também educa.

A prática pedagógica proposta por Freire ocorre por meio do diálogo entre professor e aluno, professor e comunidade. Para que ocorra uma transformação, o educador deve estabelecer uma relação harmoniosa com todos os membros da comunidade e com os alunos de modo que o processo de aquisição do conhecimento e aprendizagem ocorra no âmbito cultural e social. Para Freire, ao compreender sua realidade, o homem é capaz de formular hipóteses sobre os desafios dessa realidade e buscar soluções. Assim, ele pode transformá-la, criando com seu trabalho um mundo próprio definido por sua nacionalidade (Lima; Rosas, 2006).

Os processos educativos deverão estar alinhados ao desenvolvimento histórico da humanidade, capacitando os indivíduos a pensar, sentir e agir criticamente em relação à realidade, posicionando-se frente a ela, transformando-a e, com isso, transformar a si

mesmos. No entanto, contraditoriamente, nos sistemas de ensino atuais, o currículo prioriza a fragmentação do conhecimento. Ensina-se a isolar os objetos de seu contexto, a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas inter-relações e a dissociar os problemas em vez de integrá-los. Somos obrigados a reduzir o complexo ao simples, ou seja, a desconectar o que está integrado e a decompor em vez de recompor, eliminando tudo o que possa gerar desordem ou contradições.

Nesse cenário, as práticas educativas induzem os estudantes a enxergarem o mundo de maneira fragmentada e superficial, tornando-os incapazes de compreender a realidade como um todo. Como resultado, formam-se indivíduos incapazes de perceber as inter-relações que compõem o real, incapazes de entender que todas as nossas ações estão interconectadas, uma vez que a escola apresenta um conhecimento particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial. Conforme Freire (2011), o princípio fundamental de toda prática educativa é a relação indissociável entre educação e conscientização. Isso implica que todo aprendizado deve estar intimamente ligado à tomada de consciência da realidade vivenciada pelo educando.

De acordo com Freire (2005), ao observarmos as práticas educativas na escola atual, notamos que as relações entre educar e educar são essencialmente narrativas e dissertativa. Limitam-se à transmissão de conteúdos, aos quais ele se refere como fragmentos da realidade como se estivessem desconectados do todo, sem significação, elementos que fazem parte de uma realidade vista como estática, compartimentada, ordenada e, especialmente, alheia à realidade existencial dos educandos.

Nessas interações, professores e alunos possuem papéis sociais bem estabelecidos. O professor é o guardião do conhecimento cuja função é preencher os dados com conteúdo. Os estudantes, por sua vez, são os recipientes desse saber. Nesse processo, a palavra perde a dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra vazia, em verbosidade (Freire, 2005).

Nessa concepção, em que docentes e discentes assumem, respectivamente, as posições de depositários e depositantes, os indivíduos são vistos como arquivados. Isto é, “educadores e educandos se arquivam na medida em que, nessa visão deturpada de educação, não há criatividade, não há transformação”. Dessa forma, desenvolve-se uma prática educativa desprovida de seu sentido ontológico, isto é, uma prática educativa cuidadosa de saber, pois “o saber só existe na invenção, na reinvenção, na busca inquieta,

paciente e permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2005, p. 67).

Por meio dessa crítica, Freire (2005) demonstra que a educação bancária espelha a sociedade opressora com o objetivo de perpetuar e disseminar as contradições que sustentam este sistema opressor. Nesse modelo educativo, o conhecimento deixa de ser uma experiência vívida, transformando-se em mera narração e transmissão. Os opressores podem modificar a essência dos oprimidos em vez de melhorarem suas condições de vida. A educação, então, assume a função de conduzir os oprimidos à adaptação e conformação social. Desta forma, a educação converte-se em um instrumento para a conformidade das massas, o que implica que os educadores são cercados de pensar de maneira autêntica, considerando-se que o pensamento autêntico é tido como perigoso.

Nesse contexto, os marginalizados, chamados de oprimidos, são percebidos como seres excluídos; a educação bancária os conduz a uma inclusão peculiar, brindando-os aos autômatos, negando-lhes a essência de ser mais (Freire, 2005). Freire esclarece que, sendo os homens seres em constante busca e tendo sua vocação ontológica a humanização, podem reconhecer a contradição perpetuada pela educação bancária e cooperativista na luta pela sua libertação.

Na educação humanista e revolução, a atuação do educador se alinha com a ação do educando, devendo ambos orientar-se no sentido da humanização mútua. Essa orientação promove o pensamento autêntico, confiando na potencialidade dos seres humanos. Nessa perspectiva, educar e educar tornam-se companheiros de jornada. O pensar autenticamente exige comunicação. O pensamento do educador só se torna autêntico na genuinidade do pensamento dos educandos, ambos mediados pela realidade na intercomunicação. A comunicação confere significado à vida humana e o pensar só faz sentido se sua origem for a ação sobre o mundo.

A libertação autêntica, segundo Beisiegel (2008), é a humanização em movimento, pois não se refere a algo que é imposto aos indivíduos nem a uma expressão vazia e mistificadora. Trata-se de práxis que uma ação e a reflexão dos indivíduos sobre o mundo visem à sua transformação. A consciência não deve ser um conjunto de contradições, mas sim a problematização das relações dos seres humanos com o mundo.

Nessa conjuntura, as possibilidades de atuação dos seres humanos se definem e encontram limites dentro de uma realidade historicamente e socialmente determinada.

Somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as particularidades dessa realidade permitem uma atuação criativa no ambiente. Para Freire (2016), o desenvolvimento dessa consciência depende de uma penetração profunda do indivíduo em sua própria realidade, exigindo comprometimento com sua circunstância.

A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la. Educação não é só ciência. É arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto (Freire, 2016, p. 17).

Assim, a humanização, isto é, a plena concretização do indivíduo como criador de cultura e determinador de suas condições de existência passa pela elucidação da consciência humana. Esse processo ocorre no âmbito do crescente comprometimento do ser humano com sua realidade, situando, portanto, as funções do processo educativo. Dessa maneira, a educação seria entendida, fundamentalmente, como um processo de conscientização (Beisiegel, 2008).

A educação problematizadora rejeita os comunicados e materializa a verdadeira comunicação. Constitui um ato cognitivo capaz de superar a contradição entre educar e educar, pois, nessa dinâmica ambos estabelecem uma relação dialógica. Diferentemente da educação bancária, que perpetua a contradição ao negar a essência dialógica da educação, a educação problematizadora se concretiza no diálogo e na comunicação efetiva.

Nessa dinâmica, educar e educar assumem papéis centrais no processo em que ambos evoluem conjuntamente e onde os argumentos de autoridade perdem peso. Na educação bancária, entretanto, a ênfase recai sobre o papel do educador que se limita a narrar ou transmitir informações sobre o objeto a ser aprendido pelos educandos. Em contrapartida, a prática educativa problematizadora não separa educador e educando; ambos dialogam sobre os objetos de estudo. Juntos, criam-se condições para a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo conhecimento verdadeiro, que se dá no nível do logos (Freire, 2021).

Esse processo se torna viável através da reflexividade, pois a educação reflexiva envolve um constante ato de desenvolvimento da realidade. Na educação bancária, esse desenvolvimento não se concretiza, uma vez que o processo educativo nesse modelo resulta na imersão da consciência na realidade.

Na educação problematizadora, ocorre um despertar das consciências que conduz a uma inserção crítica na realidade. Isso implica que através dessa prática educativa os alunos aprimoram sua habilidade de compreender e entender o mundo em suas interações. Eles refletem sobre o mundo sem dissociar o pensamento da ação. De forma crítica, percebemos como estão sendo no mundo e com o mundo ao seu redor, pois compreendem que sua maneira de agir está intrinsecamente ligada à forma como se percebem nele (Freire, 2021).

Estabelecendo uma analogia entre a prática da educação bancária e a da educação problematizadora, constatamos que a primeira oculta os motivos que explicam a forma de existir dos indivíduos. Essa primeira prática distorce a realidade, é assistencialista, inibe a criatividade e condiciona a consciência. A segunda, comprometida com a emancipação, busca desmistificar a realidade, fundamenta-se na criatividade e promove a reflexão e a ação autêntica dos indivíduos sobre a realidade.

Conforme Freire (2005), a educação bancária se organiza por meio de práticas que sustentam uma visão fatalista da realidade e da condição humana, especialmente porque negam a natureza histórica dos seres humanos, negam que os homens são seres incompletos, inacabados e em constante movimento de busca. Em contraste, na educação problematizadora, as práticas consideram o caráter histórico e a historicidade dos seres humanos. Sob essa perspectiva, os indivíduos são percebidos como seres inacabados numa realidade também inacabada. Ao tomar consciência da condição em que vivem, os homens compreendem-na como uma realidade histórica que, dessa forma, pode ser transformada por eles. A educação, assim, assume a natureza de um fazer contínuo que se renova incessantemente na práxis.

Para o autor, é fundamental entender que, enquanto a prática bancária promove a mobilidade, é fundamentada em relações antagônicas entre educadores e educandos e incentiva o intelectualismo alienante, a prática problematizadora promove a transformação. Ela reconhece o movimento histórico como princípio das formações sociais e humanas, configurando-se como revolução. Nesse contexto, educadores e educandos tornam-se sujeitos do seu presente, comunicam-se e manifestam solidariedade, eliminando qualquer forma de autoritarismo.

Outro projeto educacional de grande relevância no Brasil na segunda metade do século passado foi o de Dermeval Saviani. Sua pedagogia, a Histórico-crítica, reflete suas

estratégias para compreender a educação a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Fundamentado no Materialismo Histórico-dialético, Saviani (2021) interpreta o desenvolvimento histórico objetivo como o processo pelo qual o indivíduo construiu sua própria existência ao longo do tempo, ou seja, a compreensão da história por meio do desenvolvimento material e das condições materiais da existência humana.

Em outros termos, o que eu quero traduzir coma expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (Saviani, 2021, p. 76).

Diante das críticas às perspectivas contemporâneas que insistem em afirmar que a escola não é a única, nem mesmo a principal entidade com a função de educar, e que desconsideram o conhecimento como o objeto específico do trabalho escolar, Saviani (2012) empenha-se na defesa da escola, afirmando que a escola possui uma função especificamente educativa, essencialmente pedagógica, vinculada ao conhecimento. É imperativo, portanto, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, considerando a questão do saber sistematizado, a partir do que se define a especificidade da educação escolar. O autor acredita que a negação disso reflete uma tendência atual em subestimar a escola, esvaziando-a de sua função específica de socialização do saber elaborado.

O discurso atual que transforma a escola em um espaço destinado a tudo e a todos, exceto à transmissão e produção do saber culturalmente acumulado, tem convertido a instituição escolar em uma agência de assistência social, visando mitigar as contradições da sociedade capitalista (Saviani, 2012).

Em contraste com essa tendência, a Pedagogia Histórico-crítica propõe que, em vez de ocultar e suavizar essas contradições, os processos educativos devem elucidá-las e revelar seus determinantes sociais, contribuindo para a formação de posturas humanas em relação a elas. A partir dessas reflexões e análises, Saviani (2019) defende a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento essencial para o desenvolvimento cultural que converge para o desenvolvimento humano em geral.

Assim, surge sua concepção de trabalho educativo que, segundo Saviani (2012), é responsável pela formação da segunda natureza do homem: a natureza humana não é algo

patológico ao homem, mas algo por ele produzido com base na natureza biofísica. Portanto, o trabalho educativo é o ato de produzir de forma direta e intencional em cada indivíduo singular a humanidade que é gerada histórica e coletivamente.

Dessa maneira, compreendemos que o trabalho educativo se distingue pelo processo de formação da segunda natureza humana, a natureza social e cultural; uma natureza que, ao contrário da primeira, não é inata, mas construída através das interações educativas realizadas coletivamente com outros indivíduos, fundamentando-se em conhecimentos que emergem como resultado do processo de aprendizagem e do esforço pedagógico. Para atingir esse objetivo, isto é, a produção de conhecimentos especializados que contribuem para a formação social e cultural dos indivíduos, as práticas educativas devem tomar como referência essencial o conhecimento objetivo historicamente produzido pela humanidade e traduzido em conteúdos educacionais.

Esse trabalho, conforme destacado por Saviani (2019), não é de nenhuma espécie. Trata-se de uma ação orientada por objetivos, ou seja, uma ação intencional por meio de quais professores e alunos iniciam o processo de transformação tanto da natureza quanto de si mesmos, pois a construção de novos conhecimentos transforma o mundo humano, amplia o universo cultural e, conseqüentemente, modifica a realidade.

Para Duarte (2016), isso implica que, no ambiente escolar, as práticas educativas devem ser estruturadas a partir dos conteúdos essenciais para a apropriação da cultura sistematizada pelo indivíduo, uma vez que estes são fundamentais e, sem conteúdos pertinentes e significantes, o indivíduo não consegue dominar a cultura. Sem o domínio da cultura, as massas são excluídas do processo político. Se os membros das classes populares não internalizam os conhecimentos culturais, eles não conseguem defender seus interesses, pois permanecem indefesos diante dos dominadores que utilizam exatamente esses conhecimentos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. O oprimido não se emancipa se não domina aquilo que os dominantes dominam.

Todavia, dominar o que os dominantes dominam é uma necessidade para a libertação (Saviani, 2021). É por essa razão que a Pedagogia Histórico-crítica argumenta de maneira enfática que a missão da escola é socializar o conhecimento objetivo historicamente produzido. Duarte (2016) esclarece que não se trata de defender uma educação intelectualista, tampouco de reduzir a luta educacional à mera quantidade de conteúdos escolares.

A questão reside em enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de desempenhar seu papel na socialização do conhecimento objetivo em suas formas mais avançadas. Por conseguinte, a Pedagogia Histórico-crítica se opõe a qualquer modalidade de educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos estudantes a qual frequentemente deriva da cultura alienante de massas.

Essa pedagogia valoriza uma educação que transmite conhecimentos elaborados por seres humanos concretos em contextos históricos específicos e que adquirem uma validade universal, tornando-se mediadores essenciais para a compreensão da realidade social e natural. (Duarte, 2011). Entendemos que esse tipo de educação é capaz de expandir os horizontes culturais dos alunos e de gerar necessidades de nível superior, como os quais indicamos um efetivo desenvolvimento individual e social

Portanto, enfatizamos as reflexões de Saviani (2019) sobre a relação entre teoria e prática como uma questão fundamental permeada pela lógica dialética quando a discussão envolve a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar:

a relação teoria e prática é a questão fundamental e, mais do que isso, é o elemento definidor da pedagogia. Com efeito, entendida a pedagogia como 'teoria da educação', evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2019, p. 67-68).

Em síntese, é notável que a prática educativa oriunda da Pedagogia Histórico-crítica se baseia na valorização da socialização do conhecimento objetivo e na sua assimilação pelo ser humano, condição essencial para a conscientização da sua situação histórica e das possibilidades da sua transformação. É importante ressaltar que, conforme Saviani (2020), essa pedagogia é influenciada pela concepção dialética particularmente na vertente do materialismo histórico e possui princípios com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski, no que diz respeito às suas fundações psicológicas. A educação é concebida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é formada histórica e coletivamente por toda a sociedade.

Dessa forma, isso indica que a educação é percebida como uma mediação dentro da prática social em seu todo. Assim, a prática social é tanto o ponto de partida quanto o

de chegada da prática educacional. Isso conduz a um método pedagógico que se inicia na prática social, onde professor e aluno estão ambos inseridos, porém em posições distintas. Essa condição é essencial para que estabeleçam uma relação produtiva na compreensão e solução dos problemas oriundos da prática social, fundamentando a base teórica da pedagogia histórico-crítica, com composição

nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica (Saviani, 2020, p. 174).

Neste projeto, a Pedagogia Histórico-Crítica advoga em favor da escola e da sua legitimação como espaço onde se identificam condições para que educadores e estudantes sistematizem práticas educativas com o objetivo de promover o desenvolvimento social, cultural e, conseqüentemente, humano, visando superar todas como formas de desigualdade e injustiça social (Duarte, 2012). Partilhamos a ideia de que a condição essencial para o desenvolvimento humano reside na apropriação do conhecimento científico sistematizado pela humanidade e concordamos que a escola é o local onde esse processo deve ser assegurado, embora reconheçamos que ela não seja o único.

Entretanto, como mencionado anteriormente, nossa análise se estabelece no curso de formação de professores, particularmente no curso de Pedagogia, no assunto sobre quem mediatiza os processos educativos, isto é, os professores. Portanto, nosso enfoque está nas repercussões da afetividade nas práticas educativas dos professores, identificando significados e sentidos atribuídos aos aspectos afetivos que podem influenciar o desenvolvimento do trabalho docente.

Vale ressaltar que as práticas educativas surgem como uma questão crítica nos contextos em que se originam e se desenvolvem, refletindo os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses frequentemente antagônicos. Portanto, não é racional analisá-las abstratamente, pois são dimensões da vida humana que se transformam historicamente associadas e articuladas às mudanças no modo como os seres humanos produzem sua existência (Saviani, 2021).

Dessa forma, a análise das práticas educativas exige uma investigação do processo histórico da formação dos profissionais que promovem essas práticas. Dentro desse

contexto, no próximo item nos dedicaremos a discorrer, à luz da teoria que orienta este trabalho de pesquisa, a formação inicial dos professores com um foco especial na formação dos pedagogos.

4.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação de professores é abrangente e revela diversas nuances. Neste contexto, enfatizamos a formação inicial que se concretiza nos cursos de licenciatura em nível de graduação com destaque para o curso de Pedagogia. Entendemos a formação docente como o processo de preparação do profissional para sua atuação, encarando-o como uma trajetória contínua e prolongada. Ainda que as vivências dentro e fora da sala de aula bem como as interações com colegas e outros profissionais possam influenciar a prática docente, a licenciatura tem maior impacto nesse aspecto.

Conforme Imbernón (2002), a formação de professores é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional iniciado na experiência escolar do indivíduo e prosseguindo ao longo de toda a vida. Transcende momentos específicos de aprimoramento e aborda questões como remuneração adequada à realidade social, perspectivas de carreira, condições de trabalho mais regulares, infraestrutura solicitada, participação e tomada de decisões. Além disso, essa formação precisa estar em consonância com as mudanças e incertezas do ambiente escolar, permitindo que o professor atue no processo de inovação e mudança, além de criar e adaptar conforme seu contexto educativo.

Nesse contexto, a teoria abordada nos cursos de formação docente necessita fornecer uma fundamentação científica, permitindo ao professor expandir de maneira crítica sua perspectiva em relação ao trabalho que realiza. Isso viabiliza a implementação de uma prática autoral, planejada e embasada, distinta de uma atuação meramente técnica, imitativa, eficiente e descontextualizada, comumente observada em docentes sem formação adequada.

Não por acaso, desde a década de 1960, discute-se a elevação da formação de professores para o nível superior de ensino, discussão que se intensificou após a década de 1980 com a luta dos docentes pela regulamentação da formação inicial nas

universidades, almejando uma educação que fosse crítica, voltada à cidadania, visando à equidade e com qualidade (Tanuri, 2000).

No que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Neste sentido, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que 'nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário', prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade (Tanuri, 2000, p. 79).

É importante enfatizar o contexto educacional da década de 1960, em que as preocupações com a literatura educacional, os conteúdos curriculares e a formação dos professores se concentravam principalmente nos aspectos internos da escola, direcionando-se para os instrumentos destinados à modernização da prática docente com o intuito de concretizar os objetivos instrucionais e comportamentais (Tanuri, 2000). O planejamento também desempenhava um papel relevante especialmente no que diz respeito à coordenação e controle das atividades. Havia uma forte ênfase nos métodos e técnicas de avaliação, bem como na incorporação de novas tecnologias de ensino, principalmente recursos tecnológicos.

O objetivo era tornar a escola eficiente e produtiva, visando a preparação para o mercado de trabalho, o desenvolvimento econômico do país e a segurança nacional. O referencial teórico que embasou boa parte da produção pedagógica, especialmente durante os anos 1970, foi a Teoria do Capital Humano (Tanuri, 2000).

Considerando o contexto histórico, destacam-se os fatores que influenciam a prática docente nas últimas duas décadas. Dessa maneira, é possível identificar diversos aspectos como: a motivação inicial para a escolha e permanência na profissão; todo o processo de formação, seja ele inicial ou continuado; os exemplos de outros docentes com quem já conviveu; sua visão de educação e o paradigma seguido mesmo que de forma inconsciente; a experiência em sala de aula; as condições materiais de trabalho; as relações vivenciadas; além de gênero, classe social, etnia, representações sociais e culturais, história de vida, entre outros fins, inúmeras variáveis a serem consideradas.

Entretanto, mesmo que muitos desses fatores sejam aprendidos ou vivenciados na prática de sala de aula, isso não permite afirmar que a profissão pode ser aprendida exclusivamente na prática, pois exige uma formação específica para seu exercício. A formação docente inicial não é apenas mais um item desta lista. Ela representa um ponto fundamental para o exercício profissional. Para Saviani (2009, p. 150), “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, exigindo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”.

Portanto, essa preparação é essencial para fornecer uma sólida base teórica ao docente aliada a uma prática articulada a essa teoria. A prática exige conhecimento e este conhecimento requer prática, ocorrendo de forma concomitante nos mesmos contextos sociais. Em síntese, a prática e a teoria são indissociáveis tanto na ação pedagógica em sala de aula quanto na universidade durante o processo de formação de professores, sendo impossível separá-las.

Essa relação entre teoria e prática, vista como uma unidade dialética, é denominada práxis, conforme explica André (2010), ao discordar sobre a inseparabilidade dessas duas dimensões. A autora ressalta que, historicamente, teoria e prática eram consideradas como polos dicotômicos, mas a partir da década de 1980, surgiram estudos e pesquisas que evidenciaram a relevância de reconhecer a unidade entre elas. A práxis, essencial para a formação de professores, difere da mera associação entre teoria e prática como processos justos que permanecem opostos e separados. Esse conceito sugere uma unidade que indica que a forma de compreender o mundo se dá através da atividade.

Assim, é mediante a práxis que a realidade se constitui e, simultaneamente, se reflete essa realidade na consciência humana, permitindo o acesso ao mundo material e ao conhecimento. As necessidades práticas dos indivíduos orientam o saber para determinados objetos e tarefas, impulsionando o processo cognitivo. Nesse sentido, na formação de professores, a práxis não ocorre de maneira imediata e aplicacionista por meio de modelos, mas como um processo histórico e coletivo, que visa compreender a realidade para transformá-la mediada pela relação dialética entre forma e conteúdo, aparência e essência (André, 2020).

Dessa maneira, percebemos que a formação inicial de professores deve, além de fornecer uma base teórica e interdisciplinar sólida em todos os seus aspectos históricos,

políticos, sociais, afetivos, técnicos, estéticos e éticos, adotando como princípio a unidade teoria-prática ao longo de todo o curso.

A fase de formação inicial é a etapa de preparação formal e uma instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino, ou estágios. Consiste nas atividades organizadas que facilitam a aquisição pelo futuro professor dos conhecimentos, competências e disposições necessários para desempenhar tal atividade profissional (Pachane, 2006, p. 114).

Kuenzer (2011), em sua análise crítica sobre a formação docente, ressalta que os conhecimentos devem abarcar o mundo do trabalho, ciência e tecnologia da área de atuação, pedagogia, pesquisa e prática educativa. A autora advoga por uma perspectiva abrangente, estimulando o debate sobre os programas de capacitação dos professores, com ênfase em um processo pedagógico mais abrangente e crítico. Isso decorre do fato de que o debate sobre a formação docente ainda está restrito à lógica da reprodução capitalista, sem uma compreensão adequada de seu caráter ideológico.

A consequência mais imediata dessa visão parcial é a crença de que, com um bom curso de formação, milhões teremos bons professores. Esta visão redutora negligencia a relação entre as esferas de produção e reprodução das relações capitalistas, resultando na falta de reconhecimento de que a formação somente se concretiza na prática docente em contextos específicos.

Assim, torna-se fácil responsabilizar o professor, o programa de formação e a instituição por trás de sua formação pelos resultados insatisfatórios com os alunos em escolas que atendem os filhos dos trabalhadores com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo baixa remuneração e desvalorização social (Kuenzer, 2011).

Seguindo ainda o pensamento de Kuenzer (2011), é essencial adotar uma nova lógica para explorar os espaços possíveis das contradições na compreensão e na formulação de políticas e propostas de formação docente que visem desenvolver consciências críticas e desvelar as dimensões ideológicas da educação voltadas ao capital. Essa lógica requer uma análise das propostas de formação com base na realidade do trabalho docente no âmbito do modo de produção capitalista, entendendo as dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas e compartilhando a inegável relação entre os processos educacionais e os amplos processos de reprodução presentes na sociedade.

Portanto, é fundamental uma compreensão profunda da construção dos saberes que transcendem processos cognitivos ou ações individuais, pois está inserida em um contexto histórico, social e pluricultural. Assim, não se trata apenas de um processo racional de aquisição de conhecimento; é fundamental que isso se conecte com outras dimensões humanas, destacando-se a importância de que essa formação ocorra de maneira coletiva.

Freitas (2012) afirma que os conhecimentos dos docentes se desenvolvem para além da formação inicial ou de outros cursos realizados, compreendendo-se também na prática pedagógica cotidiana. Dessa maneira, reitera-se o conceito de práxis, essencial para essa construção do professor. A prática isolada não forma um professor do mesmo modo que a teoria isolada também não é suficiente. A integração dessas duas dimensões é fundamental. Isso não significa que estejam sempre em harmonia ou se complementem; as oposições e conflitos genéticos à práxis presentes em diversos momentos são antecedentes ao desenvolvimento docente.

Além da práxis, mas sem se desvincular dela, outro princípio formativo é crucial à pesquisa. Por meio dela, o professor pode entender sua realidade e expandir a questão do conhecimento, tratando-o como um processo em constante evolução e não como algo plenamente concluído. Isso incentiva o docente a questionar a prática e buscar e criar novos conhecimentos, tanto com seus alunos quanto com seus formadores (André, 2010).

Neste sentido, Wallon (2007b) buscava compreender o ser humano em seu todo dinâmico e complexo desde a sua gênese por meio de um quadro explicativo das múltiplas relações que envolviam a pessoa nesse processo de desenvolvimento. Embora ele não tenha formulado uma teoria pedagógica, suas preocupações com a educação o levaram a redigir textos específicos sobre o tema tanto aqueles que abordam explicitamente a pedagogia quanto os que permitem inferências sobre o assunto. Os textos de pedagogia implícita permitem inferências a partir de sua teoria de desenvolvimento humano. As conexões entre psicologia e educação e suas implicações para a formação e atuação de educadores baseiam-se, predominantemente, na indissociabilidade entre indivíduo e sociedade.

Wallon (2007b) ressalta ainda que a educação deve respeitar o todo da personalidade e a integridade dos processos de evolução e aprendizagem da criança, considerando o aluno inserido no contexto vívido orientado para o desenvolvimento de sua autonomia. Com base nesta visão de desenvolvimento, ele afirma que o professor é um

elemento fundamental no processo educacional sistematizado, atuando como organizador do ensino focado no desenvolvimento integral das potencialidades e aptidões do aluno. Portanto, a formação do professor precisa ser adaptada a partir da integração de três grandes categorias de conhecimentos: a formação psicológica, a formação pedagógica e a formação específica.

Wallon (2007b) entendeu que o professor deveria atuar como um pesquisador em seu próprio ambiente, aprendendo a partir de seu contexto e adotando uma objetividade necessária para entender antes de agir, sempre considerando seu aluno no meio em que vive. Assim, busca-se uma atuação crítica, transformadora e emancipadora. Ele acreditava que a formação psicológica do docente não pode se restringir apenas aos livros, mesmo reconhecendo a importância fundamental da teoria. As experiências pedagógicas são igualmente essenciais, além de uma postura contínua de investigação tanto dos alunos quanto da sua própria prática, o que pode, de maneira dialética, enriquecer as teorias em consonância com a noção anteriormente abordada da práxis.

No que diz respeito ao ensino da prática docente, o "como fazer" seu trabalho, Wallon (2007a) não se refere a um instrumentalismo que reduz e limita a ação pedagógica, mas à necessidade de formar um professor crítico e criativo. Reduzir a arte de ensinar a prescrições e processos é englobá-la, impedindo as possibilidades de adaptação que o conteúdo ensinado e as disposições da criança podem oferecer conforme as decisões.

Embora ele trate disso no contexto infantil, esse princípio pode ser ampliado para todas as fases do desenvolvimento humano, respeitando suas particularidades. Afinal, mais do que formar um trabalhador, é fundamental moldar o ser humano e, para isso, é crucial proporcionar-lhe uma cultura cada vez mais ampla sem se restringir apenas ao aspecto técnico. Percebemos que, assim como o aluno aprende de maneira holística e íntegra, englobando as dimensões afetiva, cognitiva e motora, transformando-se e alterando o ambiente ao seu redor, assim também é o processo de formação do professor que ocorre de forma integral (Wallon, 2007a).

Tanto o conhecimento quanto a prática são indispensáveis e devem estar dialeticamente interligados, para que adquiram significado e decidam instruir o sujeito. Portanto, a formação de professores precisa igualmente lidar com as contradições do papel docente dentro da realidade do ambiente escolar, incentivando reflexões sobre essa função diante dos conflitos vivenciados no cotidiano escolar. Nesse sentido, as relações afetivas e

suas conexões com o processo educativo, na perspectiva das questões subjetivas do professor, também trazem reflexão. Além disso, as questões objetivas relacionadas ao contexto sócio-histórico, econômico e cultural em que a formação docente está inserida devem igualmente ser consideradas.

Dessa forma, o educador deve estar preparado para lidar com a realidade dialética do ambiente escolar, ensinando e aprendendo por meio das interações cotidianas, fundamentado não apenas na teoria literária, mas também nas descobertas provenientes da pesquisa diária sobre o processo educacional que vivencia. Assim, entende-se que a formação do docente permeia sua constituição profissional e pessoal, concretizando-se na práxis educativa. Isso ocorre porque um professor da educação básica não necessita apenas do domínio de conteúdos e metodologias, mas de uma formação que transcende essas dimensões.

Sob essa ótica, é preciso ver o ser humano de forma integral, o que nos permite afirmar que a formação de professores deve focar no desenvolvimento completo do indivíduo. Na contemporaneidade, há uma busca incessante pelo controle das emoções e da afetividade com um uso instrumental em prol de poucos. Embora se fale bastante sobre a educação emocional e habilidades socioafetivas para tornar trabalhadores e estudantes mais eficientes, ainda predomina a ênfase na cognição como foco principal da aprendizagem escolar, visto que essas dimensões humanas são tratadas de forma fragmentada. Isso reflete na educação de modo geral e, conseqüentemente, na formação de professores.

Monteiro (2000) verifica em sua investigação que os currículos dos cursos de formação docente negligenciam a dimensão afetiva. Nesta pesquisa, ao analisar a afetividade dos professores, ressalta-se que os participantes enfatizam a ausência de abordagem explícita dessa dimensão nos programas de formação docente.

Por outro lado, Souza (2021) e Gazzotti (2019), em suas investigações acadêmicas, constataram que os professores não possuíam a percepção de que os afetos podem facilitar sua prática pedagógica e não compreendiam que é sua responsabilidade intervir nas interações afetivas. Eles acreditam que sua principal função é concentrar-se no desenvolvimento cognitivo como se o aprendizado não abrangesse todos os aspectos do indivíduo. Isso ocorre porque, durante sua formação, esses educadores não tiveram a oportunidade de participar de discussões teórico-práticas sobre o tema. Dessa maneira,

considera-se essencial que a formação docente adote uma perspectiva holística do ser humano, realmente subsidiando a atuação docente.

No contexto do trabalho pedagógico, a relevância atribuída às relações afetivas é crucial tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o desenvolvimento integral do indivíduo. O fator afetivo serve como referência para que o professor aborde não apenas os elementos da construção do real, mas também a formação do próprio sujeito, incluindo valores e caráter (Souza, 2021).

Para evitar uma abordagem reducionista, os afetos não devem ser compreendidos como responsabilidade exclusiva dos indivíduos nem as emoções e sentimentos considerados como os únicos responsáveis por determinadas ações ou atitudes frequentemente demonstradas de forma negativa, dissociadas da constituição social do sujeito. Reconhecemos a natureza orgânico-social do ser humano historicamente moldada pelos contextos em que vive e que a prática educativa requer uma percepção integrada do ser em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora, de maneira articulada e dialética. Portanto, não buscamos isolar um único aspecto do todo, no caso, a afetividade, como foco central da educação (Gazzotti, 2019).

O que se destaca nas pesquisas que abordam a questão da afetividade e a formação docente é a desatenção a esse aspecto. Portanto, o incremento dos debates em torno do tema contribui para a possível superação da perspectiva individualizante, permitindo uma compreensão mais holística do sujeito. Isso fortalece a formação docente, seja por meio de uma revisão do currículo dos cursos de formação, seja colaborando com os professores formadores para promover uma educação que contemple o universo da pessoa. Deste modo, o foco da discussão é radicalmente alterado, transcendendo a centralização no indivíduo, uma visão que sustenta preconceitos e estereótipos na educação.

No entanto, essa abordagem rápida é observada na formação inicial de docentes. Para Kuenzer (2011), a formação de professores não adota essa visão integral do sujeito. Em vez disso, tem enfatizado a preparação de técnicos para o mercado de trabalho, fornecendo informações atualizadas ao invés de demonstrar o pensamento crítico e a reflexão. Consequentemente, em várias situações, os professores saem das universidades com práticas pedagógicas moldadas da mesma forma que foram ensinados, ou seja, informativas, repetitivas e rotineiras, com foco na transmissão de conhecimento e na educação intelectual dos alunos.

Dessa maneira, é imprescindível oferecer ou fortalecer uma educação que contemple a integralidade do futuro docente e que promova o seu desenvolvimento profissional. É crucial transcender as competências técnicas, abordando de forma crítica as fronteiras presentes nas relações entre o indivíduo e a sociedade. Uma formação que seja histórica, crítica e socialmente conectada e que leve em consideração o entorno ultrapassa uma educação meramente técnica com finalidades específicas. Portanto, é essencial que os cursos de formação de professores capacitem o docente em todas as suas dimensões, integrando cognição, afetividade e movimento.

4.3.1 Curso de Pedagogia: sua historicidade e relevância contextual

A educação está presente em todos os lugares onde transitamos. Nela aprendemos a conviver e a interagir. No cotidiano, tratamos a educação como um processo histórico proposicional e existencial que é simultaneamente criador e criado pelos condicionantes desse contexto histórico e cultural, variando conforme a época e o local. Para compreender a trajetória do curso de Pedagogia como campo de formação de docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, é essencial refletir sobre alguns eventos significativos no processo educacional.

Conforme Saviani (2020), o curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril, sancionado por Gustavo Capanema. Esse período foi especialmente propício para o surgimento de eventos educacionais associados aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras.

O curso de Pedagogia foi instituído em 1939 e analisado em pesquisas de Saviani (2009, 2013 e 2020), Tanuri (2000), Brzezinski (2008) e outros, evidenciando que a formação formal de professores voltados para o ensino primário estava concentrada nas Escolas Normais. Durante esse período, o curso de Pedagogia limitou-se à formação administrativa pedagógica, envolvendo profissionais qualificados para atuar em cargos técnicos em escolas ou como docentes no curso Normal.

Brzezinski (2008) destaca que a instituição do curso de Pedagogia ocorreu em um contexto permeado por debates que visavam o progresso pedagógico no Brasil alinhados à tendência escolanovista. Assim, as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por um movimento de modernização da educação e do ensino. Nos anos 1920, diversas reformas

aconteceram nos estados: assentamento por educadores que se fundamentavam em princípios democráticos e republicanos e na ideologia da Escola Nova de John Dewey, o principal representante do escolanovismo nos Estados Unidos.

O curso de Pedagogia foi estruturado em conformidade com os padrões federais, sistematizado e formalizado na Universidade do Brasil, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia (Saviani, 2009), conforme o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Art. 1º: A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, passa a ser denominada Faculdade Nacional de Filosofia com as seguintes finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

O Decreto-Lei que delineou a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras organizou a formação acadêmica em quatro grandes receitas: filosofia, ciências, letras e pedagogia, incluindo também uma seção especial voltada para a didática. No que tange ao curso de pedagogia, o Decreto-Lei nº 1.190 ressalta no artigo 7º que “A seção de pedagogia consistirá em um curso regular: curso de pedagogia”. Sobre a estrutura curricular, o artigo 19º especifica: “O curso de pedagogia terá uma duração de três anos [...]”, detalhando que a distribuição das disciplinas será organizada em três séries.

Como destaca Saviani (2020), esse Decreto-Lei instituiu o modelo conhecido como 'esquema 3+1', que perdurou por 23 anos. Nesse modelo, os bacharelados frequentavam três anos em suas áreas de conhecimento específicas. Para obter o título de Licenciado, era necessário cursar mais um ano com enfoque em fundamentos e teorias educacionais, didáticas e práticas de ensino.

Conforme mencionado no esquema, “Os primeiros capacitaram os professores para lecionar as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias. Os segundos habilitavam os professores para atuar nas escolas normais” (Saviani, 2007, p. 116). Portanto, o curso de Pedagogia delineado por esse modelo curricular segue a lógica de formação de um ano de estudos em matérias pedagógicas como complemento aos cursos de bacharelado em filosofia, ciências, letras e pedagogia, os quais os alunos poderiam cursar simultaneamente.

Até que o Decreto-Lei nº 3.454, de julho de 1941, assinado por Gustavo Capanema, estipulava em artigo único que “A partir do ano escolar de 1942, os alunos das faculdades de filosofia, ciências e letras não poderão realizar o curso de didática concomitantemente com qualquer um dos cursos de bacharelado” (Saviani, 2020). Desta maneira, os cursos de licenciatura devem ser estruturados em quatro anos: os três primeiros anos de formação na área específica como bacharel, seguidos de um ano adicional de formação pedagógica para habilitação como docente.

O curso de Pedagogia foi instituído como um curso de bacharelado semelhante aos demais cursos das outras receitas da faculdade. O diploma de licenciatura seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescido ao curso de bacharelado. É nesta circunstância que se originou o amplo conhecido “esquema 3+1”. No que tange à atuação dos profissionais formados nesse modelo curricular “3+1”, os pedagogos graduados em bacharelado tinham suas atribuições limitadas a funções relacionadas à administração escolar, como técnicos em educação. Em contrapartida, os licenciados podiam exercer a docência nas Escolas Normais, ministrando disciplinas pedagógicas e formando professores para o ensino primário (Saviani, 2008).

Essa concepção sobre a formação do pedagogo perdurou até a promulgação da Lei nº 4.024, em 1961. No entanto, antes de analisar a estruturação do curso de pedagogia sob as diretrizes reafirmadas pela primeira LDB de 1961, é fundamental resgatar alguns pensamentos entre 1954 e 1961. Em 1945, encerrou-se o primeiro mandato de Getúlio Vargas, que abdicou do cargo de presidente do Brasil após sofrer pressão do Exército. Conforme os estudos de Brzezinski (2008), nesse período iniciou-se a fase de redemocratização do país quando a coalizão entre as classes médias, dominantes e os militares atuaram na renúncia de Vargas que retornou à presidência em 1951. O movimento de redemocratização no Brasil culminou em 1946 com a promulgação da Constituição Federal daquele ano influenciada por concepções de princípios liberais. Retomou-se então o debate sobre a democratização do ensino, igualdade de oportunidades e descentralização administrativa.

O contexto educacional dessa época foi marcado também pela publicação de um novo manifesto em 1959, intitulado “Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados”. Esse documento dava continuidade às ideias do manifesto de 1932, mas não se limitava

somente às concepções da Escola Nova, abrangendo igualmente a defesa de um ensino público acessível a todos (Saviani, 2020).

Desde a implementação da Constituição Federal de 1946 até a promulgação da primeira LDB em 1961, o debate educacional novamente se polarizou entre dois grupos com ideias diversas sobre os rumores da educação no Brasil. De um lado, surgem os defensores da escola pública, obrigatória e laica; de outro, aqueles que respaldavam a escola privada e os interesses da igreja católica. Outras questões relevantes referem-se à unificação do sistema escolar e à sua descentralização, bem como à autonomia do Estado na distribuição dos recursos.

Já sobre o curso de Pedagogia naquele período, Brzezinski (2008) salienta que até 1961, por mais de duas décadas, o curso seguiu o modelo curricular '3+1' que recebeu ainda mais respaldo com uma nova regulamentação trazida pelo Parecer 251/ 1962 decorrente dos princípios da Lei nº 4.024/1961. Em outras palavras, até a implementação da LDB de 1961, o curso de Pedagogia tinha um caráter de bacharelado e os profissionais estavam limitados a lecionar em cursos normais ou a desempenhar funções de técnico especialista em educação.

Com a publicação do Parecer nº 251 de 1962, a estrutura do modelo '3+1' foi transformada, objetivando superar a dualidade de uma formação fragmentada entre fundamentos epistemológicos e pedagógicos. Esse Parecer estipulou a duração do curso de Pedagogia em quatro anos, estabelecendo uma formação mais flexível e integrada entre bacharelado e licenciatura. Assim, as disciplinas pedagógicas poderiam ser planejadas para serem cursadas simultaneamente com as disciplinas específicas do bacharelado, conferindo um grau de flexibilidade à estrutura curricular. Todavia, Saviani (2009) adverte que, no que diz respeito ao currículo, manteve-se o caráter generalista, ou seja, ainda não foram perdidas as habilitações técnicas.

A década de 1960 também representou uma mudança política significativa no Brasil com o golpe militar de 31 de março de 1964. Os golpistas repudiavam as ideologias advindas de uma política populista. Com o apoio da elite econômica, os militares ascenderam ao poder no país, opondo-se a tal política. Segundo estudos de Saviani (2020), o objetivo era obstruir as transformações políticas que seriam firmadas no Brasil após 1930, garantindo a manutenção da ordem socioeconômica.

Posteriormente ao golpe, houve uma intensificação da economia capitalista e uma busca pela modernização respaldada por uma perspectiva técnica educacional. Em outras palavras, a educação desse período passou a ser conceituada como um instrumento para a qualificação técnica do país. A pedagogia técnica surgiu no Brasil nos anos 1960 no contexto do período desenvolvimentista quando a demanda por qualificar a mão de obra e aumentar a produtividade se intensificou. A educação de baixa qualidade com elevados índices de evasão e repetência foi responsabilizada pela escassez de trabalhadores qualificados para atender às exigências do mercado de trabalho (Saviani, 2013).

Na década de 1970, os Programas de Pós-Graduação foram implementados no Brasil, sinalizando uma ampliação do espaço acadêmico da pedagogia no âmbito científico. Essa ampliação ocorreu por meio da aproximação com áreas afins das ciências humanas, consolidando o papel da educação nesse cenário, embora tenha se afastado um pouco da pedagogia enquanto teoria e prática educacional ou, em outras palavras, como ciência da prática educativa (Saviani, 2013).

Saviani (2008) relata que o movimento dos educadores em relação à formação dos profissionais da educação começou a ganhar forma no final da década de 1970 e se concretizou com a criação, em 1980, do "Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura". Este comitê, inicialmente organizado por comissões regionais, transformou-se, em 1983, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, posteriormente, em 1990, originou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que ainda se encontra em atividade.

Conforme Gadotti (2004), nas décadas de 1970 e 1980, os debates educativos estavam centrados na gestão democrática da escola e na resistência contra o autoritarismo do governo militar. Já nos anos 1990, os debates são caracterizados por discussões sobre os currículos e projetos pedagógicos nas instituições de ensino com uma ênfase crescente na discussão sobre o currículo, abrangendo questões de aprendizagem, avaliação e novas tecnologias.

A promulgação da Lei nº 9.394 em 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, marca um período de transformações profundas para todo o sistema educacional brasileiro com repercussões ainda presentes atualmente. Essa lei define a

organicidade do sistema de ensino por meio do regime de colaboração entre as esferas políticas federal, estadual e municipal.

Relativamente ao curso de Pedagogia, a LDB/96 resgata os debates relativos às habilitações, visando minimizar a fragmentação do trabalho pedagógico do docente enquanto especialista, promovendo assim discussões sobre a identidade do pedagogo. Inicialmente, regulamenta-se a formação de professores para atuar na educação básica, conforme o art. 62, deve ser realizado em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. Como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, admite-se a formação em nível médio, na modalidade Normal.

Em seguida, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, que se integraram à Educação Básica, oferecendo uma perspectiva mais abrangente dos conhecimentos imprescindíveis para a prática docente. Isso está claramente delineado na Resolução CNE nº 1 (2006), que especifica o que o licenciado em Pedagogia deve aprender:

I - a compreensão da escola como uma organização complexa cujo propósito é promover a educação para e na cidadania; II - a capacidade de pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações pertinentes à área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006, Art. 3, parágrafo único).

Em 2009, foi estabelecida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, visando organizar e implementar, de maneira integrada, a formação desses profissionais. Em decorrência desse decreto, foram criados o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica e o Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores da Educação Básica Pública, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federativos (Brzezinski; Calazans; Garcia, 2010).

Entramos em um novo período histórico, no qual todas as Diretrizes para a formação de professores estabelecidas até então foram revisadas, culminando na definição de novas DCNs pela Resolução CNE nº 2 de 2015. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica apresentam os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas na gestão e nos programas e

cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de ensino que as promovem.

Gatti; et al. (2019) destacam que as DCNs de 2015 visam promover uma maior colaboração no processo formativo e incentivar a colaboração entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica, além de introduzir a concepção de uma base nacional comum para a formação de professores. Na prática, essa base comum já se encontra contemplada nas DCNs de 2015, pois é delineada a partir de princípios que não se configuram como um currículo mínimo ou um rol de diretrizes, mas que indicam eixos formativos a serem considerados no projeto pedagógico de cada instituição, criando um cenário promissor para a inovação e o aprimoramento da formação docente.

Em 2016, foi revisada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e promulgado um novo decreto, o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que, contudo, não chegou a ser implementado. Contrastando com o cenário anterior, entre 2017 e 2019, foram homologadas as Bases Nacionais Comuns Curriculares da educação básica (BNCC) que instruíram um currículo rígido, retirando a autonomia pedagógica das escolas e dos docentes e evidenciando sua ênfase em conteúdos e aspectos instrumentais. Após a aprovação dessas bases, o governo federal iniciou o debate sobre a criação de uma base curricular para a formação de professores. Em 2018, o MEC submeteu ao CNE o documento intitulado Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.

Esta proposição foi alvo de críticas por parte de acadêmicos e organizações representativas dos professores, devido à falta de um debate adequado com os profissionais da educação, ao aprimoramento do currículo e à apresentação de uma perspectiva educacional distante da realidade brasileira, concentrando-se exclusivamente nos resultados da aprendizagem.

Vitoretti; et. al (2022) enfatizam que a BNCC promove competências individuais voltadas unicamente para a capacitação profissional, negligenciando o verdadeiro propósito da educação, que é o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", conforme estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 1988). Esta proposta suscitou debates intensos e críticos, principalmente de movimentos ligados à profissão docente, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação

dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma vez que implica uma mudança significativa em sua fundamentação filosófica e visão educacional.

Apesar das resistências, o BNC para a formação docente foi aprovado por unanimidade em 2019 pelo CNE, juntamente com a nova reformulação das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conforme a Resolução Nº 2 CNE de 20 de dezembro de 2019. As instituições de ensino têm até dezembro de 2021 para se adequarem. Estas novas DCNs implementam diversas alterações em comparação ao documento de 2015, começando pelo objetivo que, além de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, também estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Este documento está integralmente alinhado à atual BNCC da educação básica, seguindo a mesma lógica instrumental e especificando as competências que os profissionais da docência precisam desenvolver ao concluir sua formação, além de incorporar mudanças na carga horária dos processos formativos em questão. Observa-se que, ao tratar da formação docente, há uma política fragmentada em diversas normativas, geralmente emanadas do poder executivo federal que centraliza as decisões (Vitoretto; et. al, 2022).

Em outubro de 2020, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Essas diretrizes mantêm a lógica previamente mencionada, criando oportunidades para que fundações e organizações sociais obtenham lucro com cursos breves que apenas capacitam os professores, sem oferecer uma perspectiva crítica da realidade. Estes cursos são ministrados de forma fragmentada, dificultando a conexão entre as diversas leis, resoluções e decretos que regulam o setor. O mesmo ocorreu com a formação de docentes.

Novamente, observa-se a fragmentação nesse processo que, embora tenha sido ajustado legalmente, nem sempre se materializou na prática. Muitas vezes, as transformações mostram-se distantes da realidade e sem o devido diálogo com aqueles envolvidos na formação docente cotidiana. O resultado desse confronto é a formulação de

conceitos, reflexões e práticas que beneficiam o projeto social mais influente na elaboração do documento, transformando-se em diretrizes.

Portanto, considerando a suma importância da análise dos documentos mencionados, esses instrumentos políticos na área da educação acabam influenciando, direta ou indiretamente, o trabalho realizado no processo de formação de professores nas universidades. É fundamental que as ideias, forças e projetos subjacentes a cada um deles em relação à afetividade sejam claramente explicitados. Observamos que o documento não fornece um aprofundamento teórico sobre o tema e não evidencia a dimensão afetiva do ser humano como parte integrante da formação docente e de qualquer processo de aprendizagem.

Na DCN/2015, no artigo 12, ao descrever a estrutura do curso de formação inicial, a palavra conhecimento é enfatizada, uma vez que compreender a afetividade é distinto de desenvolvê-la ou integrá-la no processo de ensino e aprendizagem. Em nenhum momento a afetividade se encontra explicitamente relacionada à prática docente, ao contrário da dimensão cognitiva que é mencionada em outros trechos. Aqui, pode-se relacionar com o que a tradição é valorizada em nossas escolas, ou seja, o aspecto cognitivo do ser humano.

Entendemos que as alterações adotadas na reestruturação do curso de Pedagogia não são somente uma questão de necessidades das transformações sociais no Brasil, mas também são significativamente influenciadas por políticas internacionais. Ao adotar uma perspectiva neoliberal, onde as bases econômicas globais estão fortemente interligadas à exigência de uma sociedade capacitada para realizar atividades utilizando tecnologias, a educação torna-se um instrumento essencial para alcançar esse objetivo.

Nesse contexto, um dos grandes desafios para as Instituições de Ensino Superior na formação de professores é como promover um diálogo produtivo entre a teoria e a realidade do ambiente escolar onde atuará, estabelecendo conexões com as questões contemporâneas. Isso visa uma formação crítica, estética, sensível e ética que contribui para a construção de uma sociedade mais justa para todos, numa visão dialética entre teoria e prática, conforme Gatti; et al. (2019).

No que se refere às estratégias voltadas à formação de profissionais da educação, especialmente a partir do curso de Pedagogia, para atuação na educação básica, no contexto das discussões públicas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é

fundamental mencionar as entidades: ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES e FORUMDIR, que promovem contribuições valiosíssimas.

Visando delinear o campo de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Conselho Nacional de Educação, em 2005, publicou uma proposta preliminar do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Este documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, uma vez que as diretrizes propostas eram claramente indicadas com o Curso Normal Superior. O texto passou por diversas reformulações resultantes das discussões que enfatizavam mais a dimensão prática na formação do que a dimensão teórica que deveria fundamentar a formação de um professor. Deste modo, o Parecer CNE/CP n. 05/2005 foi aprovado, defendendo que a formação de especialistas fosse realizada em cursos de Pós-Graduação e abrindo a discussão sobre as habilitações oferecidas pelas instituições de ensino a partir do curso de Pedagogia (Gatti; et al., 2019).

Dessa maneira, esse novo paradigma exige, de forma crescente, que os profissionais da docência estejam aptos para uma prática educativa contextualizada, atenta às particularidades do momento, à cultura local e ao corpo discente diverso em suas trajetórias e expectativas escolares. Nessa perspectiva, uma escola voltada à promoção da equidade social necessita de professores atentos à relevância de alinhar suas práticas pedagógicas à heterogeneidade sociocultural das turmas, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e correlacionando os conteúdos com as vivências cotidianas.

Essa concepção pressupõe que a escola seja um espaço de interação entre professores e alunos que, juntos, participam do processo de transmissão, apropriação e produção do conhecimento. Como um lugar de encontro, a escola é organizada por meio de interações sociais entre pessoas que criam vínculos afetivos. A reflexão sobre os processos educativos e sua relação com a afetividade encontra respaldo em teóricos como Vigotski e Wallon, conforme já discutido em seções anteriores. O que foi abordado em momentos posteriores nos auxilia a compreender a educação como um processo intrinsecamente afetivo. Isso significa que o ato de educar ou ser educado pode ou não ocorrer pela razão, mas jamais se realiza sem os afetos, e as práticas educativas são da ordem do encontro entre professores e alunos.

Com base nessa concepção, defendemos que os docentes, por meio de suas práticas educativas, possuem o potencial de influenciar positivamente seus discentes,

despertando ou intensificando a ansiedade por continuar aprendendo e se desenvolvendo, o que acaba refletindo no próprio exercício docente. No cenário contemporâneo, o desafio é, portanto, promover práticas educativas que incentivem o desejo de aprendizado tanto de professores quanto de alunos. A finalidade desta seção foi apresentar reflexões teóricas que nos auxiliariam a compreender o processo de constituição e evolução das práticas educativas como um fenômeno histórico alinhado à formação docente.

A história desse fenômeno revela que, desde sua gênese, as práticas educativas eram focadas no professor com uma abordagem predominantemente racionalista, conformista e intelectualista. Essa realidade persistiu por um longo período e, possivelmente, ainda perdurará atualmente. Portanto, o indivíduo afetivo e relacional, vivendo em um mundo em constante transformação, necessita não apenas acumular conhecimento, mas, acima de tudo, reconhecer a história pessoal e coletiva como o princípio regulador das verdadeiras transformações sociais e históricas. Compreender esse processo exige o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de maneira complexa, ou seja, a partir das interações que constituem a realidade na qual esse indivíduo está inserido.

Em suma, almejamos uma educação que possa transformar o indivíduo em um criador de si mesmo e do mundo ao seu redor, fundamentada em práticas educativas que incentivem o desejo ativo. Apesar de todos os avanços tecnológicos divulgados pela indústria midiática e dos recursos que prometem expandir os espaços de aprendizado e as possibilidades de interação social, a escola deve preservar de maneira inalienável um papel primordial: garantir o desenvolvimento humano para superar qualquer tipo de desigualdade e injustiça social, ao menos é essa a nossa aspiração.

5 AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

DIAS MELHORES - Jota Quest



Vivemos esperando
 Dias melhores
 Dias de paz, dias a mais
 Dias que não deixaremos
 Para trás
 Vivemos esperando
 O dia em que
 Seremos melhores (melhores, melhores!)
 Melhores no amor
 Melhores na dor
 Melhores em tudo
 Vivemos esperando
 O dia em que seremos
 Para sempre
 Vivemos esperando
 Dias melhores pra sempre
 Vivemos esperando
 Dias melhores
 (Melhores! Melhores!)
 Dias de paz
 Dias a mais
 Dias que não deixaremos
 Para trás
 Vivemos esperando
 O dia em que
 Seremos melhores (melhores, melhores!)
 Melhores no amor
 Melhores na dor
 Melhores em tudo
 Vivemos esperando
 O dia em que seremos
 Para sempre
 Vivemos esperando
 Dias melhores
 Pra sempre - 4X
 Sempre! Sempre! Sempre!¹³

Composição: Marcos Túlio Lara / Márcio Buzelin / Paula Diniz / Paulinho Fonseca / Rogério Flausino

¹³ A música 'Dias Melhores', da banda brasileira Jota Quest, é um hino de otimismo e esperança que se tornou um clássico do pop rock nacional. Lançada no final dos anos 90, a canção se destaca por sua mensagem positiva e refrão cativante, que convida o ouvinte a acreditar em um futuro mais promissor. A letra fala sobre a expectativa por dias que sejam melhores em todos os aspectos: no amor, na superação da dor e na vida como um todo. A repetição do verso 'Vivemos esperando' ressalta a ideia de que a esperança é uma constante na vida humana. A música sugere que, apesar das adversidades, há sempre a possibilidade de dias mais felizes e pacíficos. A banda Jota Quest, conhecida por suas letras inspiradoras e ritmo animado, utiliza essa canção para transmitir uma mensagem universal de perseverança e fé no futuro. A simplicidade da composição, aliada à sua poderosa mensagem, faz de 'Dias Melhores' uma música que transcende gerações. Ela é frequentemente utilizada em momentos de celebração e reflexão, servindo como um lembrete de que, independentemente dos desafios, é possível ter esperança em tempos mais felizes. A canção se tornou um símbolo de positividade e é um exemplo da capacidade da música de tocar o coração e motivar as pessoas a seguirem em frente (<https://www.letras.mus.br/jota-quest/46686/significado.html>).

Como mencionado, o curso de Doutorado em Educação da UFMA foi desenvolvido em um contexto de grandes dificuldades, um período de pandemia global do vírus SARS-CoV-2, popularmente denominado de novo coronavírus, causador da Covid-19¹⁴, com amplos impactos, que podem ser observados até os dias atuais. Em vista disso, esta Seção tem início com uma reflexão significativa presente na música "Dias Melhores", da banda Jota Quest, por transmitir uma mensagem otimista e esperançosa com um refrão cativante, que convida o ouvinte a crer em um futuro mais promissor.

Em seu significado, a letra fala sobre a expectativa por dias melhores em todos os aspectos: no amor, na superação da dor e na vida como um todo. A repetição do verso "vivemos esperando" destaca a ideia de que a esperança é uma constante na vida humana. A música sugere que, apesar das adversidades, sempre há a possibilidade de dias mais felizes e pacíficos, servindo como um lembrete de que, independentemente dos desafios, é possível ter esperança em tempos mais felizes. A canção tornou-se um símbolo de positividade e exemplifica a capacidade da música de tocar o coração e motivar as pessoas a seguirem em frente mesmo em momentos difíceis.

O exercício da docência enfrenta diversos desafios, entre muitos, destacamos o acolhimento dado aos alunos. Acolher, neste contexto, significa ouvir suas inquietações e medos e auxiliá-los a lidar com cenários de perdas, luto, dor e sofrimentos, sentimentos que foram intensificados pela situação que vivenciamos. O acolhimento no ambiente educacional serve como fundamento para a construção humana em um contexto de rejeição de valores morais e éticos.

Segundo Sanches (2019), esse processo exige do educador um entendimento holístico e integrador do desenvolvimento, permitindo que todas as facetas do aluno enquanto

¹⁴ "Os primeiros casos de infecção pelo novo coronavírus de 2019 diagnosticados como uma pneumonia grave de etiologia desconhecida, apareceram em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. Mais tarde, as amostras respiratórias dos doentes mostraram a presença do coronavírus (SARS-CoV-2), identificado como o agente causador da doença COVID-19. A sua rápida propagação a nível mundial levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a 11 de março de 2020, a infecção COVID-19, uma pandemia mundial. Atualmente sabe-se que o SARS-CoV-2 é transmitido por inalação ou contacto direto com gotículas infetadas, o período de incubação varia entre 1 a 14 dias, e que os doentes infetados podem ser assintomáticos e transmitir a doença. Os sintomas são inespecíficos, sendo os mais frequentes a febre, tosse, dispneia, mialgias e fadiga. Estima-se que aproximadamente 80% dos doentes desenvolvam doença leve, 14% doença grave e 5% doença crítica. Os doentes com doença grave geralmente apresentam sinais e sintomas de pneumonia viral e podem evoluir para situações de Síndrome de Dificuldade Respiratória Aguda (SDRA), insuficiência cardíaca aguda, lesão renal aguda, sobre infecção, sépsis ou choque. A mortalidade da doença é significativamente mais elevada em doentes com doença grave, em pacientes idosos e com comorbilidades" (Estevão, 2020).

indivíduo sejam consideradas, evitando uma perspectiva unilateral que favorece apenas uma dimensão ou aspecto funcional. Além disso, é essencial que a instituição também permita um espaço para que o professor possa processar suas necessidades emocionais.

Neste sentido, esta investigação tem como intenção atingir os objetivos específicos: analisar as concepções de afetividade que medeiam as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA; evidenciar no planejamento e na prática dos docentes a existência de elementos que demonstrem a intenção de afetar positivamente os discentes; e identificar na trajetória profissional motivações para a formação dos professores do curso de Pedagogia da UFMA. Desse modo, nesta Seção apresentamos elementos que possibilitam alcançar esse propósito a partir da sua relação direta com as seções anteriores.

5.1 AFETIVIDADE QUE MEDEIA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: A ANÁLISE EMPÍRICA

Com a intenção de analisar as práticas educativas dos professores no curso de Pedagogia da UFMA mediadas pela afetividade, evidenciando as interações estabelecidas no exercício da docência, apresentamos a análise das informações coletadas na pesquisa empírica, relacionadas aos fundamentos teóricos dentro de uma realidade histórico-cultural, uma vez que se entende como necessário,

uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos. Como resultado da pesquisa, teremos uma 'massa crítica' de informações que permitirão uma compreensão da dinâmica e das estratégias de ação. A partir destas formas de considerar os contextos, desdobram-se conceituações relacionadas com as teorias pedagógicas críticas (Gamboa, 2012, p. 128).

Assim, antes de nos determos nas respostas ou conhecimentos sobre questões investigativas, entendemos como imperativo voltar o olhar sobre o campo empírico, ou seja, o curso de Pedagogia da UFMA, desenvolvendo os conhecimentos basilares da pesquisa realizada, visando contribuir com dados e saberes desenvolvidos. Isso nos permitiu situar neste trabalho de investigação a principal preocupação: a mediação da afetividade nas práticas educativas dos docentes no curso de Pedagogia da UFMA.

5.1.1 Curso de Pedagogia da UFMA: o campo empírico

À luz dessas considerações, temos como imperativo direcionar nossa atenção para esse curso em que se dá a formação inicial de pedagogos, levando em conta seu papel na história da educação superior no Brasil e, em particular, no Maranhão com acontecimentos que influenciaram e continuam influenciando sua estrutura e funcionamento. Assim, de início, delineamos um panorama histórico sobre as particularidades da implementação, reestruturação e expansão do ensino superior, com destaque para a criação da Universidade Federal do Maranhão no seu contexto político-institucional.

5.1.1.1 Contexto histórico-social e político do curso de Pedagogia da UFMA

As universidades brasileiras têm se consolidado ao longo dos anos como espaços acadêmicos de luta e resistência, desempenhando um papel relevante nos âmbitos educativo, científico e político. Portanto, em virtude de sua especificidade e dinamismo, é imperativo estabelecer novas relações que permitam sua projeção para além do mero escopo acadêmico. A história da educação superior no Brasil remonta à chegada de Inácio de Loyola, com a fundação do Colégio da Bahia em 1572 e a implementação do curso de teologia (Sousa, 2022).

A implantação do ensino superior no Brasil foi um processo longo. Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, chega também a educação superior, iniciando-se com a criação das primeiras Instituições de Ensino Superior (IES): as Escolas de Cirurgia e Anatomia de Salvador, atualmente a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA); a Escola de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro, atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Fluminense do Rio de Janeiro (UFRJ); a Academia da Guarda Marinha no Rio de Janeiro, que posteriormente se transformou na Academia Real Militar e, anos depois, na Escola Nacional de Engenharia da UFRJ; além da subsequente criação do curso de Agricultura (Sousa, 2022).

Nesse processo, a complexidade envolvida na estruturação desses cursos e de outros em universidades exigiu um esforço significativo, tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina. Nacionalmente, o processo de estabelecimento dessas IES foi

muito lento e, em determinado momento, causou consideráveis dificuldades de investimentos, principalmente devido a uma série de problemas econômicos e, sobretudo, políticos.

A instalação dos primeiros cursos superiores no Brasil se deu com a chegada de D. João VI e sua transferência forçada para o Brasil, em 1808. Várias decisões precisaram ser tomadas, não em prol da colônia, mas visando o bem-estar dos visitantes nobres. Os cursos não tinham um caráter propriamente acadêmico e eram destinados a preparar engenheiros e cirurgiões militares em Salvador e no Rio de Janeiro, em última análise, foram sementes para a criação do ensino universitário no Brasil. As escolas de Salvador, exemplificando, transformaram-se na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1832 (Santos, 2011, p. 43).

Em São Luís, capital do Estado do Maranhão, o processo de constituição da primeira instituição de ensino superior independente da instância estatal, iniciou-se concomitantemente ao advento de um projeto de educação nesse nível promovido pela Igreja Católica no país, que nos anos de 1941 fundou faculdades católicas no Rio de Janeiro, embrião da Pontifícia Universidade Católica nesse Estado e ponto inicial para as demais hoje existentes. No Maranhão, tal processo tornou-se viável com a chegada do Arcebispo Dom José de Medeiros Delgado que, preocupado com as condições sociais e educacionais da população local, além dos desafios relacionados à formação e ordenação de sacerdotes, tomou para si a responsabilidade de solucionar essas questões, consideradas pela Igreja como cruciais (Meireles, 1994).

Com a finalidade de materializar este projeto educacional, o Arcebispo, em 1953, aliou-se à elite intelectual da época e propôs às autoridades locais um plano para unificar todos os cursos das Escolas de Ensino Superior e das Faculdades Isoladas em um único espaço. Desse modo, pelo Decreto nº 32.606, de 23/4/1953, foi instituída a Faculdade de Filosofia de São Luís, autorizada a operar com os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Pedagogia e Geografia e História. A administração desta instituição ficou a cargo da diocese, tendo como Diretor o Monsenhor Luís Madureira.

A Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão *foi fundada em 15 de agosto de 1952, por força do Decreto Federal nº 32.606 de 23 de abril de 1953*, assinado pelo presidente Getúlio Vargas e obteve autorização de funcionamento para os quatro cursos previstos: Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História e Pedagogia. [...] Assim, na primeira reunião da Congregação da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, foi eleito por aclamação, para primeiro diretor desta escola, o Monsenhor Luís Madureira. O reconhecimento do Curso de Letras Neolatinas, de Pedagogia e de Geografia e História se efetivou pelo Decreto Federal nº 39.663 de 22 de julho de 1956 (Soares, 1983, p.39).

Segundo Meireles (1994), com a nomeação do novo Arcebispo de São Luís, Dom José de Medeiros Delgado, houve uma reafirmação do pacto estabelecido por seu

antecessor. Nesse cenário, o Palácio Cristo-Rei, prédio pertencente à diocese, foi concedido à Faculdade de Filosofia, ficando a Fundação Paulo Ramos incumbida da manutenção da referida faculdade e da seleção dos professores. Por conta desse pacto, ficou estabelecido que os professores fossem selecionados da seguinte forma: 50% do corpo docente seria indicado pela Igreja e os demais 50% pela Academia Maranhense de Letras, com o intuito de revigorar o ensino superior em São Luís e, principalmente, permitir que a Igreja reassumisse um papel significativo no espaço público, tradição reservada ao Estado, a partir, principalmente, da Proclamação da República.

Conforme Soares (1983), o curso de Pedagogia no Maranhão foi instituído em 15 de agosto de 1952, funcionando inicialmente na Faculdade de Filosofia de São Luís, com autorização expedida em 23 de abril de 1953. À época, a estrutura curricular conferia o grau de bacharel aos que completassem três anos de conteúdo específico da área e o grau de licenciado aos que finalizassem um ano adicional no curso de didática, conforme o "Esquema 3+1", mencionado na seção anterior. Contudo, essa matriz curricular permaneceu em vigor até os anos de 1960, uma década marcada por movimentos políticos e sociais. Muitas medidas foram tomadas na época como a aprovação do Parecer 252/69, que aboliu o "Esquema 3+1". A partir de então, o título conferido aos egressos do curso de Pedagogia passou a ser o de licenciado, independentemente da habilitação realizada, com a justificativa de que os licenciados em Pedagogia deveriam ser profissionais constituídos para o Ensino Normal. Dessa forma, a disciplina Didática foi incluída no núcleo comum, proporcionando uma base mais sólida para a atuação desses profissionais.

Nesse contexto, foi criada em 1955, a fundação Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS), cujo objetivo consistia em fomentar o desenvolvimento cultural do Estado do Maranhão e instituir uma Universidade Católica na capital. Contudo, a despeito da euforia decorrente das primeiras realizações da SOMACS, não se conseguiu estabelecer plenamente a universidade, mas apenas um princípio dela. O plano de dotar o Maranhão com uma instituição dessa natureza, cogitado por Joaquim de Souza Andrade, conhecido como Sousândrade, e por Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, somente se concretizaria com Dom Delgado (Meireles, 1994). Desta forma, a universidade foi criada, mas com outra denominação Universidade do Maranhão (UMA), contrariando as aspirações do Arcebispo que almejava a criação de uma Universidade Católica.

Convém destacar a ocorrência de transformações no cenário social maranhense, visíveis no início da década de 1960, expressas na abertura de rodovias interestaduais, na ocupação de novas áreas produtivas, na renovação da pecuária, na nova estrutura rural com o surgimento de pequenos e médios proprietários (Soares, 1983). Transformações extensivas a um incremento na produção agrícola fomentado pela disponibilidade de mão de obra articulada ao processo migratório e pelo surgimento de empreendimentos industriais mais diversificados, apesar de o Estado não dispor, à época, de um processo inovador de industrialização.

Tais transformações inserem-se em um contexto mais global dada a predominância na política nacional, desde a segunda metade da década de 1950 até início da de 1960, de um impulso desenvolvimentista a conduzir a nação no intento de a inserir de modo mais substantivo no cenário internacional. Trata-se, com efeito, de uma ideologia desenvolvimentista, como nos esclarece Cardoso (1978).

Inserida nesse terreno a educação se projeta como importante elemento para o fortalecimento nacional. Adicionalmente, destaca-se a necessária criação de escolas nos vários níveis de ensino, o empenho mais organizado pela criação de Universidades, a necessidade de um ambiente cultural mais rico e o surgimento de jornais com maior oposição política, entre outros fatores. Contudo, apesar desse processo de renovação, o desenvolvimento do Maranhão não atingiu os níveis esperados devido a diversos fatores, como a prioridade conferida pelo governo estadual a alguns setores de maneira desarticulada e descontínua.

Nesta conjuntura social, Meireles (1994) observa que as dificuldades financeiras crescentes enfrentadas pela SOMACS para manter a Universidade, devido à falta de um patrimônio mais rentável e à insuficiência das subvenções públicas, demonstraram-se insuperáveis. A Tômbola Universitária, iniciativa de Dom Delgado para obter recursos urgentemente necessários, não alcançou seu objetivo.

É essencial sublinhar nesse período o golpe de 1964 que culminou na Ditadura Militar, inaugurando um novo regime ditatorial no Brasil. Esse governo destruiu progressivamente o movimento de entusiasmo nacionalista que prevalecia na retórica dos grupos progressistas, uma excitação específica que orientava a ação de setores importantes da sociedade política e civil na busca por um desenvolvimento independente e autossustentável (Santos, 2011).

É, pois, em tal movimento que ocorre a transferência da administração da UMA ao Estado em 1965, encerrando-se então o projeto de criação de uma instituição católica para formar padres maranhenses, especialmente quando esta instituição foi transferida para a União. Assim, com a federalização, a UMA passou a ser denominada Fundação Universidade do Maranhão (FUM),

entidade de direito público, com a finalidade de implantar progressivamente a nova Universidade do Maranhão e que declararia extinta, com sua implantação, a Universidade Católica. De princípio integrariam a nova instituição de ensino as seguintes unidades: Faculdade de Direito de São Luís, Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís, Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Luís, Faculdade de Serviço Social do Maranhão e Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão (Meireles, 1994, p. 80).

Em âmbito nacional, o Congresso Nacional sancionou, no ano de 1968, a Reforma Universitária, através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, estabelecendo diretrizes para a organização e operação do ensino superior. Reforma que alterou de maneira substancial o panorama do ensino superior no país, modificando a estrutura de poder nas universidades ao abolir as cátedras e implantar o sistema departamental. Esse período é marcado por uma busca incessante a intelectuais e educadores, intimidando-os ou eliminando-os por se constituírem como possíveis ou reais opositores às novas autoridades políticas e às suas medidas assentadas.

A Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540/68 – que se direcionava às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração e o ciclo básico, dentre outras inovações. [...] favoreceu a expansão do setor privado, com a criação de inúmeras faculdades isoladas. (Cabral Neto; et al, 2007, p. 55-56).

No rol das legislações complementares que possibilitaram sua implementação, merece destaque o Parecer CFE 252/69, dando origem à Resolução CFE 02/69 que reorganizou o curso de Pedagogia instituindo habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar, além Magistério para os Cursos Normais. Evidentemente, o curso de Pedagogia em São Luís teve o seu currículo reformulado por conta dessa Resolução (UFMA, 2007).

O final da década de 1960 e o decorrer da de 1970 caracterizam-se por transformações sociopolíticas e econômicas, entre as quais se destacam as afetas ao campo da Educação, como estamos a nos referir. Transformações concretizadas em reformas que na educação superior dão ensejo, na Fundação Universidade do Maranhão, à criação da Faculdade de Educação (FACED) em conformidade à Resolução nº 84/71, do Conselho

Diretor. Em cumprimento às determinações legais a FAGED incluiu, em 1971, as habilitações, o regime de crédito e a divisão do curso de Pedagogia em dois ciclos: o ciclo geral de estudos e o ciclo profissionalizante, constituídos por disciplinas da parte comum e outra da parte especial (Soares, 1983).

Ainda nessa década, a FUM estabeleceu o compromisso de implementar uma reforma de maneira abrangente, consolidando-se com a elaboração do "Plano de Reestruturação da Universidade". Este plano apresentava-se como uma nova proposta descrita por uma política que objetivava desencadear um processo de maior estruturação da realidade educacional maranhense; contexto em que foi aprovado o Parecer nº 7.684/78, de 14 de dezembro de 1978, do Conselho Federal de Educação (CFE), que conferiu à então Universidade Federal do Maranhão¹⁵ o status de instituição oficial de ensino superior (Mireles, 1994). Na mesma época, foram instituídos os dois Departamentos de Educação: Departamento I e II, estrutura que prevalece até os dias atuais.

Extinta a FAGED, em 1979, o curso de Pedagogia prosseguiu envolvido por uma série de reformas curriculares em razão de disposições legais, mas, sobretudo, em consonância ao movimento de educadores que vinham se mobilizando em defesa da reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, ou seja, por uma definição mais substantiva da formação dos profissionais da educação.

Importa ressaltar no interior desse movimento (década de 1980), uma das alterações mais significativas no curso de Pedagogia originada nos debates nacionais sobre a docência, confirmando-a como a essência da identidade do pedagogo. A partir de então o movimento ganha materialidade com a realização da I Conferência Brasileira de Educação na PUC de São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, tornando-se mais consistente em conferências posteriores e com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), transformada em 1990 na atual

¹⁵ "O Campus do Bacanga, inaugurado em 1972, ainda como FUM, a construção do prédio Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, depois transformou-se no principal espaço de relações da Universidade Federal do Maranhão, onde se concentram: a maior densidade de pessoas e as maiores intensidades fluxos que caracterizam o sistema universitário. Tempos mais tarde, quando a estrutura organizacional foi formalizada, surgiu como órgão de execução, a Prefeitura da Cidade Universitária (PRECAM), que assumiu a direção central dos serviços de construção, manutenção da infraestrutura física, conservação, limpeza, paisagismo, transporte, segurança, fiscalização e controle do uso dos espaços físicos da instituição" (Fonte: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/sinfra/paginas/pagina_estatica.jsf; jsessionid=111A6A3816AA4BFF830B419ABF5B6E56?id=215).

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), conforme evidencia Brzezinski (2011).

Ao longo desse processo exigências relativas a um novo padrão de gestão e a um novo perfil profissional, todavia, alinhados aos imperativos de uma nova ordem mundial vão se impondo, mormente a partir da década de 1990 (Dalberio, 2009). Nesta conjuntura, Cbral Neto (2004) ressalta o panorama de reorientação ideológica e cultural que se difunde na sociedade em decorrência da política neoliberal, na qual a educação é vista como um dos setores que deveriam passar por uma ampla reforma, a fim de atender às novas demandas do mercado.

O curso de Pedagogia da UFMA, imerso nesse universo contraditório, passa por modificações curriculares em consonância com o Projeto Pedagógico em vigor, também em alinhamento as determinações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996, como as consignações referentes à redefinição da formação do profissional do magistério.

A partir de um processo intenso de reflexão e discussão realizado pelos professores e alunos, o curso teve o seu currículo reformulado em 2001, no qual não foi mantido o processo formativo pautado nas tradicionais habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. Nesta proposta a formação do profissional de Pedagogia foi direcionada para a capacitação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contemplando a qualificação para a gestão democrática em sistemas de ensino e instituições escolares.

Por esse processo de reformulação curricular foram criados os núcleos temáticos voltados aos estudos específicos de aprofundamento nas áreas da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação, Comunicação e Novas Tecnologias, passando a compor a matriz curricular várias disciplinas eletivas.

O currículo avança também em direção a uma maior integração das disciplinas que se acham articuladas a Eixos Formativos, cada um deles voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos e habilidades básicas para o exercício profissional. Apresenta, pois, uma organização na perspectiva do fortalecimento da formação do pedagogo e da construção integrada de conhecimentos mais atualizados (UFMA, 2001, apresentação).

Considerando os aspectos históricos e culturais da educação superior, ao longo de sua trajetória, a UFMA caracterizou-se por constantes transformações que refletem sua história e cultura institucional, moldando sua estrutura e funcionamento como unidade

institucional universitária. Nesse contexto, destacamos a construção histórica do curso de Pedagogia da UFMA, marcada por suas relações, injunções e objetivos sempre atrelados ao processo de transformação do ensino superior, dentro de um movimento educacional no Maranhão que sente as consequências políticas e sociais.

Novas discussões sobre a organização curricular do curso de Pedagogia consideraram como parâmetro, dentre outros documentos, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior – licenciaturas, formação pedagógica e formação continuada. Este processo, em consonância com o contexto brasileiro, foi alicerçado pelos movimentos de reformas educacionais e pela luta dos docentes na construção da identidade, perfil profissional e estatuto epistemológico da Pedagogia.

Nesta perspectiva, a UFMA oferta o curso de Pedagogia com uma formação profissional voltada para a atuação em sistemas educacionais, sobretudo no sistema de ensino formal e nas escolas, considerados espaços privilegiados para a tomada de decisões, formulação e implementação de políticas e práticas educativas que podem contribuir significativamente para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos no processo de escolarização.

A reestruturação do curso de Pedagogia em 2007, no Campus de São Luís¹⁶, privilegiou a formação de docentes para contemplar as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Gestão Democrática de Sistemas Educacionais e Unidades Escolares, da Educação Étnico-Racial e Bilíngue, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial e da Educação do Campo, lançando a iniciação científica a partir do 3º semestre letivo.

O atual projeto traz algumas modificações, buscando atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Concede ao pedagogo uma formação que o capacita para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil contemplando também sua qualificação para atuar na Gestão democrática de Sistemas Educacionais e unidades escolares, na Educação Étnico – Racial e Bilíngüe, de Jovens e Adultos, na Educação Especial e do Campo. Inclui um amplo elenco de disciplinas eletivas que possibilitarão ao aluno optar por áreas de interesse individual. Incorpora a iniciação científica através da inclusão de Projetos Educativos a serem desenvolvidos desde o 3º semestre letivo, propiciando, desde cedo, o contato do aluno com seu campo de trabalho. O currículo avança em direção a uma maior integração das disciplinas que se acham articuladas a Eixos Formativos, cada um deles voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos e habilidades básicas para o exercício

¹⁶ Além do Campus São Luís, a UFMA oferta o curso de Pedagogia nos campi de Imperatriz e de Codó. Também oferta na modalidade à distância em várias cidades maranhenses e por meio de programas especiais de formação de professores, como Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PROEB) e Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PROFEBPAR).

profissional. Apresenta, pois, uma organização na perspectiva do fortalecimento da formação do pedagogo e da construção integrada de conhecimentos mais atualizados (UFMA, 2007).

O curso é ofertado nos turnos vespertino e noturno, exigindo um período mínimo de oito semestres para ser concluído, sendo necessária a apresentação de uma monografia como trabalho de conclusão de curso. As aulas são realizadas no prédio do Centro de Ciências Sociais (CCSO), no Campus Dom Delgado, em São Luís, integra o Centro de Ciências Sociais e é composto pelos Departamentos de Educação I e II, contando ainda com o Colegiado de Curso e as Assembleias Departamentais como órgãos consultivos e deliberativos, respectivamente. Os Departamentos de Educação I e II são responsáveis pelas disciplinas da área educacional, tanto para o curso de Pedagogia, como para as demais licenciaturas ofertadas pela UFMA.

No Regimento Geral da UFMA (2022) constam as competências dos Departamentos Acadêmicos, a saber:

- I - elaborar e aprovar as normas do seu funcionamento;
- II - aprovar o plano de aplicação de recursos;
- III - elaborar e aprovar os programas das disciplinas a ele pertinentes, de acordo com as ementas estabelecidas pelos Colegiados de Curso;
- IV - aprovar a lista de oferta das disciplinas a ele pertinentes;
- V - ministrar as disciplinas a ele pertinentes;
- VI - promover o desenvolvimento da pesquisa, em articulação com o ensino e a extensão;
- VII - promover e estimular a prestação de serviços à comunidade, observada a orientação geral do Conselho Universitário;
- VIII - coordenar e fiscalizar todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos diversos níveis de estudos universitários, de acordo com as normas estabelecidas;
- IX - apreciar e aprovar, em primeira instância, as questões suscitadas pelos corpos Docente, Discente e Técnico-Administrativo em Educação, encaminhando ao Diretor da Unidade Acadêmica, informados e com parecer, os assuntos cuja solução transcenda suas atribuições; e
- X - exercer outras atribuições inerentes à sua competência geral (UFMA, 2022, p. 58-59)

Atualmente, a inserção dos alunos ocorre pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com duas entradas anuais, dispondo de 40 vagas por período letivo. A carga horária totaliza 3.315 horas, distribuídas ao longo de oito semestres no período vespertino e nove semestres no período noturno. O currículo do curso foi ampliado para melhor atender às necessidades e interesses profissionais, proporcionando oportunidades para o estudo aprofundado em áreas específicas de atuação pedagógica, enriquecendo e expandindo as temáticas que complementam a formação dos discentes.

Nesta perspectiva, considerando sua organização, as disciplinas estão distribuídas em três Eixos Formativos, cada um visando assegurar a construção de um conjunto específico de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis ao exercício profissional. No Quadro 4 é possível visualizar as informações sobre os Eixos Formativos:

QUADRO 4 – Organização Curricular do curso de Pedagogia da UFMA por Eixo Formativo
- 2007

EIXOS FORMATIVOS	DISCIPLINAS
▪ FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E POLÍTICO – CULTURAIS DA EDUCAÇÃO Reúne os conhecimentos que constituem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos que irão permitir a compreensão e explicação do fenômeno educativo. Inclui também os fundamentos psicológicos dos processos de desenvolvimento humano e da aprendizagem, permitindo compreender a natureza histórica das relações que se processam entre o nível macro e microsocial. Constitui, pois, a base teórica que permitirá a reflexão e a crítica sobre as relações entre Educação/ Sociedade/Cultura.	Filosofia da Educação (I e II); Sociologia da Educação (I e II); Psicologia da Educação (I, II e III); História da Educação; História da Educação Brasileira; Fundamentos Antropológicos da Educação; Fundamentos Econômicos da Educação; Estudos Comparados de Educação; Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância; Estado, Movimentos Sociais e Políticas Educacionais.
▪ POLÍTICAS E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO Tem como objetivo garantir o domínio dos conhecimentos teórico e metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola, numa perspectiva de integração, ampliando a compreensão das relações sociais que se desenvolvem nestes espaços. Embora dividida em três sub-eixos, os conteúdos serão trabalhados de forma integrada e inter-relacionada.	1 - Sub-Eixo: Gestão de Sistemas Educacionais: Gestão e Organização de Sistemas Educacionais (I e II); Didática I; Currículo; Política e Planejamento Educacional; Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais; Estatística Aplicada à Educação.
	2 - Sub-Eixo: Formação para a Docência: Didática II; Fundamentos e Metodologias da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências; Fundamentos e Metodologia de Ensino de História; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia; Metodologias da Educação Infantil; Estudos de Arte e Cultura Popular; Informática Aplicada à Educação; Educação Especial; Libras.
	3 - Sub-Eixo: Práticas Educativas Integradoras: Metodologia da Pesquisa Educacional; Pesquisa Educacional (I a III); Estágio em Gestão do Trabalho Docente (I e II); Estágio em Docência na Educação Infantil; Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio em Formação de Formadores; Estágio em Gestão e Organização da

	Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio; Monografia.
▪ ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFICAS Objetiva propiciar o atendimento ao princípio da flexibilidade, comportando escolhas por parte dos alunos de acordo com interesses e necessidades individuais. Concretizar-se-á por meio de três sub-eixos.	1 - Sub-Eixo: Aprofundamento em Núcleos Temáticos: Educação Étnico – Racial e Bilíngue; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação, Comunicação e Tecnologia; Educação do Campo
	2 - Sub-Eixo: Estudos Diversificados: Criatividade e Novas Metodologias; Educação Ambiental; Educação e a Mulher; Educação para a Saúde; Educação e Diversidade Cultural; Educação e Terceira Idade; Educação e Literatura; Educação, Trabalho e Tecnologia; Educação do Campo; Educação Não-Escolar; História da Educação Maranhense; Historiografia da Educação Brasileira; Linguística e Alfabetização; Fundamentos da Educação Infantil; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos da Comunicação Educacional; História e Política da Educação Especial; Literatura Infante – Juvenil; Sociologia do Cotidiano; Braille; Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental I; Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental II; Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental I; Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental II; Educação Lúdica e Psicomotricidade; Poder, Controle Social e Prática Educativa.
	3- Sub-Eixo: Estudos Independentes

FONTE: Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da UFMA (2007).

Ainda de acordo com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA (2007), a sua estrutura está organizada em três dimensões:

- Docência - com ênfase na formação de educadores para a Educação Infantil, Creche e Pré-Escola, e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano;
- Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais - objetiva capacitar profissionais para coordenar, supervisionar e assumir a administração de ambientes escolares e não escolares, bem como para assessorar, planejar, implementar e avaliar projetos educacionais em diversas instâncias;
- Investigação - incentiva o desenvolvimento de uma postura contínua de análise da realidade, domínio de processos investigativos e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, organizando dados empíricos e descrevendo cenários

e processos a partir do contexto apresentado, das políticas educacionais e do campo educacional.

Contudo, tornou-se necessário delinear os marcos históricos, sociais e culturais do campo empírico desta investigação, isto é, o curso de Pedagogia da UFMA, situado em São Luís, dada a relevância dos fatos evidenciados. Durante a condução da pesquisa empírica, o contato com a instituição foi estabelecido por meio da coordenação do curso, através da obtenção de autorização para a execução da pesquisa e organização da coleta de dados (ANEXO A), após aprovação e qualificação do projeto pelo Comitê de Ética da UFMA (ANEXO B), instrumento esse que nos dá amparo legal para condução das atividades de maneira ética e comprometida com a ciência.

5.1.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

A identificação com o curso de Pedagogia, já mencionada na Introdução, ocorre em razão de ser um curso destinado à formação de professores o que se coaduna com as vivências práticas da pesquisadora, como aluna e docente substituta no Departamento de Educação II. Por estas razões, o foco empírico deste estudo recai exclusivamente nesse curso, com a participação de 07 (sete) docentes: 04 (quatro) professores do Departamento de Educação I e 03 (três) do Departamento de Educação II, total constituído por 05 (cinco) mulheres e 02 (dois) homens. Este corpo docente compõe-se por aqueles que na universidade desempenham atividades de magistério superior, pesquisa, extensão e funções administrativo-pedagógicas.

O curso de Pedagogia possui um total de 72 (setenta e dois) docentes efetivos em atividade. Desses, 32 (trinta e dois) estão alocados no Departamento de Educação I, sendo 04 (quatro) homens e 28 (vinte e oito) mulheres. No Departamento de Educação II, há 40 (quarenta) professores, sendo 09 (nove) homens e 31 (trinta e uma) mulheres.

Após a definição do roteiro final das entrevistas e agendamento com os educadores, foram iniciadas as entrevistas semiestruturadas para coleta de dados, entre março e maio de 2024. Na tabela 1 são apresentados os dados coletados referentes às características dos participantes, os quais consideramos importantes para a realização das análises.

TABELA 1 – Características dos interlocutores organizadas a partir das entrevistas com docentes do curso de Pedagogia da UFMA.

CARACTERÍSTICAS DOS INTERLOCUTORES							
Ordem	1	2	3	4	5	6	7
Nome fictício	Melodia	Som	Ritmo	Canção	Harmonia	Sintonia	Orquestra
Categoria	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente	Docente
Sexo/gênero	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	+60	Entre 40 e 60	Entre 40 e 60	+60	Entre 40 e 60	Entre 40 e 60	+60
Estado civil	Solteira	Solteiro	Casado	Viúva	Solteira	Casada	Divorciada
Nº de filhos	Nenhum	Nenhum	Dois	Três	Um	Dois	Três
Formação Inicial	Magistério (nível médio). Pedagogia pela UFMA	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia pela UFMA	Magistério (nível médio). Pedagogia pela UFMA	Pedagogia pela UFMA	Magistério (nível médio). Pedagogia pela UFMA
Tempo de docência	46 anos	37 anos	30 anos	46 anos	33 anos	31 anos	45 anos
Tempo de docência na UFMA	34 anos	23 anos	11 anos	32 anos	21 anos	11 anos	30 anos
Jornada de Trabalho	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva
Carga horária de trabalho atual	4 horas semanais	4 horas semanais	8 horas semanais	10 horas semanais	14 horas semanais	18 horas semanais	08 horas semanais
Turno que mais atua	Vespertino	Noturno	Noturno	Vespertino	Noturno	Vespertino e Noturno	Vespertino
Algum afastamento por motivos de saúde	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024

Este corpo docente está inserido em um contexto de pluralidade e diversidade, uma vez que cada integrante está situado em um espaço e tempo específicos, vivendo em determinada época, lugar e contexto sociocultural, considerando que o ser humano é um ser com raízes espaço-temporais (Freire, 2016). Nesta conjunção, é possível afirmar, com base nas entrevistas semiestruturadas, que cada participante desta pesquisa, carrega consigo uma rica história de vida, repleta de experiências diversas no contexto educacional, tanto

antes, durante, quanto após sua formação inicial e atuação como docente no Ensino Superior.

São docentes cujas formações acadêmicas foram constituídas por percursos distintos ou, em alguns casos, semelhantes. No entanto, é fundamental reconhecer que esses trajetos foram seguidos com base na individualidade e subjetividade de cada um. Conforme Pimenta (2012), a identidade profissional é edificada a partir da significação social da profissão, da constante revisão dos significados sociais e das tradições. Ainda assim, é imperioso reafirmar práticas culturalmente consagradas que permanecem significativas e que resistem à inovação por estarem imbuídas de conhecimentos válidos para as necessidades da realidade.

Dessa forma, há o entendimento de que a construção da identidade dos professores é um processo que se desenvolve por meio de uma trajetória composta por eventos históricos e marcada por diferentes contextos vivenciados. Assim, o docente se constrói e se renova continuamente entre a teoria e a prática, refletindo sobre sua atuação e ações.

Todos os 07 (sete) docentes são efetivos, com dedicação exclusiva, ocupam a posição de professores adjuntos nos Departamentos de Educação I e II, em regime de 40 horas semanais. Além disso, muitos dos docentes entrevistados também lecionam em outros cursos de licenciatura, considerando que a UFMA oferece uma ampla gama de disciplinas pedagógicas em cursos de licenciatura, o que explica a diferenciação da carga horária semanal de trabalho, entre eles, no curso de Pedagogia.

As disciplinas lecionadas pelos participantes desta investigação, até a coleta de dados, nos vários cursos de licenciatura, foram: Teoria do Aconselhamento; Metodologia da Pesquisa Educacional; Didática; Prática de Ensino; Questões Étnico-raciais; História da Educação; Psicologia da Educação; Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Alfabetização; Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais; Sociologia da Educação; Estudos Comparativos; Filosofia da Educação; Educação de Jovens e Adultos; Estágio em Docência; Metodologia do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de Geografia; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino de História; Estágio como Pesquisa; Pesquisa; Metodologia da Educação Infantil; e Gestão Educacional.

No que tange à faixa etária dos participantes da pesquisa, quatro estão na faixa de 40 a 60 anos e três têm mais de 60 anos. Todos os docentes são doutores em Educação e reconhecem que sua formação acadêmica e trajetória profissional contribuíram

significativamente para sua constituição como formadores de professores. Consideram, em seus relatos, tanto as experiências positivas quanto as negativas, estas últimas servindo como exemplos do que deve ser evitado.

Também mencionam suas vivências profissionais na Educação Básica, destacando que isso lhes permitiu compreender a escola, sua realidade, os desafios e as transformações na Educação Básica. Enfatizam as dificuldades enfrentadas para obter a formação acadêmica, relatando que esse período foi marcado por grande emoção e sensibilidade. Ademais, referem-se às dificuldades no exercício da docência, especialmente nas relações interpessoais.

Quanto a esse último aspecto - dificuldades no exercício da docência – o período enfrentado por todos durante a disseminação da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 impactou sensivelmente o desempenho do trabalho docente, conforme relatos a seguir:

“Tivemos que aprender no ensino remoto, a dar aula remota, a utilizar as ferramentas. Eu ficava mais cansada dando essa aula, porque ficar quatro horas sentada numa cadeira, quando eu saía de lá, eu era muito cansada” (Canção, 2024).

“Durante a pandemia foi muito desafiador, porque as aulas aconteciam nas nossas casas, então nós não tivemos nenhuma oferta, pelo menos eu não tive nenhuma oferta de material da universidade para que eu pudesse desenvolver o ensino remoto. Então, o ensino remoto era o meu computador, era a minha internet, era a minha energia, era a minha casa” (Sintonia, 2024).

Cabe ressaltar que o isolamento social, medida tomada pela política de distanciamento na época da pandemia, trouxe grandes desafios às instituições de ensino, aos docentes e aos alunos, que precisaram utilizar de forma maciça as ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais. Tal situação demonstrou insuficiências no processo educacional brasileiro, como a falta de conhecimento de alguns professores no uso das ferramentas tecnológicas por ter se dado de maneira súbita, o precário acesso aos recursos tecnológicos por parte da comunidade escolar e o agravamento dos problemas educacionais, como evasão, abandono e repetência.

“Eu confesso que sofri muito, porque eu não conseguia pensar tanto em termos de tecnologia, que a gente não sabia muita coisa, a gente teve que aprender muita coisa, e dessa relação de proximidade” (Harmonia, 2024).

De acordo com Borstel; Fiorentin; Mayer (2020, p. 42) o momento pandêmico demonstrou que a sociedade, a instituição escolar e a família precisavam superar a situação, se reinventando a cada dia, mesmo diante de muitas incertezas, impossibilidades, agravo

econômico, desequilíbrio social mais escancarado, situações emocionais cada vez mais difíceis e um governo brasileiro com decisões totalmente descompensadas, haja vista que a ideia passada a sociedade era o posicionamento que exigia da população autonomia, protagonismo, engajamento e equilíbrio emocional mesmo diante de tantas incertezas e barbaridades.

Com a melhoria das condições e com o processo de vacinação em alta ocorre o retorno gradual das aulas nas instituições de ensino, como aconteceu nas dependências do curso de Pedagogia da UFMA, sobre esse aspecto pós-pandemia destacamos as evidências de Hackenhaar; Grandi (2020, p. 64),

O primeiro desafio será o retorno gradual, com uma parte somente dos estudantes e tomando todos os cuidados e as precauções com a saúde. Outro será o impacto emocional nos alunos e profissionais da Educação, pois haverá muito mais trabalho e não estamos acostumados a nos encontrar e ter que nos mantermos distantes, sem aquele aperto de mão, sem aquele abraço caloroso. Outros impactos acontecerão com o abandono e evasão escolar [...] teremos preocupações com a avaliação diagnóstica e recuperação da aprendizagem; com as questões de ordem burocrática, e outras não menos importantes.

É notório que os impactos produzidos pela pandemia no período em referência, da qual a sociedade ainda se ressentia, intervieram na trajetória profissional dos docentes e ainda intervêm, com consequências, como relatam os participantes desta pesquisa:

“A exigência de uma concentração pós-covid, que foi muito difícil. A capacidade de concentração depois da COVID, ela ficou bem comprometida” (Melodia, 2024).

“Um choque de realidade ao voltar a esta casa, parecia uma casa abandonada. Eu me senti estranho quando comecei a ver alunos aqui dentro. Um vazio. Abandonado. Uma casa abandonada, meio triste” (Som, 2024).

“Luta de resistência para que a universidade continue naquilo que ela é vocacionada. Aqui é uma universidade presencial, ela não é uma universidade híbrida. Então, no pós-pandemia eu me vejo como sobrevivente. Não é um pós-pandemia, é um pós-guerra. Estamos fragilizados, com medo, porque nós somos sobreviventes, a gente podia não estar vivo” (Canção, 2024).

Os desafios enfrentados pelos professores do curso de Pedagogia da UFMA já nos ambientes presenciais, evidenciados nos seus relatos, se faz necessário refletirmos e repensarmos sobre as práticas educativas dos professores nos tempos atuais, pós-pandemia, é inegável a presença de falhas e falta de investimentos e incentivos por parte do governo e de políticas educacionais voltadas para a formação de professores e o enfrentamento dos desafios deixados pela pandemia.

A suspensão das aulas não impactou somente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, ao processo ensino-aprendizagem, mostrou a importância da escola

enquanto instituição e espaço social. É por meio da escola que muitos alunos têm a oportunidade de estar em um espaço adequado para estudar. Além disso, percebemos que muitos alunos tinham acesso à internet na escola e em outros espaços públicos e, com o isolamento, o pacote de dados que possuem não é suficiente para que possam ter acesso às aulas remotas com qualidade. A escola, além de se constituir em um espaço destinado ao aprendizado também é um local de convívio. É também por meio da escola que muitos alunos participam de programas que contribuem para o seu desenvolvimento físico e intelectual, como, por exemplo, a alimentação escolar, programas de reforço, entre outros (Palú, 2020, p. 94).

Evidentemente, as relações interpessoais, mormente as que envolvem professores e alunos no que toca à relevância da instituição para a sociedade, também foram, de alguma forma, afetadas:

“Eu precisava convencer esses meninos que era importante que eles estivessem na universidade. Porque se a gente não estivesse na universidade, a gente ia perder. Por quê? Se você não ocupa a universidade, meu bem, acaba. E como é que fica a classe popular nesse sentido? Então, eu deixava muito claro isso para eles, em todos os sentidos” (Harmonia, 2024).

A gama de elementos apontados acima tem implicações decisivas nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores da UFMA, isso porque, as dimensões afetivas são aspectos do processo de mediação pedagógica que não podem ser ignoradas, desse modo, é preciso incluí-las na discussão dos elementos que compõem o processo educacional de formação de pedagogos: a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso¹⁷ considerando as dimensões afetivas de docentes e discentes, o compromisso assumido pelos docentes, desenvolvimento dos alunos, saúde física e mental de todos os sujeitos do ensino, entre outros.

5.1.3 Técnicas e Instrumentos da pesquisa

Nesta investigação, utiliza-se a entrevista semiestruturada por considerar um método eficaz para a coleta de dados através de conversas com os entrevistados. Tendo em vista que os interlocutores, neste caso os professores, se sentem motivados por meio do diálogo a manifestar suas percepções sobre o estudo, permitindo uma exploração mais detalhada dessas visões. Além disso, a descontração e a oportunidade de discutir questões profissionais cotidianas mostram-se vantajosas, uma vez que proporciona um

¹⁷ Vale ressaltar que a reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA ocorreu após as entrevistas, mas ainda no ano de 2024.

aprofundamento e apropriação das ideias dos entrevistados, gerando um ambiente de confiança mútua com o pesquisador.

É importante evidenciar que, antes das entrevistas, foi organizado um cronograma minucioso para a comunicação com os interlocutores sempre através de e-mails informativos e convidativos. Alguns agendamentos necessitaram ser ajustados conforme as disponibilidades dos participantes. Agendar os momentos das entrevistas revelou-se uma tarefa desafiadora, sendo elas conduzidas em dias distintos, ao longo de alguns meses após o início da coleta de dados. As dificuldades foram relacionadas a diversos fatores, incluindo problemas de saúde de alguns participantes, falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, início da greve institucional, entre outros aspectos.

Apesar dos imprevistos, os interlocutores desempenharam um papel fundamental no processo, recebendo-nos com cordialidade e acolhimento. Demonstraram uma sensibilidade ímpar em relação às dificuldades encontradas e preocupação com a conclusão da pesquisa empírica. Uma entrevista ocorreu na residência de um dos professores, três foram realizadas na UFMA, enquanto os outros três interlocutores agendaram encontros via Google Meet¹⁸. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) declarando por livre e espontânea vontade a participação na pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes do curso de Pedagogia da UFMA tiveram uma duração média de uma a duas horas, feitas com um roteiro semiestruturado (APÊNDICE A). Para facilitar a transcrição, foi utilizado um gravador de voz. Após essa fase significativa, repleta de emoção e aprendizado, em continuidade a esta etapa da coleta de dados, com a pretensão de aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados e reconstrução dos conhecimentos existentes partiu-se para a análise rigorosa e criteriosa das informações.

Compreendendo a interconexão dos elementos das entrevistas, foram feitas análises comparativas entre elas, e, em seguida, o exame detalhado dos dados de forma individualizada, agrupando as respostas com base em suas semelhanças. Após a conclusão do processamento do material coletado, avança-se para uma análise mais sintética dos dados.

¹⁸ As entrevistas realizadas por meio do Google Meet variam em dias e horários previamente ajustados às conveniências dos entrevistados. Em todas, mantiveram-se as câmeras ativadas, promovendo um ambiente descontraído e cheio de entusiasmo. Apesar das limitações impostas pelo distanciamento geográfico, foi possível capturar, em diversos momentos, a emoção dos professores ao relacionarem suas experiências profissionais e a interação com seus alunos. Desse modo, as entrevistas realizadas remotamente apresentaram resultados extremamente positivos.

Para assegurar a confidencialidade dos entrevistados, são utilizados códigos de identificação baseados em termos da teoria musical, sendo eles:

- Entrevistado 1 recebeu a denominação de Melodia;
- Entrevistado 2 recebeu a denominação de Som;
- Entrevistado 3 recebeu a denominação de Ritmo;
- Entrevistado 4 recebeu a denominação de Canção;
- Entrevistado 5 recebeu a denominação de Harmonia;
- Entrevistado 6 recebeu a denominação de Sintonia;
- Entrevistado 7 recebeu a denominação de Orquestra.

No decorrer do processo de análise, examinando e interpretando o material empírico coletado, foi essencial estabelecer a conexão íntima entre os fenômenos observados e os estudos teóricos realizados. Essa abordagem está alinhada com nossa perspectiva teórico-metodológica, evitando confrontos e discussões com ideias consideradas verdades absolutas da ciência, bem como aquelas já consagradas no meio acadêmico. Todo o processo analítico é sustentado pela delimitação de certos sentidos que visam gerar significados acerca das ações e percepções dos atores sociais investigados (Oliveira, 1992).

As transcrições das 07 (sete) entrevistas foram lidas, no primeiro momento sem o áudio das entrevistas gravadas e no segundo momento a leitura das transcrições acompanhada do áudio referente a cada entrevista. O agrupamento das transcrições das entrevistas gerou um material de 172 páginas, assim, as informações foram organizadas em códigos, a fim de manter o sigilo dos entrevistados, destacados acima, para a compreensão referente a cada interlocutor, para favorecer a produção do metatexto. Na análise do material coletado ocorre uma fundamentação na detecção das falas dos entrevistados, construindo interpretações à luz do referencial teórico estudado, com a intenção de compreender o objeto de estudo. Dessa maneira, apreende-se os significados que os sujeitos atribuíram a suas interlocuções.

5.1.4 Organização dos dados empíricos

O procedimento estabelecido para organização das informações coletadas foi a Análise Textual Discursiva, conforme a metodologia de Moraes; Galiazzi (2011). A obra

desses autores, selecionados para este estudo, é notória pela significativa contribuição. Para Moraes (2003, p. 194) a análise textual ocorre quando é feito o conjunto de documentos conhecido por *corpus* que,

representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. Seguidamente não trabalhamos com todo o *corpus*, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos. O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise, conforme já afirmado anteriormente, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados.

O ciclo de análise sugerido pela ATD organiza-se em quatro etapas essenciais, que estruturam a análise da seguinte forma (Moraes; Galiazzi, 2011): Unitarização do *corpus*; Categorização; Auto-organização; Metatexto. Este movimento inicial de descrição é seguido por processos interpretativos que visam ampliar os sentidos do fenômeno em análise, buscando compreendê-lo melhor. Para melhor visualização das etapas da organização dos dados com base na ATD, apresentamos a Figura 4.

FIGURA 4 – ETAPAS DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A Análise Textual Discursiva é caracterizada como um processo que se inicia com a unitarização, na qual os textos são desmembrados em unidades de sentido para o pesquisador, convertidos em unidades de significado. As categorias constituem os elementos de organização do metatexto. As descrições e interpretações que compõem o texto, como expressão de novas compreensões advindas da análise, são produzidas a partir de categorias (Leal; Vieira, 2023).

Essas unidades, por si mesmas, originam outros grupos de unidades provenientes da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações realizadas. Nesse movimento de interpretação do significado expresso no texto, exercitamos a apropriação das palavras enunciadas por outras vozes, visando a uma melhor compreensão do texto. Após a realização dessa unitarização, conduzida com meticulosidade e profundidade, passamos à articulação de significados semelhantes em um processo denominado de titulação (Moraes; Galiuzzi, 2011).

Ainda segundo os autores, a unitarização do corpus é o ciclo inicial da análise e exige uma observação minuciosa das múltiplas interpretações que os textos oferecem; essa fase consiste na elaboração de sentidos. Dessa forma, evidenciamos, mediante a análise dos textos, os significados e sentidos atribuídos. Os textos são compreendidos como produções linguísticas que representam fenômenos específicos e estão inseridos em contextos determinados e são percebidos como manifestações discursivas que abordam diversos fenômenos, podendo ser lidos, descritos e interpretados, abrangendo uma multiplicidade de sentidos delineáveis a partir deles.

As categorias a priori foram estruturadas do geral para o específico, que dão origem ao metatexto com descrições e interpretações dos materiais analisados. Com categorias a priori, é possível derivar suas premissas teóricas e, portanto, estas já estão estipuladas antes da análise e classificação das unidades. Tal processo demanda um conhecimento profundo da teoria pressuposta a priori e, dessa maneira, torna-se mais fácil a sua condução (Leal; Vieira, 2023).

Utilizamos a ATD na organização dos dados por nos permitir captar os principais elementos da realidade estudada de forma visual bastante interessante e efetiva, com o movimento de elaboração de categorias a priori podemos descrever para desenvolver argumentos. No processo de categorização que se concretiza o movimento de escrita pela interpretação da realidade apresentada após a descrição das unidades de significado. A

visualização desse processo na prática será possível na próxima subseção destinada a apresentação da análise das informações coletadas.

5.2 AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, cuja intenção é compreender o objeto de estudo na sua concretude, buscando atingir sua essência através dos dados organizados da pesquisa empírica, mas, sobretudo e necessariamente, com base na relação da empiria com os fundamentos conceituais que dão suporte ao processo de investigação.

Isso, por ser um método de pesquisa que não possui impactos vinculados unicamente aos aspectos pragmáticos da análise textual, visto que, seguimos as etapas recursivas focando em resultados que vão além dos observáveis nas tramas textuais, sendo elas, o processo de desconstrução do corpus (nesta pesquisa são as transcrições das entrevistas semiestruturadas) sua codificação, unitarização, categorização na escrita do metatexto (aqui sendo a organização do texto a partir da teorização).

Quanto ao recurso metodológico temos como relevante enfatizar que por ele “não se tem clareza do fenômeno no início, embora ele esteja presente como intencionalidade. Ele se mostra ao longo do processo de análise, é o movimento que parte do empírico à teorização” (Galiazzi; Sousa, 2020, p. 1169). Portanto, é importante reafirmar que, não obstante o recurso metodológico utilizado, nesta pesquisa o processo de conhecimento da realidade concreta “procede do todo para as partes e das partes para o todo” (Kosik, p. 40, 1976), cuja teorização toma como princípio de análise as categorias, totalidade e contradição, inerentes ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

É importante destacar que durante as entrevistas semiestruturadas, nas declarações dos participantes, foi possível identificar sentimentos, afetos e atitudes emocionais oriundos de suas experiências, possibilitando uma análise mais reflexiva sobre a afetividade nas práticas educativas. Neste processo, consideramos o que afirma Vigotski (2009) ao frisar que o significado de cada palavra é um conceito e, como os conceitos são atos de pensamento, o significado constitui-se como um fenômeno do pensamento. Nesse cenário, há uma conexão estreita entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento

psicológico do ser humano, uma vez que o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da linguagem e aos motivos afetivos e pessoais dos indivíduos.

Assim, realizamos na organização dos dados o movimento analítico, que é caracterizado como cíclico e recursivo, ao levar o *corpus* de análise à desordem, representando até um caos, para que assim, possam emergir novas informações. Com o *corpus* da pesquisa empírica (Anexo F), ou seja, as transcrições das entrevistas, realizamos a sistematização dos dados em 03 (três) Unidades de Significado (US), são elas: Concepções de afetividade que medeiam as práticas educativas; Afetividade no planejamento e na prática de ensino; e Motivações para a formação profissional docente. Na intenção de atender os objetivos específicos da pesquisa.

Para a montagem dos quadros de sistematização, organizados por US, inicialmente foi feita a unitarização, separando em Unidades Empíricas (UE), as falas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA. Nesta etapa realizamos a codificação das UE para que estas pudessem ser identificadas ao longo da análise. O texto de cada docente entrevistado recebeu um código específico composto pelos codinomes, formando-se sete códigos iniciais: Melodia, Som, Ritmo, Canção, Harmonia, Sintonia e Orquestra. Neste processo de unitarização, para a identificação das Unidades Empíricas, foram organizadas por códigos, correspondentes a fala e o numeral que vem após o ponto vai indicar a ordem de aparição da UE no texto de referência, como por exemplo: Melodia-1.2, Som-3.4, Harmonia-1.1, Orquestra-2.3. Com a finalidade de facilitar o processo da teorização, foi realizada a titulação das UE de modo a deixar somente sua ideia principal. Esta organização apresentamos no Anexo F.

Assim, com a desordem causada na unitarização, foram realizadas aproximações dos títulos das unidades empíricas de modo a obter sínteses. Primeiramente, essa aproximação se deu com UE que apresentavam ideias muito semelhantes nas US e por isso, foram organizadas por proximidade. Na próxima subseção apresentamos o metatexto resultante da análise das Unidades de Significado (US1; US2; US3), descritas e interpretadas à luz do Materialismo Histórico-Dialético, conforme as categorias iniciais: mediação, totalidade e contradição. Considerando as seguintes sínteses encontradas na sistematização dos dados:

US1: A importância da afetividade na teoria de Henri Wallon; A importância da amorosidade discutida por Paulo Freire no processo educacional; Sensibilidade na

atuação docente; Práticas educativas que afetam negativamente a aprendizagem dos alunos; As práticas educativas precisam afetar positivamente os alunos; Afetividade no exercício da docência com foco nos aspectos humanos e no respeito ao outro; Relação entre o intelectual e o afetivo; Vigotski: afetividade na Teoria Histórico-Cultural; Afetividade na relação entre professor e aluno com base em Paulo Freire.

US 2: As vivências dos sujeitos do ensino são importantes no processo educacional; Processos metodológicos de ensino diferenciados; Docência comprometida: o que discute Paulo Freire; Situações negativas que afetam o processo educacional; Metodologias que objetivam a melhoria do processo educacional; Formação integral do pedagogo; A sensibilidade dos docentes sobre as situações de aprendizagem dos discentes; A formação do pedagogo contemplando várias dimensões sociais e profissionais; Prática docente que considere a cognição e o afeto; Práticas educativas com foco no diálogo; Atitudes docentes que afetam negativamente a aprendizagem; Atitudes negativas discentes que afetam o processo ensino e aprendizagem; Condições emocionais dos discentes cada vez mais evidentes e preocupantes.

US 3: Formação inicial docente em magistério; Experiências profissionais antes da formação no curso de Pedagogia; Curso de Pedagogia: pontos positivos de uma formação pedagógica; Curso de Pedagogia e a humanização; Metodologias de docentes que influenciaram positivamente a formação dos docentes; Vigotski e Paulo Freire: a relevância de seus estudos para formação docente; Desafios na formação em nível de doutorado; Formação que impacta: foco no desenvolvimento profissional; Desafios contemporâneos à atuação docente.

5.2.1 Práticas Educativas mediadas pela afetividade: a essência desse processo

A construção do metatexto apresenta um processo de interpretação, considerando que esta investigação possui como estofo metodológico de análise uma concepção crítica da realidade investigada, por isso, tem como premissa central a necessidade de compreender a afetividade que medeia as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA, tal qual se apresenta na prática. Diante disso, conforme afirmam Marx e Engels (2007), é preciso considerar que os objetos e fenômenos do real possuem uma

existência objetiva, ou melhor dizendo, é necessário considerar e reconhecer a objetividade da realidade. Além disso, os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos indivíduos, ou seja, é admissível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva.

A intenção de se conduzir a interpretação das informações obtidas à luz de um referencial teórico crítico é considerar que o conhecimento científico se constitui na prática social humana, à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Netto, 2011). No caso desta pesquisa trata-se do trabalho desenvolvido por professores no curso de Pedagogia, considerando a importância da educação emancipatória que possibilita a relação da afetividade com o conhecimento.

Nesta análise buscamos a articulação das múltiplas dimensões do nosso objeto de estudo com a totalidade mais ampla na ordenação lógica e coerente do que foi captado na realidade estudada, assim, não negligenciando o caráter histórico do objeto de conhecimento e evidenciamos as categorias críticas: contradição, totalidade e mediação (Cury, 1986). A categoria contradição porque não intencionamos contemplar a linearidade, já que partimos do entendimento de que nada existe em permanência e, por isso, toda realidade é passível de superação, especialmente no processo educacional, devido à sua relevância político-social. A categoria totalidade porque buscamos a conexão dos aspectos particulares presentes na formação do pedagogo com o contexto social mais amplo que produz as contradições. E a categoria mediação porque partimos do pressuposto de que o professor é um mediador das relações sociais e, desse modo, agente para intervenção na realidade, assim como, compreendemos que a afetividade medeia as práticas educativas e por isso, apresenta consequências, positivas ou negativas, no processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a análise das falas dos docentes obtidas nas entrevistas com destaque para seus posicionamentos com foco nas Unidades de Significado, com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa, impôs a necessidade de organizá-las por sínteses (Anexo F) justapondo-as do seguinte modo:

- Unidades de Significado 1 - Concepções de afetividade que medeiam as práticas educativas:
 - ✓ Afetividade na teoria de Henri Wallon;
 - ✓ Afetividade em Paulo Freire ao discutir amorosidade no processo educacional;
 - ✓ Relação entre o intelectual e o afetivo: a prática docente que considere a cognição e o afeto;
 - ✓ Vigotski: afetividade na Teoria Histórico-Cultural.

- Unidades de Significado 2 - Afetividade no planejamento e na prática de ensino:
 - ✓ Docência comprometida, diálogo, humanização, respeito ao outro e afetividade na relação entre professor e aluno;
 - ✓ Sensibilidade na atuação docente;
 - ✓ Práticas educativas que podem afetar positivamente ou negativamente a aprendizagem dos alunos;
 - ✓ Processos metodológicos de ensino diferenciados que objetivam a melhoria do processo educacional;
 - ✓ Atitudes negativas discentes que afetam o processo ensino e aprendizagem.

- Unidades de Significado 3 - Motivações para a formação profissional docente
 - ✓ Vivências dos sujeitos no ensino como importantes no processo educacional;
 - ✓ Formação integral do pedagogo;
 - ✓ Práticas educativas motivadoras de professores inesquecíveis;
 - ✓ Condições emocionais dos docentes e discentes cada vez mais evidentes e preocupantes.

Apesar desta organização, a análise crítica toma as reflexões como um todo, uma vez que as categorias estão interligadas, assim, estas reflexões consideram três movimentos: a crítica, a construção do novo conhecimento e a ação com vistas à transformação. Isto porque, por ser materialista, histórica e dialética, esta investigação considera a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente.

É imprescindível enfatizar que a partir dessa concepção a investigação sobre as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA mediadas pela afetividade, na perspectiva de análise crítica implica, portanto, ponderar o resgate da historicidade do fenômeno considerando a conjuntura das políticas educacionais brasileiras voltadas para a formação de professores, implementadas com foco no curso de Pedagogia, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos.

A mediação histórica no estudo das políticas educacionais, nas quais o curso de Pedagogia da UFMA se insere, permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva de movimento histórico e dialético, é preciso que os professores se sintam e ajam como agentes de mudança, no momento das discussões realizadas em sala de aula, nas quais os alunos compreendam que são parte integrante da sociedade e podem ser agentes de mudança da realidade de manutenção das desigualdades sociais que os afetam.

Aspecto importante que merece destaque, evidenciado por Sasaki; Sforini; Belieri (2021), em discordância ao desenvolvimento das competências socioemocionais e com base nas discussões da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, destacam que em relação à unidade afetivo-cognitiva que visa o desenvolvimento integral do indivíduo, é possível observar que existe um distanciamento desse aspecto nas políticas educacionais, na verdade está presente a dissociação das emoções e sentimentos do pensamento como estratégia para o empobrecimento da educação escolar voltada à decodificação da sociedade hodierna, firmada em classes antagônicas.

Apoiado na Teoria Histórico-Cultural, contrapõe-se à defesa de que a escolarização deve desenvolver competências socioemocionais e confirma a importância da dimensão afetivo-cognitiva no psiquismo humano e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral do sujeito, o que significa assumir essa dimensão em um sentido diferente do que é apontado pelas políticas educacionais, ou seja, como uma unidade e não como existindo competências que sejam cognitivas e outras que são sociais e emocionais (Sasaki; Sforini; Belieri, 2021, p. 88).

Cabe evidenciar que, o conhecimento docente precisa ter elementos teórico-científicos e práticos para que sua práxis se volte à formação de indivíduos capazes de atender as necessidades do mercado de trabalho, porém, tendo consciência de sua participação como ser social, com direitos sobre os bens produzidos por ele e com total consciência de seu papel na sociedade como agente transformador. Neste aspecto, a formação dos pedagogos que irão atuar como professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem grande relevância nesse processo, isso porque, considerando o foco de Marx sobre a questão da educação, durante todo o percurso educacional, é imprescindível a formação do indivíduo em sua completude, ou seja, um ser reflexivo na sua prática, conhecedor das suas funções e consciente do lugar que ocupa no processo produtivo do mundo capitalista e da possibilidade de transformá-lo, compreendendo-se como produto e produtor da realidade.

Nesta perspectiva, a educação enquanto prática social é resultado das determinações econômicas, sociais e políticas e faz parte da totalidade social. As políticas educacionais como parte dessa totalidade não podem ser tratadas de forma isolada, já que incidem nas decisões e organização política de formação do pedagogo no âmbito da UFMA, porque sua origem, contradições e direcionamentos estão diretamente ligados a esse movimento dentro dessa totalidade. Portanto, a criação e implantação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não é possível captar o significado de uma política educacional sem considerar a lógica global do sistema capitalista.

Historicamente em recente passado, as então Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e Formação Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – DCNs, pela Resolução CNE nº 2 de 2015, traziam os princípios, fundamentos, a dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de ensino que as promovem.

Segundo Gatti; et al. (2019) estas DCNs de 2015 tinham como proposta uma maior colaboração no processo formativo incentivando-a entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica, além de introduzir a concepção de uma base comum nacional para a formação de professores. Na prática, essa base comum já se encontrava

contemplada nas DCNs de 2015, pois foi delineada a partir de princípios que não se configuram como um currículo mínimo ou um rol de diretrizes, mas que indicam eixos formativos a serem considerados no projeto pedagógico de cada instituição, criando um cenário promissor para a inovação e o aprimoramento da formação docente.

Entretanto, no ano de 2016, sob os impulsos dos princípios político-ideológicos neoliberais que vêm solidificando a sua hegemonia nos vários aspectos da sociedade (a exemplo, o impeachment da Presidenta Dilma), foi revisada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e promulgado um novo decreto, em substituição àquele, o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual não chegou a ser implementado. Como referido em outro espaço deste trabalho, a formação dos profissionais da educação básica integra há muito os interesses de setores progressistas da sociedade brasileira que, face a sucessivas crises da educação, se empenham na construção de uma educação pública de qualidade que contemple a maioria da população brasileira.

No ano de 2017, sob imperativos das orientações neoliberais, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que instituiu um currículo rígido, retirando a autonomia pedagógica das escolas e dos docentes e evidenciando sua ênfase em conteúdos e aspectos instrumentais. Com a aprovação dessa base deu-se início um debate por parte do governo federal acerca da criação de uma base curricular, agora voltada para a formação de professores. Então, em 2018, o Ministério da Educação submeteu ao CNE o documento intitulado Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação).

Tal proposição, em virtude de sua intencionalidade e conteúdo, foi alvo de críticas por parte de acadêmicos e organizações representativas dos professores, mobilizados em decorrência da ausência de discussões, no âmbito das promovidas na esfera do MEC, com os profissionais da educação que desenvolvem seu trabalho educativo nas instituições públicas da Educação Básica. Além disso, a forte presença naquela proposta do aprimoramento do currículo alicerçado numa perspectiva educacional distante da realidade brasileira, concentrando-se exclusivamente nos resultados da aprendizagem, ensejou mobilizações contrárias.

A BNCC, uma espécie de matriz para a configuração posterior das bases curriculares para a formação inicial e para a formação continuada de professores, homologadas em 2019 e 2021, respectivamente, conforme Vitoretto et. al (2022) promove competências

individuais voltadas unicamente para a capacitação profissional, negligenciando o verdadeiro propósito da educação, que é o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", conforme estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 1988). Como exposto acima, esta proposta suscitou debates intensos e críticos, principalmente de movimentos ligados à profissão docente, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), uma vez que implicava uma mudança significativa na fundamentação filosófica e visão educacional das diretrizes curriculares que devem nortear a formação de professores e da Educação Básica brasileira.

Mesmo com um cenário de resistências, a Base Nacional Curricular para a formação inicial de professores (BNC – Formação Inicial) foi aprovada por unanimidade em 2019 pelo CNE, juntamente com a nova reformulação das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conforme a Resolução Nº 2 CNE, de 20 de dezembro de 2019, com o prazo estipulado até dezembro de 2021 para as instituições de ensino se adequarem. Estas novas DCNs implementam diversas alterações em comparação ao documento de 2015, por se afastarem da construção de uma sociedade mais justa e democrática e se alinharem ao viés ideológico da política neoliberal, hoje hegemônica.

Esta base curricular direcionada para a formação inicial de professores, bem como a posterior destinada à formação continuada estão integralmente alinhadas à atual BNCC da educação básica, seguindo a mesma lógica instrumental e especificando as competências que os profissionais da docência precisam desenvolver ao concluir sua formação, além de incorporar mudanças na carga horária dos processos formativos em questão. Observa-se que, ao tratar da formação docente, há uma política fragmentada em diversas normativas, geralmente emanadas do poder executivo federal, que, à época em que foram formuladas, centralizava as decisões (Vitoretto; et. al, 2022).

Novamente, observa-se a fragmentação nesse processo que, embora tenha sido ajustado legalmente, nem sempre se materializou na prática e vai incidir nas práticas educativas desenvolvidas pelos docentes. Muitas vezes, as transformações mostram-se distantes da realidade e sem o devido diálogo com aqueles envolvidos na formação docente cotidiana. O resultado desse confronto é a formulação de conceitos, reflexões e práticas que beneficiam o projeto social mais influente na elaboração do documento, transformando-se em diretrizes. Portanto, as políticas educacionais conduzidas nestas perspectivas

acabam influenciando, direta ou indiretamente, o trabalho realizado no processo de formação de professores nas universidades, e obviamente no processo de formação de pedagogos conduzido pela UFMA. É fundamental que as ideias, forças e projetos subjacentes a cada um deles em relação à afetividade sejam claramente explicitados. Observamos que os documentos não fornecem um aprofundamento teórico sobre o tema e não evidenciam a dimensão afetiva do ser humano como parte integrante da formação docente e de qualquer processo de aprendizagem.

Com este olhar, nas entrevistas semiestruturadas, ao questionarmos os docentes, sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA (2007), na perspectiva de integrar elementos que possibilitem uma reflexão sobre a preparação do futuro pedagogo para lidar com questões afetivas e emocionais e suas nuances, obtivemos as seguintes respostas:

*O curso de Pedagogia ainda está no modelo muito daquele professor, do pedagogo. E a competência de professor nos primeiros anos passa pela **criatividade, passa pela afetividade**. Eu acho que precisaria chegar mesmo nessas situações que estão diante de nós. Ele tem que ter um mínimo de formação para determinar as situações, de como pelo menos saber se portar (Melodia, 2024).*

*As **ementas são extremamente burocráticas**. O que está escrito no papel é completamente **diferente da prática de muitos professores**. o documento em si, o projeto em si, as limitações em si são papéis, são dados burocráticos, que servem para nortear caminhos, mas que não devem ser os direcionadores das vivências. Mas o que eu vivo enquanto disciplina é completamente diferente do que está proposto lá (Ritmo, 2024).*

Sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA (2007), é relevante lembrar que nas discussões sobre a organização curricular foram considerados como parâmetro alguns documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior – licenciaturas, formação pedagógica e formação continuada. Em virtude disso, em consonância com o contexto brasileiro, foi alicerçado no PPC pelos movimentos de reformas educacionais e pela luta dos docentes na construção da identidade, perfil profissional e estatuto epistemológico da Pedagogia.

A reestruturação do curso de Pedagogia ocorrida em 2007, que deu origem ao PPC atual, os principais pontos apontados e evidenciados são uma formação de docentes voltada para as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Gestão Democrática de Sistemas Educacionais e Unidades Escolares, da Educação Étnico-Racial e Bilíngue, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial e da Educação do Campo, lançando a iniciação científica a partir do 3º semestre letivo. Nesta

organização a palavra conhecimento ganhou ênfase e em nenhum momento a afetividade se encontra explicitamente relacionada à prática docente, ao contrário da dimensão cognitiva, que é mencionada em outros trechos, conforme apontado pelos interlocutores das entrevistas.

*Como o PPC é um desenho curricular, quer dizer, é uma proposta de formação que se materializa no desenho curricular. Então, eu diria que com esse termo, a **afetividade** não tem. Seria uma questão importante de ver em que aspecto ele se colocaria como **princípio formativo**. Então, por isso eu te digo, é da ordem humana. (Cação, 2024).*

Em vista disso, entendemos que as alterações no PPC se apresentam como algo necessário e urgente¹⁹, como apontam os docentes do curso de Pedagogia da UFMA entrevistados.

*Nós estamos agora, inclusive, nesse movimento de **repensar o nosso PPC**. Esse é um aspecto que precisa ser visto com mais profundidade, aparecer mais intencionalmente no Projeto Pedagógico do Curso, e não como uma escolha do docente, mas algo que está colocado institucionalmente. **Afetividade é um campo que transversaliza**. Nossa prática docente precisa ter isso como base, com a cognição e o afeto juntos para esse processo de ensinar e aprender aconteça em todas as relações (Sintonia, 2024).*

A reestruturação do curso de Pedagogia não é somente uma questão de adaptação às necessidades das transformações sociais, mas há que considerar o contexto de grandes desafios impostos às Instituições de Ensino Superior voltadas à formação de professores no sentido de promover um diálogo produtivo entre a teoria e a realidade do ambiente escolar onde atua, estabelecendo conexões com as questões contemporâneas que envolvem o indivíduo na sua integralidade, como o aluno é afetado positivamente e negativamente na sua aprendizagem pela prática educativa do professor.

Indiscutivelmente, é possível frisar que por meio das interações sociais os indivíduos se desenvolvem. Por isso, “a dimensão afetiva é parte integrante desse processo e vem se consolidando como de fundamental relevância na constituição do sujeito, bem como uma condição motivadora no relacionamento professor-aluno, no que diz respeito ao processo educacional” (Barros, 2011, p. 148).

Isto porque entendemos que a instituição de ensino é um espaço de interação entre professores e alunos que, juntos, participam do processo de transmissão, apropriação e

¹⁹ Como já mencionado anteriormente, após a organização deste trabalho ocorreu a reformulação do Plano Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA.

produção do conhecimento. Como um lugar de encontro, é organizada por meio de interações sociais entre pessoas que criam vínculos afetivos. Isso significa que o ato de educar ou ser educado pode ou não ocorrer pela razão, mas jamais se realiza sem os afetos por serem as práticas educativas da ordem do encontro entre professores e alunos.

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado por outras pessoas do grupo social que indicam, delimitam e atribuem significados ao comportamento do indivíduo. Para Vygotsky, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. Na escola, o professor é o principal mediador na interação sujeito-objeto. As ações, tanto do professor como do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, em que as discussões e trocas colaboram (ou não) para que se alcancem os objetivos desejados (Barros, 2011, p. 148).

Com base nessa concepção, defendemos que os docentes, por meio de suas práticas educativas, são os principais mediadores, já que a aprendizagem acontece a partir da relação entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento e essa relação é sempre mediada por um agente cultural. Neste sentido, o professor tem o potencial de influenciar positivamente seus alunos, despertando ou intensificando o processo de continuar aprendendo e se desenvolvendo, o que acaba refletindo no próprio exercício docente. No cenário contemporâneo, o desafio é, portanto, promover práticas educativas que incentivem o desejo de aprendizado dos alunos.

A história desse fenômeno revela que, desde sua gênese, as práticas educativas eram focadas no professor, com uma abordagem predominantemente racionalista, conformista e intelectualista. Essa realidade persistiu por um longo período e, possivelmente, ainda perdurará. Portanto, o indivíduo afetivo e relacional, vivendo em um mundo em constante transformação, necessita não apenas acumular conhecimento, mas, acima de tudo, reconhecer a história pessoal e coletiva como o princípio regulador das verdadeiras transformações sociais e históricas. Compreender esse processo exige o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir de maneira complexa, ou seja, a partir das interações que constituem a realidade na qual esse indivíduo está inserido.

Pela interação social que o ser humano desenvolve-se e, ainda segundo Vygotsky, especialmente nas interações em sala de aula, repletas de afetividade, constituindo-se manifestações de emoção, as quais exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo e, como consequência, também na aquisição da escrita (Colombo, 2011, p. 178).

Esta compreensão pode ser observada nas reflexões dos docentes do curso de Pedagogia da UFMA, conforme referência feita ao teórico Henri Wallon que julgamos merecer

destaque uma vez que a sua teoria traz à tona o papel da afetividade no desenvolvimento humano, ao evidenciar a emoção como fundadora das bases para a emergência da consciência e da inteligência, portanto, formadora do sujeito.

Henri Wallon, um teórico pouco estudado na Pedagogia, eu acho que eu fui uma das primeiras professoras que trouxe Henri Wallon para se estudar na Psicologia. Ele disse que o conhecimento passa pela afetividade. Então, até a relação com o divino, no cristianismo, passa pelo coração (Melodia-1.1, 2024).

Henri Wallon, como visto em seções anteriores, desenvolveu a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, muito importante para conceituar o papel da afetividade no desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo educacional. Assim, esse teórico concebe o desenvolvimento como uma construção progressiva, gradual, onde diversos domínios, afetivo, motor e cognitivo, constituem a pessoa. Em sua teoria discute a criança em contextos específicos, em que se imbricam motricidade, afetividade, inteligência e gênese humana, apontando que o desenvolvimento da criança, também a sua pessoa se forma e as transformações que sofre, frequentemente desconhecidas, têm uma importância e um ritmo acentuados (Wallon, 1995).

Compreender a afetividade a partir da teoria de Wallon, que tem como fundamento a psicogênese humana para apreensão da formação da pessoa e as transformações que possibilitam sua evolução, então é considerar que os indivíduos são marcados pela civilização, que regula a sua essência e se impõe à sua atividade. Nesse aspecto, a linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, é ela que estrutura os seus raciocínios. Os instrumentos que lhes propõe dão forma aos seus movimentos. A organização da família, das relações entre crianças e adultos, entre sexos, entre indivíduo e coletividade, impõe à afetividade dos indivíduos quadros mais ou menos rígidos, imperativos, proibições susceptíveis de influir profundamente sobre a constituição da pessoa. Portanto, o desenvolvimento pleno do indivíduo está diretamente relacionado à afetividade e as vivências individuais (Wallon, 1975).

Nesta conjuntura, a afetividade é situada enquanto um conceito amplo, que envolve vivências e formas de expressão humanas mais complexas, com o desenvolvimento da apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que possibilitam sua representação, porém, tem como origem as emoções. Desse modo, é possível asseverar que a afetividade envolve vivências e as formas de expressão mais complexas e humanas, como a apropriação do sistema simbólico denominado fala, podendo assim interferir na atividade

cognitiva e possibilitando o avanço. Nas práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA, identificamos os seguintes posicionamentos sobre a relevância das vivências no processo educacional.

***Vivências** me ajudaram a ter um olhar diferenciado para o aluno de pedagogia à noite, em termos do cansaço físico, em termos do próprio conteúdo da disciplina, como que ele poderia ser, em **termos da metodologia** (Melodia-2.1, 2024).*

*A minha organização pedagógica passa pelo envolvimento dos alunos nas **vivências**. Do conteúdo buscando sempre a teoria e prática. Na organização pedagógica tem que levar em consideração a própria constituição da turma, por exemplo, se tem alunos com deficiência, e deve ser diferenciado voltado para a inclusão (Canção-2.1, 2024).*

A organização metodológica do docente mostra-se impregnada de afetividade. Com gestos de aproximação, empatia, cuidado com o conteúdo, apresentando uma dimensão afetiva da mediação do professor ao serem criadas melhores condições para ser estabelecida uma relação saudável entre o aluno, em várias condições específicas de aprendizagem, e o conteúdo a ser aprendido. Dessa maneira, com esses aspectos evidenciados na fala de Canção-2.1 (2024), é possível que sejam atingidas “as diversas dimensões do trabalho pedagógico que, no conjunto, devem garantir as condições para o sucesso da aprendizagem do aluno, e as consequentes relações afetivamente positivas na relação do aluno com os conteúdos escolares” (Colombo, 2011, p. 181).

Neste ponto, cabe frisar as significativas contribuições da teoria de Wallon sobre a concepção de criança como ser completo e da afetividade como constitutiva do ser humano articulada aos demais aspectos que o compõem, pelo fato da afetividade acaba sendo construída culturalmente por meio das relações sociais vivenciadas desde o nascimento, o que permite que as emoções primárias se tornem complexas devido à mediação do adulto, que, por sua experiência, acaba por refinar a vida afetiva e as suas mais diversas manifestações. Isto posto, a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico realizado pelos professores, acrescentamos que tal teoria é revestida de um viés político e cultural que mobiliza a defesa de uma educação mais justa, democrática e digna.

As práticas educativas que consideram o conceito do teórico Wallon sobre a afetividade, o qual tem como foco as manifestações de vivências individuais e formas de expressão complexas e exclusivamente humanas, é um conceito amplo e permanente, já que engloba sentimentos e emoções manifestos por meio de estados de sensibilidade, então, tem como compreensão o desenvolvimento dos indivíduos, desde que essas práticas sejam

aplicadas com vistas a atender às necessidades dos alunos, que não são as necessidades da sociedade que impõe limites à atuação do indivíduo, que massacra e explora o trabalhador, dentro de uma lógica de trabalhar mais e ganhar mais.

Outro ponto relevante identificado nas falas dos docentes, foi o grande valor dado as discussões de Paulo Freire sobre amorosidade no processo educacional, as práticas educativas com foco no diálogo, afetividade na relação entre professor e aluno, a sensibilidade na atuação docente e docência comprometida com metodologias que objetivam a melhoria do processo educacional, além disso, a sensibilidade do docente nas situações de aprendizagem dos discentes e o curso de Pedagogia com mais humanização, pontos analisados nas falas dos interlocutores:

*Uma relação de ensino de amorosidade, bem na **perspectiva freiriana**, de **amorosidade**, não de nhe-nhe-nhe, não de beijinho, de abraço, não é (Harmonia-1.1, 2024).*

*Pensar em **Paulo Freire** quando ele fala da **relação amorosa** que precisamos ter com os alunos, que não é licenciosa (Sintonia-1.1, 2024).*

Nesta conjuntura, como podemos constatar os professores entrevistados têm como concepção de afetividade e tomam como direcionamento no planejamento e na prática de ensino a educação em uma perspectiva libertadora defendida por Paulo Freire, cuja compreensão do ato de ensinar é completamente distanciado do ato de depositar ou transferir conhecimentos do docente para o discente, pois, é pautada no diálogo onde os sujeitos do processo educacional são seres cognoscentes. Desse modo, Freire (2005) tem como proposta uma prática educativa transformadora. Quando a prática educativa é prática social, gera conhecimentos disciplinares, compreensões acerca dos conteúdos e sua amplitude social.

*É aquilo que **Paulo Freire** também coloca, da **amorosidade**, que somos seres inconclusos, que somos seres corpóreos. Então, o afeto, porque às vezes as pessoas traduzem o afeto como mimimi, queridinha, não é isso. Para mim o amor, a expressão do amor é o concreto. Ah, o amor é gesto. Para mim o amor é gesto. A amorosidade para mim, ela se espessa de várias formas na minha profissão. Na formação da minha competência, no meu cuidado em me apresentar, em dar aula etc. Mas de estar com eles, de ir fazendo as leituras, de ir fazendo as leituras dos olhares. E de respeitar essas pessoas (Melodia-1.3, 2024).*

Sobre a relação professor e aluno, identificamos nas ações dos professores cuidado e acolhimento; e a importância dada ao diálogo nas relações interpessoais (interação), tendo o professor como mediador. O comportamento intelectual é motivado pelas implicações afetivas, visto que a afetividade norteia o processo de aprendizagem.

Sobre este aspecto, é evidente

A importância da mediação do professor na relação entre os alunos e os objetos do conhecimento. O docente é o principal mediador dessa relação em sala de aula. Nesse sentido, cabe a ele pensar nas estratégias que proporcionam aos alunos um aprendizado significativo e uma aproximação afetivamente positiva ao seu objeto de ensino (Tagliaferro, 2011, p. 112).

As concepções, crenças e valores culturais dos professores acabam influenciando de certa forma, nos procedimentos metodológicos adotados e nas expectativas do seu trabalho, haja vista que, a subjetividade, a história de vida, as experiências passadas e a forma como o docente foi educado vão incidir sobre as práticas educativas adotadas. E obviamente a afetividade por ser inerente à relação professor e aluno, as relações e interações são permeadas pelo caráter mobilizador das emoções.

*Afetividade está dentro da **dimensão humana**, quando se reconhece o outro ontologicamente. Esse reconhecimento, esse respeito de todos no mesmo mundo, é uma afetividade com rigor, com **amor**, com aquele amor que interfere, que é fazer com que a pessoa vá além, que cresça, seja mais (Orquestra-1.1, 2024).*

*O afeto é humano, é da ordem do humano, é da ordem do pedagógico, o afeto é da ordem do **respeito ao outro**, como ele se apresenta, estando onde estiver, como estiver. E passa pela linguagem, o afeto passa pela escolha da atividade, o afeto passa pela metodologia (Canção-1.3, 2024).*

Este conhecimento é essencial para os docentes responsáveis pela formação de professores que irão atuar com crianças e jovens, já que estas devem ser acolhidas por profissionais preparados e capacitados, capazes de proporcionar segurança e de motivar seu desenvolvimento de forma autônoma em todos os aspectos: cognitivo, motor, afetivo e social. Nesta linha de análise, compreendemos que a educação é uma prática social humana; constitui um processo histórico inacabado, que emerge da dialética entre o indivíduo, o mundo, a história e a nação. Sendo um processo histórico, a educação não pode ser vivenciada por meio de práticas que desconsiderem sua especificidade. Os indivíduos sempre apresentam resistência diante de imposições que não permitem espaço para o diálogo e a participação (Duarte, 2016).

*Se eu não tivesse tido a formação que eu tive, eu não seria o que eu sou hoje, porque tive uma formação teórica. Isso não me basta, porque a formação ela continua, mas ela é o suficiente para eu não ter dúvida da relevância e da natureza do meu trabalho enquanto formadora. Eu não formo bem porque eu domino conceitos, eu domino teorias, não somente. Eu formo como formo, porque eu sou uma formadora que acredita no que faz, que é encantada com o que faz. **Eu formo gente, pessoas**. E formar pessoas é de outra ordem (Canção-3.2, 2024).*

Todavia, se um educador é formado de maneira não reflexiva, não dialógica, ignorando os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá incentivar a participação que está sendo aplicada na prática. Consequentemente, ele desistirá e reproduzirá ações repetitivas; esta é uma prática educativa replicável que deve ser evitada não apenas no ambiente escolar, mas em qualquer ambiente institucional.

Isto porque, a mediação positiva dos professores tem grande relevância, considerando que têm grande poder de contágio, logo, o docente consegue contagiar os discentes e, por conseguinte, “o ambiente de sala de aula, com suas emoções e sentimentos. Inferimos, portanto, que o aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades” (Barros, 2011, p. 172).

Sobre este aspecto destacamos que alguns docentes formados pela UFMA têm como direcionamento das suas práticas educativas o que fora vivido enquanto aluno, tomam como inspiração as práticas educativas de seus professores, mas evidentemente que cada indivíduo é constituído de múltiplas vivências que conduzem aos elementos de uma realidade contraditória. Abaixo as falas dos interlocutores sobre tal afirmação:

*O curso de pedagogia mudou a minha forma de pensar em muitos aspectos, a **professora Lilian Saldanha** nos apresentou o Paulo Freire, o curso de Pedagogia foi para mim um curso que me possibilitou muitas reflexões na ação. Eu fui mudando minha forma de trabalhar, de ver a docência. E embora eu fosse uma professora que tivesse sempre muita proximidade com as minhas crianças, **eu era uma professora tradicional**. Eu me considerava uma professora tradicional. (Harmonia-3.3, 2024).*

***Eu tive professores muito afetivos.** Eu tive, logo no primeiro período, como **professora a Lilian Saldanha, Adelaide Coutinho, Edinólia e depois a Narcisa. professora Adelaide Coutinho**, como aquela professora **me inspirou para eu ser o que eu sou hoje. A professora Ednólia, conversava demais com a gente.** Foi com a professora Ednólia que eu aprendi. Nós somos contra as ideias e não contra as pessoas. Então, eu penso que na trajetória do curso, os professores, contribuem muito para nos ajudar nessas questões. Como você pergunta para meu desempenho, é uma relação afetiva, ela é muito importante (Harmonia-3.4, 2024).*

Notavelmente, nas entrevistas, observamos que os participantes relataram de forma carinhosa e prazerosa as experiências educacionais afetivamente positivas envolvendo os professores do curso de Pedagogia da UFMA, na época que eram estudantes no referido curso. Ficou explícita a satisfação ao falarem sobre os professores inesquecíveis e responsáveis pelo amor desenvolvido pela pedagogia, por meio de práticas educativas que promoveram aos participantes desta pesquisa uma aprendizagem significativa e prazerosa. Portanto, “essas histórias ilustram que a aprendizagem não se restringe à dimensão

intelectual ou cognitiva, mas são profundamente marcadas pela afetividade. [...] a dinâmica interativa da sala de aula deve ser sempre permeada por sentimentos de valorização do outro” (Barros, 2011, p. 171).

Os interlocutores apontam professores considerados inesquecíveis, na sua vida acadêmica enquanto alunos do curso de Pedagogia da UFMA, que são considerados como fundamentalmente importantes nos seus processos de desenvolvimento e, especialmente nas suas práticas educativas. Estão evidentes as influências afetivamente positivas na vida dos entrevistados, mesmo que, como a realidade é formada de múltiplas determinações, em algumas falas demonstram uma situação oposta, situando os alunos que não tem compromisso com a formação e na sua prática repetem a postura que fora bastante criticada. Conforme o trecho da fala da seguinte interlocutora:

*Desagradável quando encontro ex-alunos que estão lá na escola **repetindo as mesmas práticas que tanto a gente discutiu tanto a gente criticou, tanto a gente olhou de outros ângulos, e essas práticas se repetem**. Uma outra que me desagrada fortemente é quando o aluno não se responsabiliza pela sua formação. A formação é um processo que acontece no sujeito. Então, alunos que muitas vezes não se comprometem com essa sua formação, isso me deixa aborrecida (Sintonia-2.6, 2024).*

Os professores tornam inesquecíveis porque desenvolvem práticas educativas que possibilitam aos alunos experienciarem situações de sucesso nas situações de aprendizagem, e nesse processo de vivenciar essas situações, passam a se fortalecer de forma gradual, enquanto indivíduos afetivamente seguros, quando se sentem preparados para vivenciar as relações estabelecidas com o mundo no qual estão inseridos. Haja vista que, conforme Leite (2011, p. 41) a autoestima e o bom desempenho educacional e profissional “alimentam-se mutuamente; daí a importância do planejamento de situações de mediação pedagógica, por parte do professor, que facilitem a construção, por parte dos alunos, de uma história de sucesso escolar”.

A prática educativa docente deve ser compreendida dentro de um contexto social e histórico, visando modificar a ação dos indivíduos e gerar mudanças naqueles envolvidos no processo. Nesse aspecto, Freire (2005) enfatiza a relevância de uma prática educativa de natureza dialética, que reconhece a subjetividade na construção da realidade, a qual se transforma mediante a interpretação coletiva. A práxis, por sua vez, é a reflexão e a ação dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo. Sem essa práxis, é inevitável superar a contradição entre opressores e oprimidos.

No contexto da prática educativa, existem dois polos de aprendizagem, o indivíduo que aprende e aquele que ensina, e para Freire (2005) a mediação deve se dar de forma positiva afetivamente e o objeto de conhecimento deve estar intrinsecamente envolvido no processo de aprendizagem. Dessa forma, o educador transcende o papel de apenas ensinar, tornando-se também um aprendiz enquanto educa, em um diálogo constante com o educando que, ao ser educado, também educa.

*Nas minhas dinâmicas de atuação pedagógica, tento desenvolver sempre um diálogo muito constante nas aulas e muitas vezes eu quero que esse **diálogo parta dos alunos**. Eu costumo, por exemplo, começar fazendo um diálogo com eles, nas primeiras aulas, mostrando a importância da conquista do conhecimento, da **constituição do conhecimento, a partir do diálogo** (Ritmo-2.1, 2024).*

No trecho dessa fala é possível observar que a prática educativa proposta ocorre por meio do diálogo entre professor e aluno, professor e comunidade. Tal afirmação nos permitir enfatizar que, para ocorrer a transformação, o educador deve estabelecer uma relação harmoniosa com todos os membros da comunidade e com os alunos, de modo que o processo de aquisição do conhecimento e aprendizagem ocorra no âmbito cultural e social. De acordo com Lima; Rosas (2006), com olhar nas análises de Paulo freire, ao compreender sua realidade, o indivíduo é capaz de formular hipóteses sobre os desafios dessa realidade e buscar soluções. Assim, ele pode transformá-la, criando, com seu trabalho, um mundo próprio definido por sua nacionalidade.

Na educação humanista e revolucionária, a atuação do educador se alinha com a ação do educando, devendo ambos orientar-se no sentido da humanização mútua. Essa orientação promove o pensamento autêntico, confiando na potencialidade dos seres humanos. Nessa perspectiva, professores e alunos tornam-se companheiros de jornada. O pensar autenticamente exige comunicação. A comunicação confere significado à vida humana, e o pensar só faz sentido se sua origem for a ação sobre o mundo.

*A gente sempre começa com uma **roda de conversa**. A roda de conversa é para que cada um diga alguma coisa sobre a temática. Eu já digo diversos. E todo mundo tem que trazer uma notícia para que a gente faça uma primeira rodada, para que outros conteúdos entrem na aula, que não seja só o meu, ou então, que pareça que só eu sei o conteúdo que vai ser ensinado. (Canção-2.3, 2024).*

Em conformidade com Beisiegel (2008), sobre a libertação autêntica, é possível evidenciar que a humanização é processo em movimento, pois não se refere a algo que é imposto aos indivíduos, nem a uma expressão vazia e mistificadora. Trata-se de práxis, que uma ação e a reflexão dos indivíduos sobre o mundo visem à sua transformação. A

consciência não deve ser um conjunto de contradições, mas sim a problematização das relações dos seres humanos com o mundo.

Nessa conjuntura, as possibilidades de atuação dos seres humanos se definem e encontram limites dentro de uma realidade historicamente e socialmente determinada. Somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as particularidades dessa realidade permitem uma atuação criativa no ambiente. Assim, a humanização, isto é, a plena concretização do indivíduo como criador de cultura e determinador de suas condições de existência, passa pela elucidação da consciência humana. Esse processo ocorre no âmbito do crescente comprometimento do ser humano com sua realidade, situando, portanto, as funções do processo educativo. Dessa maneira, a educação seria entendida, fundamentalmente, como um processo de conscientização (Beisiegel, 2008).

Conforme Freire (2005), sob a perspectiva das práticas que consideram o caráter histórico e a historicidade dos seres humanos os indivíduos são percebidos como seres inacabados, numa realidade também inacabada. Ao tomar consciência da condição em que vivem, os homens compreendem-na como uma realidade histórica, que, dessa forma, pode ser transformada por eles. A educação, assim, assume a natureza de um fazer contínuo, que se renova incessantemente na práxis, conforme evidencia Som-2.1 (2024) em sua fala na reflexão sobre a formação do pedagogo.

*Formar pedagogo não é só a questão dos conteúdos, mas a questão de valores, comportamentos, **comportamento** de uma dada época, de uma dada geração, não é cobrar um comportamento, um valor que tem que estar cristalizado, congelado na geração que a gente está, que é uma dificuldade que a gente tem. O pedagogo tem que ter postura, algumas situações, alguns valores. Considerar a realidade na qual vivemos. Compreender mesmo para mudar (Som-2.1, 2024).*

Nesta mesma linha de análise, destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica (defendida por Dermeval Saviani), a qual reflete a educação a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, Saviani (2021) interpreta o desenvolvimento histórico objetivo como o processo pelo qual o indivíduo construiu sua própria existência ao longo do tempo, ou seja, a compreensão da história por meio do desenvolvimento material e das condições materiais da existência humana.

Nesta perspectiva, os processos educativos devem elucidar e revelar os determinantes sociais, contribuindo para a formação de posturas humanas do indivíduo. A partir dessas reflexões e análises, o trabalho escolar deve ser o elemento essencial para o desenvolvimento cultural, que converge para o desenvolvimento humano em geral (Saviani, 2019).

Assim, surge sua concepção de trabalho educativo, que, segundo Saviani (2012), é responsável pela formação da segunda natureza do homem: a natureza humana não é algo patológico ao homem, mas algo por ele produzido com base na natureza biofísica. Portanto, o trabalho educativo é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade que é gerada histórica e coletivamente e, para Sintonia-2.4 (2024) a formação do pedagogo deve ser uma formação humana, pedagógica e política a partir de um processo de conscientização.

*Eu não consigo pensar na formação do pedagogo, dessa pedagoga hoje, sem **considerar as diferentes dimensões. As dimensões: ética, política, pedagógica**, para que eu pense nesse profissional que faz os meus olhos brilharem no processo, é esse profissional que consegue agregar essas três dimensões, sobretudo tendo **um posicionamento político**, entendendo, na verdade, que o seu fazer pedagógico, ele precisa ser um fazer consciente, ele precisa estar comprometido com este outro que eu estou formando, seja quem seja, qual seja este outro, esta outra pessoa, e que eu tenho compromisso com essa minha profissão (Sintonia-2.4, 2024).*

Dessa maneira, compreendemos que o trabalho educativo se distingue pelo processo de formação da segunda natureza humana, a natureza social e cultural; uma natureza que, ao contrário da primeira, não é inata, mas construída através das interações educativas realizadas coletivamente com outros indivíduos, fundamentando-se em conhecimentos que emergem como resultado do processo de aprendizagem e do esforço pedagógico. Para atingir esse objetivo, isto é, a produção de conhecimentos especializados que contribuem para a formação social e cultural dos indivíduos, as práticas educativas devem tomar como referência essencial o conhecimento objetivo.

A prática educativa oriunda da PHC, como já discutido na seção anterior, se baseia na valorização da socialização do conhecimento objetivo e na sua assimilação pelo ser humano, condição essencial para a conscientização da sua situação histórica e das possibilidades da sua transformação. É importante ressaltar que, conforme Saviani (2020), essa pedagogia é influenciada pela concepção dialética, particularmente na vertente do materialismo histórico-dialético, e possui princípios com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski, no que diz respeito às suas fundações psicológicas. A educação é concebida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é formada histórica e coletivamente por toda a sociedade.

A Teoria Histórico-Cultural defendida por Vigotski tem notoriedade na fala da interlocutora Sintonia-3.2 (2024), ao refletir sobre o seu exercício docente:

*Quando eu mergulho nas **contribuições de Vigotski**, que me ajudam muito. Então, buscando ampliar essas outras possibilidades de acessar o sujeito que **não seja apenas pelo cognitivo**. Ou por essa linguagem escrita, mas pela dança, pelo corpo, pela arte então, eu tenho buscado essas outras linguagens expressivas para ampliar também a minha docência (Sintonia-3.2, 2024).*

Considerando tais aspectos, é importante inferir que Vigotski (2008) afirma que devemos substituir a análise que utiliza o método decomposto em elementos isolados por uma análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em várias unidades. Estas devem ser conhecidas como produtos da análise que, ao contrário dos elementos, não constituem momentos primários em relação ao fenômeno completo, mas sim alguns de seus elementos e propriedades específicas. Diferentemente dos elementos, essas unidades não perdem suas propriedades genéticas ao todo e são passíveis de explicação, mas preservam, em sua forma primordial e simples, aquelas propriedades do conjunto. Tendo em vista que, para Canção-1.2 (2024),

*Existem pessoas que não são afetuosas com ninguém. Mas eu digo que, para mim, essa concepção de afeto estar relacionada ao humano. Se eu tenho uma **prática humanizadora**, se eu tenho um ponto de vista de que os nossos estudantes são pessoas, são seres humanos, e que igualmente a nós, têm algumas necessidades (Canção-1.2, 2024).*

Dessa forma, isso indica que a educação é percebida como uma mediação dentro da prática social em seu todo. Assim, a prática social é tanto o ponto de partida quanto o de chegada da prática educacional. Isso conduz a um método pedagógico que se inicia na prática social, onde professor e aluno estão ambos inseridos, porém em posições distintas. Essa condição é essencial para que estabeleçam uma relação produtiva na compreensão e solução dos problemas oriundos da prática social, fundamentando a base teórica da pedagogia histórico-crítica.

O advento de concepções teóricas, como a histórico-cultural, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado nova leitura das dimensões afetivas e cognitivas no ser humano, no sentido de buscar uma visão integradora, em que pensamento e sentimento se fundem. Na área educacional, essas ideias produzem um novo olhar para as práticas pedagógicas. A crença de que a aprendizagem é social mediada por elementos culturais, gera uma nova preocupação: em vez de o professor fixar-se somente no que ensinar, ele começa a pensar também em como ensinar (Kager, 2011, p. 113-114).

Conforme as discussões da Teoria Histórico-Cultural o processo educacional é marcado por aspectos cognitivos e afetivos, por isso, as decisões pedagógicas assumidas pelos professores têm grande relevância já que mediam a relação estabelecida futuramente

entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Por consequência, para Kager (2011) o sucesso da aprendizagem tem estreita relação com a qualidade da mediação, pois no processo ensino-aprendizagem não se pode restringir apenas à dimensão cognitiva porque a afetividade é parte essencialmente integrante do processo.

Como mencionado anteriormente, nossa análise estabelece-se no curso de formação de professores, particularmente no curso de Pedagogia, no assunto sobre a afetividade que mediatiza as práticas educativas dos professores. Portanto, nosso enfoque está nas repercussões da afetividade nas práticas educativas dos professores, identificando aos aspectos que podem influenciar o desenvolvimento do trabalho docente. Assim sendo, as práticas educativas surgem como uma questão crítica nos contextos em que se originam e se desenvolvem, refletindo os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas e interesses, frequentemente antagônicos. Portanto, não é racional analisá-las abstratamente, pois são dimensões da vida humana que se transformam historicamente, associadas e articuladas às mudanças no modo como os seres humanos produzem sua existência (Saviani, 2021).

Além destes aspectos, analisamos nas falas dos interlocutores que as práticas educativas precisam afetar positivamente os alunos e, é necessário atenção quando acabam afetando negativamente a aprendizagem dos alunos, já que existe uma relação direta entre o intelectual e o afetivo, por isso, os estudos de Vigotski sobre afetividade devem ser evidenciados, além disso, as vivências dos sujeitos do ensino são importantes no processo educacional e podem trazer consequências afetivas. Os processos metodológicos de ensino diferenciados repercutem positivamente no processo ensino e aprendizagem e muitos desafios contemporâneos à atuação docente, como as condições emocionais dos discentes que estão cada vez mais evidentes e preocupantes.

Sobre as práticas educativas diferenciadas que afetam positivamente os alunos do curso de Pedagogia da UFMA, nos chamou atenção os seguintes relatos:

***Eu chego antes do horário, organizo a sala,** porque tem toda uma organização, minha aula, organizo a sala, organizo tudo. O **meu planejamento** é o mesmo, é com o mesmo **comprometimento**. Então, na organização do trabalho estou sempre preocupada com **o bem-estar deles e com a qualidade do tempo** (Harmonia-2.2, 2024).*

*Eu gosto sempre de levar o **tapete literário** para sala, porque eu gosto de sentar com eles no **chão**, na hora do momento **do livro literário**. Então, essa é uma característica muito forte da minha disciplina, esse momento da literatura (Harmonia-2.3, 2024).*

*Tem o **tapete, tem a literatura, tem o afago, tem a mensagem, tem o poema**, tem essas coisas todas. Você destampa uma panela, um caldeirão de sentimentos. As minhas alunas dizem assim, professora, eu tive a impressão de que eu **mirei numa aula e eu acertei numa terapia**, porque é um espaço da escuta. (Sintonia-2.3, 2024).*

De acordo Freire (2005), as práticas educativas amorosas não podem ser constituídas enquanto uma prática fria e distante dos discentes, elas devem ativas e estimulantes em que o docente tenha preocupação tanto com conhecimento que está sendo compartilhado, como a forma em que os alunos estão vivenciando este processo. Nesta perspectiva, a amorosidade é materializada quando o professor compartilha com seus alunos a alegria com o avanço na produção de novos conhecimentos, na sensibilidade e no respeito ao tempo e ritmo de aprendizagem de cada aluno. Conjuntamente, no compromisso ético de ajudá-los a entender o conhecimento como processo de procura, curiosidade e evolução, que mesmo não sendo fácil vai se tornando uma algo apaixonante e prazeroso.

É possível frisar que por meio das decisões pedagógicas planejadas o docente tem a oportunidade de garantir que as ações de ensino não sejam restritas apenas à dimensão cognitiva, pois no planejamento à dimensão afetiva também deve ser considerada e fazer parte de todo o processo. Como podemos observar, nos relatos dos professores do curso de Pedagogia da UFMA são evidenciados elementos carregados de aspectos afetivos positivos com intenções que ultrapassar a exposição de conteúdo.

*Eu **trabalho com as narrativas**, e as narrativa abrem espaço para eu falar de mim, então, eu recebo muitas mensagens de alunos. Recebi uma assim: sabes hoje, hoje eu tinha desistido de mim. Uma mensagem de uma aluna do semestre passado, que é uma aluna tem se mutilado, inclusive dizia, nesse dia: professora, eu tinha desistido de mim, não vou entregar o que eu escrevi, porque eu escrevi não presta, não está bom e tal, quando ela manda para mim, eu disse: nossa, que é a coisa linda que tu trazes aqui (Sintonia-2.2, 2024).*

Dessa maneira, a amorosidade evoca, uma postura ética na relação estabelecida entre docente e discente, porque exige uma reflexão sobre os valores e as crenças presentes na formação das identidades de ambos. Assim, a prática educativa docente orientada pela unidade dialética entre o fascínio provocado pelo ato de aprender e o necessário rigor que o processo exige, bem como, pelo cuidado na adoção do diálogo, no respeito ao outro e na utilização de métodos que visem o aprendizado indiscutivelmente a há uma mediação positiva da afetividade, em conformidade com a fala de Ritmo-2.1 (2024) quando destaca:

*Nas minhas **dinâmicas de atuação pedagógica**, tento desenvolver sempre um diálogo muito constante nas aulas e muitas vezes eu quero que esse diálogo parta dos alunos. Eu costumo, por exemplo, começar fazendo um **diálogo com eles**, nas*

primeiras aulas, mostrando a importância da conquista do conhecimento, da constituição do conhecimento, a partir do diálogo (Ritmo-2.1, 2024).

É imprescindível frisar que na concepção de Vigotski há uma clara interligação entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico, assim, é notória a compreensão da afetividade de forma positiva nas práticas educativas dos docentes implique mudanças significativas no desenvolvimento do trabalho docente. Podemos afirmar que possibilitar aos educadores essa reflexão pode conduzir mudanças de atitudes que permeiam algumas práticas que negativamente afetam os discentes, como observamos nas falas dos docentes do curso de Pedagogia:

As cobranças em relação a determinadas coisas. *Lembrei agora de uma aluna, me marcou profundamente. Apesar de ser uma professora que está próxima, eu também sou muito exigente. E nesse dia, uma aluna apresentou e depois eu fui trazer os pontos, eu sei que **eu fui muito dura**. E **essa menina chorou tanto**. E eu fiquei... Depois e na hora... Eu **não tive coragem de pedir desculpas** por eu ter feito aquilo que eu fiz, porque eu acho que eu **fui muito dura nas minhas palavras**. Eu senti que ela se afastou total, e às vezes que me encontrava, ela não me olhava, e aquilo me incomodava. Mas eu nunca tive coragem de dizer para essa aluna, me perdoa. **Eu fui dura**. Eu poderia ter dito que eu disse de outro jeito. **Eu estava muito chateada** porque o grupo não tinha mesmo. Mas **eu fui muito dura**. Então, isso me marcou, passei a ter uma outra forma de avaliar mesmo com aqueles grupos que não se esforçam tanto (Harmonia-2.1, 2024).*

Alguns professores têm uma relação bastante conflituosa com os alunos, *porque não conseguem se colocar no lugar desse outro. Tem algumas relações conflituosas com os alunos que têm deficiência (Sintonia-2.1, 2024).*

As decisões pedagógicas assumidas pelo docente, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho, vão implicar diretamente no discente, nos níveis cognitivo e afetivo, isso porque, as decisões que dificultam o processo de aprendizagem certamente aumentam as possibilidades das relações constituídas entre aluno e os objetos do conhecimento sejam afetivamente negativas, podendo levar os conteúdos a se tornarem aversivos para a vida futura desse aluno, como também, quando as decisões de ensino são adequadas facilitam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas.

As condições de ensino, planejadas e desenvolvidas pelo professor, têm implicações no comportamento do aluno, em especial na relação que se estabelece entre ele e o objeto de conhecimento em questão, mas alterando-se essas condições de ensino, alteram-se, também, as relações estabelecidas (Barros, 2011, p. 150).

Neste aspecto, é sabido que tanto o sucesso como o fracasso da aprendizagem possuem implicações na autoestima do aluno, considerando uma situação resultante de

sentimentos derivados da avaliação dos indivíduos feita sobre si mesmo. Em uma instituição de ensino, como nosso campo empírico, estes sentimentos, dependem de vários fatores individuais, que podem ser intensificados pelas condições, facilitadoras ou não, que o discente precisa enfrentar no seu processo de aprendizagem, portanto, no planejamento e na análise crítica da postura docente é necessário um olhar cuidadoso, já que a responsabilidade é do professor.

Experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. Na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente pelo professor. Obviamente, reconhecemos a existência de outros mediadores culturais ali presentes, como os livros, os textos, material didático e os próprios colegas (Leite, 2011, p. 32).

Além disso, como o curso de Pedagogia da UFMA se destina a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme descreve o Projeto Pedagógico do Curso, tais atitudes podem refletir na postura docente dos profissionais quando estiverem no papel de professores, ao invés de uma mudança ocorrerá a perpetuação desse processo negativo.

Para Vigotski (2008) o desenvolvimento humano não é um processo exclusivamente biológico que progride com a idade, mas está, indubitavelmente, vinculado às experiências sociais e culturais que o indivíduo vivencia. Ainda que o desenvolvimento tenha uma base biológica, ele se dá a partir das vivências, aprendizagens culturais e mediações. Por isso, consideramos um todo complexo, fluido e interativo, que apresenta diversas zonas de estabilidade iguais. Dessa forma, os significados são construídos e compartilhados socialmente, são influenciados por elementos históricos e culturais que levam cada indivíduo, em determinado contexto, a internalizar um signo específico associado ao objeto, positivamente ou com marcas negativas. Portanto, atitudes e sentidos dizem respeito às marcas que o ser humano possui ou atribui com base em seu histórico de experiências, dependendo das mediações vivenciadas em sua trajetória de vida, assim, o sentido atribuído está intimamente ligado à vivência.

De acordo com o que foi analisado, a base teórica adotada permitiu-nos compreender que a consciência não segue um processo linear; ela é multifacetada, constitui-se na complexidade e na dinâmica, e não é algo que se encerra. Por isso, é crucial entender e especificar como a afetividade se integra ao processo de formação docente. Nas análises de Vigotski (2007) a afetividade é a dimensão mais abrangente e, ao tratar da motivação,

ele afirma que esta envolve aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Em sua obra, tanto o afeto quanto à vontade, são construídos, não se apresentam de forma inata. Para ele, essa construção é uma ação volitiva, que se realiza neste sistema complexo, sempre relacionando e articulando a dimensão afetiva e o social em movimento.

Por fim, questionamos aos interlocutores da pesquisa sobre seus sentimentos positivos enquanto docente do curso de Pedagogia UFMA e obtivemos as seguintes respostas:

“Satisfação em ser professora do curso de Pedagogia” (Melodia, 2024).

“Renovação” (Som, 2024).

“Sensibilidade” (Ritmo, 2024).

“Uma pessoa humanizadora” (Canção, 2024).

“Realização profissional” (Harmonia, 2024).

“Realização. Eu sou uma professora realizada” (Sintonia, 2024).

“Gratidão” (Orquestra, 2024).

Também, questionamos aos professores sobre seus sentimentos negativos enquanto docente do curso de Pedagogia da UFMA, que demonstram marcas de experiências negativas vivenciadas nas relações entre os pares, fortalecendo sentimentos aversivos nas atividades laborativas presentes na realidade do exercício da docência:

“Incompetência” (Melodia, 2024).

“Desvalorização” (Som, 2024).

“Imaturidade” (Ritmo, 2024).

“Desigualdade e silenciamento” (Canção, 2024).

“Falta de pertencimento de muitos profissionais que estão hoje no curso de Pedagogia e que não querem estar” (Harmonia, 2024).

“Invisibilidade e competitividade” (Sintonia, 2024).

“Sobrecarga de trabalho” (Orquestra, 2024).

Além disso, pedimos aos participantes da pesquisa que falassem sobre como se sentem em relação ao corpo discente do curso de Pedagogia da UFMA, assim, evidenciaram os seguintes aspectos:

“Relação de respeito” (Melodia, 2024).

“Na maioria das vezes eu tenho uma relação boa com eles, de respeito. Muitas vezes, eles me colocam como uma referência” (Som, 2024).

“São muito respeitosos” (Ritmo, 2024).

“Eu tenho vivido muitas situações bonitas, interessantes, respeitadas, de dignidade mesmo, de homenagem. É um reconhecimento” (Canção, 2024).

“Reconhecimento de muitos alunos meus. Eu até me emociono” (Harmonia, 2024).

“Satisfação” (Sintonia, 2024).

“Uma relação boa, de respeito” (Orquestra, 2024).

Outro questionamento feito aos professores, foi como se sentem em relação ao corpo docente do curso de Pedagogia da UFMA, em suas respostas destacaram os seguintes pontos:

“Uma intergeracionalidade que se estabelece nesse fluxo do ser professora” (Melodia, 2024).

“Relações profissionais, nós temos colegas com ecos muito inflamados e isso mexe muito com a estrutura dos cursos” (Ritmo, 2024).

“Silenciada quando você não é respeitada na sua condição, no seu conhecimento, na sua pesquisa, para ser convidada para participar de algo que você desde que entrou aqui trabalha e produz” (Canção, 2024).

“Existe uma falta de pertencimento de algumas pessoas à instituição em que está” (Harmonia, 2024).

“Muita gente adoeceu, muita gente adoecida” (Orquestra, 2024).

Como já evidenciamos anteriormente, as condições afetivas negativas desorganizam os processos cognitivos. A intenção, nestas análises, não é generalizar os processos apresentados e discutidos a partir dos dados, mas destacar que as situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos em alunos e, indiscutivelmente em professores. A intensidade de tais sentimentos e emoções afeta os processos cognitivos e as relações entre os envolvidos.

Na escola, dentro da sala de aula, sendo o principal mediador entre o aluno e o objeto de ensino, ao professor cabe a tarefa de, acreditando na importância de seu trabalho e na capacidade de seu aluno, seduzir esse aluno para a questão do querer aprender, do querer ouvir a lição do dia e a do dia seguinte. Cabe ao professor encontrar meios para despertar no aluno o desejo de estar na escola e na aula. É do professor a tarefa de aumentar a curiosidade do aluno, trazendo para as aulas assuntos que despertem seu interesse e que o motivem para a aprendizagem. Fazer com que o aluno sinta-se afetivamente envolvido com a tarefa de estudar (Pellisson, 2011, p. 310).

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa de sua prática educativa, bem como adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem prejudicar os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar, então, é necessário assumir que existe nas relações a troca de sentimentos e emoções, que deve ser considerada em toda a instituição, por todos os sujeitos. Portanto, é importante a promoção do contágio emocional positivo para contribuir nas relações e no bom desempenho cognitivo, como também, a efetivação do processo de diferenciação e respeito, favorecendo o reconhecimento de fusões emocionais favoráveis.

6. CONCLUSÃO



DESPEDIDA - Roberto Carlos

Já está chegando a hora de ir
Venho aqui me despedir e dizer
Em qualquer lugar por onde eu andar
Vou lembrar de você
Só me resta agora dizer adeus
E depois o meu caminho seguir
O meu coração aqui vou deixar
Não ligue se acaso eu chorar
Mas agora adeus
Só me resta agora dizer adeus
E depois o meu caminho seguir
O meu coração aqui vou deixar
Não ligue se acaso eu chorar
mas agora adeus²⁰.

Composição: Erasmo Carlos / Roberto Carlos.

Chegou o momento da conclusão do estudo realizado, chegou o momento de nos despedirmos e, ao mesmo tempo, darmos prosseguimento ao trabalho que nos move, impregnado de afetividade. Assim, nesta despedida temos consciência que a construção de uma tese de Doutorado, por ser o trabalho científico monográfico mais representativo, significa muito para quem esteve envolvido, quem se dedicou, quem se abdicou, quem jamais será a mesma pessoa em virtude da complexidade do processo, por isso, nossa alma e nosso coração ficam aqui simbolicamente presentes neste trabalho.

É imprescindível destacar que ao longo das seções, esta tese analisou as práticas educativas dos professores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, evidenciando a afetividade enquanto um elemento que medeia o exercício da docência. O estudo foi desenvolvido de modo que fosse capaz de explicar como ocorre este processo

²⁰ A música 'Despedida', interpretada pelo icônico cantor brasileiro Roberto Carlos, evoca os sentimentos de tristeza e saudade que acompanham o ato de se despedir de alguém importante. A letra é simples, mas carregada de emoção, refletindo a universalidade da experiência de dizer adeus. O refrão da canção, que se repete, destaca a inevitabilidade da partida ('Já está chegando a hora de ir') e a dor que acompanha tal momento ('Só me resta agora dizer adeus'). A menção de deixar o coração para trás sugere um amor profundo e a dificuldade de se separar fisicamente de quem se ama. A possibilidade de chorar durante a despedida é apresentada de forma sincera, mostrando a vulnerabilidade humana diante da separação. Roberto Carlos, conhecido por suas baladas românticas e letras que tocam o coração, utiliza a música para expressar a melancolia e a resignação que sentimos ao nos despedirmos, seja de um amor, de um amigo ou de uma fase da vida. A canção se torna um hino para aqueles momentos em que, apesar da dor, precisamos seguir em frente, carregando as lembranças daqueles que deixamos para trás.
(<https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/48579/significado.html>).

de mediação, apontando para pontos gerais deste movimento, indicando nas falas dos professores os aspectos relevantes que pudessem atender o objetivo proposto.

A construção do objeto com as categorias pesquisadas nos estudos bibliográficos, juntamente com a análise de documentos e a realização da pesquisa empírica, permitiram a busca às respostas das seguintes questões levantadas: a) Que concepções de afetividade medeiam as práticas educativas dos docentes do curso de Pedagogia da UFMA? b) São evidentes, no planejamento e na ação educativa dos docentes, aspectos que confirmem a intencionalidade em afetar positivamente os seus alunos? c) Quais motivações compõem a trajetória profissional dos professores do curso de Pedagogia da UFMA?

Para responder a estas indagações, foi realizada uma investigação qualitativa, como subsídio a análise dos dados, optou-se por um referencial crítico, na tentativa de aproximações ao Materialismo Histórico-Dialético, para que fosse possível se alcançar aquilo que Marx (2011) denominou de determinações complexas que se caracterizam pelos traços constitutivos pertinentes à afetividade mediando as práticas educativas. Tais determinações deste objeto carregam traços da dinâmica e da estrutura de funcionamento do curso de Pedagogia da UFMA, permitindo explicitar a lógica de sua existência efetiva na sociedade.

Marx (2011) afirma que o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto. Ascender do abstrato ao concreto significa captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade da afetividade nas relações estabelecidas entre professores e alunos. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente.

Dessa forma, a intenção foi descobrir a essência oculta da dimensão afetiva, superando sua apreensão como real empírico, pseudoconcreto, assim sendo, não focamos em descrições acuradas, fazendo a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. A intenção foi partir das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Portanto, a

escolha do referencial crítico se deu, visto que tem a prática social como referência fundante a construção do conhecimento, residindo os seus critérios de validação, como evidenciamos em seções anteriores.

Nesta perspectiva, os resultados das entrevistas semiestruturadas com os professores do curso de Pedagogia da UFMA, que atenderam prontamente ao agendamento e se colocaram à disposição, foram entrevistas longas, riquíssimas de informações e que nos permitiu identificar elementos que pudessem atender aos objetivos específicos da pesquisa: a) analisar as concepções de afetividade que medeiam as práticas educativas dos professores do curso de Pedagogia da UFMA; b) evidenciar no planejamento e na prática dos docentes a existência de elementos que demonstrem a intenção de afetar positivamente os discentes; c) identificar na trajetória profissional motivações para a formação dos professores do curso de Pedagogia da UFMA.

Em relação às concepções de afetividade, segundo o entendimento dos interlocutores, foram evidenciados aspectos relacionados à amorosidade, docência comprometida, respeito ao outro, prática humanizadora, atitudes que podem afetar positivamente ou negativamente a aprendizagem, conhecimentos que passam pela afetividade, afetividade com sensibilidade, afeto e cognição caminhando juntos, entre outros. Para embasar esses aspectos destacaram estudiosos como: Paulo Freire, Henri Wallon, Vigotski e outros. Essas concepções reforçam a interpretação que os professores têm acerca da dimensão afetiva como mediação pedagógica, extrapolando os aspectos interpessoais, mas envolvendo os efeitos que tais decisões exercem no processo de aprendizagem do aluno.

Desse modo, podemos asseverar que as condições de ensino, nas quais se incluem a relação professor e aluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

Paulo Freire em seus livros, discutidos em seções anteriores, ao defender que ensinar exige querer bem aos educandos, assevera que, não pode ser considerado como certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que o professor será melhor se for mais severo, mais frio, mais distante e totalmente insensível nas suas relações com os alunos. Na verdade, a atuação de professores precisa primar pelo diálogo, enquanto o encontro em

que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas.

O ser humano é um ser de relações significativas que implicam em diálogo, que implica em abertura, reflexividade, criticidade, contextualização, interação e desafios. Não se trata apenas de um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação em que se consolida na práxis social transformadora. O diálogo deve caminhar para a transformação, porque “o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico” (Freire, 1996).

Essa atitude de diálogo no processo ensino e aprendizagem requer do professor um olhar voltado para o aluno, enxergando-o como um sujeito portador de muitos saberes, capaz sobre eles refletir, questionar, argumentar e criar significados quando diante de novas experiências. Como coloca Freire (1996), o professor precisa convidar os alunos a serem curiosos, críticos e criativos. O diálogo apresenta-se como atitude do professor frente ao seu saber e como instrumento pedagógico. Posturas de atenção, disponibilidade e valorização dos conhecimentos, são fatores que levam os alunos a desenvolverem um vínculo afetivo muito positivo com o professor, entendendo que ele é alguém verdadeiramente preocupado com a aprendizagem deles, constituindo-se como um parceiro confiável.

A amorosidade enquanto uma postura ética baseada no respeito, no cuidado e no afetar positivamente pode transformar e fortalecer as relações no processo educacional. Os interlocutores evidenciam o amor como elemento fundamental para o diálogo e uma condição para que as consciências se respeitem e se comuniquem de forma efetiva, como evidencia Harmonia-1.1 (2024) ao destacar que, “*uma relação de ensino de amorosidade, bem na perspectiva freiriana, de amorosidade*”. Para Freire (2012b) a afetividade não deve ser excluída da cognoscibilidade, por isso, é relevante ter uma atenção sobre atitudes que podem afetar negativamente a aprendizagem e consequentemente, o desenvolvimento humano.

A afetividade tem uma concepção ampla, envolvendo uma gama de manifestações, englobando sentimentos e emoção, corresponde a um período mais tardio na evolução do indivíduo, quando surgem os elementos simbólicos. Outros autores citados nas falas dos professores foram Vigotski e Henri Wallon. Este último destaca todo o desenvolvimento do

indivíduo, tendo a afetividade como fundamental, desde os primeiros meses de vida com a função de comunicação, manifestando-se através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos com o mundo. Nesta interação a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. E a afetividade que o indivíduo acessa no mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço.

Como observamos nas seções anteriores, tomamos como base a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria da psicogênese da Pessoa Completa de Wallon, tendo em vista que ambos defendem que no desenvolvimento do ser humano ocorre a complexificação da emoção que dá origem à afetividade. Isso porque, discutir as emoções em uma perspectiva de desenvolvimento significa assumir a complexidade que a dimensão afetiva vai ganhando com o desenvolvimento global e integral do ser humano, assim, o universo simbólico traz novas condições para a dimensão afetiva. Sob essas circunstâncias, tanto Wallon como Vigotski apontam para a necessidade de uma visão global do ser humano, no qual aspectos afetivos e cognitivos não podem ser investigados separadamente. Destacam o caráter social da afetividade e defendem que ela decorre de todo um processo de desenvolvimento, que se inicia pelas manifestações emocionais, as quais são de caráter orgânico, e vão adquirindo complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Com isso, ampliam-se as possibilidades de manifestação, constituindo, assim, os fenômenos afetivos.

Desta forma, vê-se que as teorias de Wallon e Vigotski admitem que é através da interação social que o ser humano se desenvolve, incluindo as interações em sala de aula, repletas de afetividade, constituindo-se manifestações de emoção, as quais exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo. Se aplica ao processo de formação da personalidade, o qual não ocorre isoladamente, sendo necessária a interação e o confronto com os agentes culturais. Tanto Wallon quanto Vigotski assumem a tensão intrínseca entre a afetividade e a atividade intelectual, sendo que entre ambas ocorre um processo dialético de desenvolvimento. Neste processo, as conquistas da inteligência são incorporadas ao plano da afetividade. Na evolução da afetividade ocorre um refinamento das trocas afetivas que atuam sobre a inteligência, incorporando-se a ela. Portanto, a afetividade não se restringe apenas ao contato físico, assim como foi evidenciado pelos interlocutores da pesquisa.

Pelo exposto, destacamos que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir da ação do indivíduo sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais, ou melhor, a mediação é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Afirmamos, todavia, que a qualidade da mediação determina, em sua maioria, a qualidade da relação entre sujeito e objeto, por isso, as condições de mediação são de natureza essencialmente afetiva, entendemos então, cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se em uma unidade.

Em relação às decisões pedagógicas destacadas pelos participantes da pesquisa, no planejamento e desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, têm impactos diretos no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Essas decisões são inúmeras, considerando que parte delas é planejada, mas parte é fruto das situações imprevistas que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Dessa maneira, todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo sejam afetivamente positivas. Mas, o inverso também acontece, ao observarmos decisões de ensino inadequadas que dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno.

Isso porque, dependendo da forma como a mediação pedagógica é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento, tendo em vista que a natureza da experiência afetiva depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na situação de sala de aula, tal relação refere-se às condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor. Obviamente, reconhecemos a existência de outros mediadores culturais ali presentes, como livros, os textos e os próprios colegas. No entanto, enfatizamos as atividades de mediação desenvolvidas pelo professor.

Constatamos alguns aspectos comuns em professores que desenvolvem um trabalho pedagógico com sucesso, ou seja, possuem decisões sempre centradas no processo de aprendizagem dos alunos, a perspectiva de sucesso do aluno é assumida como referência em todas as situações e decisões pedagógicas envolvendo desde objetivos e conteúdos, passando pelas atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Tais docentes demonstram uma profunda relação afetiva com os seus próprios objetos de

ensino, que ao nosso olhar é extremamente positivo, porque os alunos podem perceber essa relação de amor entre o professor e o objeto de ensino em questão, e serem contagiados por essa emoção.

Ao direcionarmos o olhar para a relação professor e aluno, evidenciando o papel da afetividade enquanto mediação na prática educativa, observamos que os aspectos mais valorizados pelos professores foram a proximidade e a receptividade. A principal fonte de saber para o desenvolvimento de práticas educativas foi a experiência vivida enquanto alunos do curso de Pedagogia. Os saberes são decorrentes, sobretudo, do modo como cada interlocutor vivenciou determinadas práticas, diante disso, nos chama atenção nos depoimentos a expressiva valorização do amor.

Além disso, outro aspecto que cabe evidenciarmos, é o professor ter consciência da necessária atitude respeitosa e atenta que ele precisa ter diante dos alunos, estabelecendo o diálogo, se disponibilizando a ouvi-los, utilizando diferentes formas de expressão para conhecê-los e melhor atendê-los, adequando o planejamento às necessidades e interesses, organizando o espaço e os materiais conforme o público de alunos do curso de Pedagogia, pois, alguns professores destacam a diferença entre os alunos do vespertino e os alunos do noturno, e o cuidado com cada público. Além disso, aspectos relacionados ao descontentamento profissional por parte de alguns docentes do curso de Pedagogia foram evidenciados na fala de Harmonia (2024) quando diz:

Existe uma falta de pertencimento de algumas pessoas à instituição em que está. Falam: eu estou aqui, mas não demoro, não vejo a hora de me aposentar. Eu estou aqui, mas se eu pudesse, eu não estaria. Então, isso me deixa extremamente chateada quando eu ouço”.

Com relação à Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia da UFMA, constatamos nas falas dos professores a ausência dos aspectos relacionados à afetividade, inclusive apontam a urgência de atualização do documento, o que se constitui um processo com desafios a discussão e a superação de práticas educativas ultrapassadas que prejudicam o processo de aprendizagem dos alunos e ainda são existentes na formação do pedagogo.

O curso de Pedagogia tem um papel fundamental para a passagem dos conceitos científicos e formar os profissionais que serão futuramente responsáveis por esse processo de passagem de conhecimentos científicos. Na sociedade capitalista, presenciamos a negação do conhecimento científico, filosófico e artístico para a maioria dos filhos da classe trabalhadora. O professor deve realizar suas aulas tomando como referência o saber

cotidiano dos seus alunos e permanecer neles, numa perspectiva pragmática e utilitária. Os conceitos cotidianos têm, portanto, sua origem na experiência prática e nele predominam as relações circunstanciais concretas, os conceitos científicos são adquiridos no processo de aprendizagem escolar e prevalecem as relações lógicas abstratas. Na vida intelectual do ser humano, esses conceitos ocupam posição variada, a partir de diferentes formas de sua experiência (Duarte, 2016).

Assim, é preciso ir contra ao presente processo de esvaziamento dos conteúdos escolares, principalmente das ciências humanas, no currículo da educação brasileira, aprofundado pela BNC-Formação, que tem como objetivo limitar a formação dos indivíduos, com vistas a sua adequação a sociabilidade capitalista e seu contexto de crise. É preciso intensificar a luta por mudança da estrutura social capitalista que retira o papel da escola de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os quais, a partir de uma formação crítica, poderiam contribuir para a reflexão sobre a realidade e a ação coletiva transformadora sobre ela.

Nesse sentido, o entendimento de Vigotski (2010) sobre o desenvolvimento humano e a educação sendo processos que caminham juntos, nos lembra que a Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por Saviani, que frisamos em seções anteriores, compartilha da ideia de que a educação possibilita o ser humano se apropriar dos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade, ou seja, humanizar-se. A Pedagogia Histórico-Crítica se opõe aos modelos pedagógicos que privilegiam o conhecimento utilitário e pragmático em detrimento aos conhecimentos clássicos. Sobre a noção de clássico, Saviani (2021) afirma a Pedagogia Histórico-Crítica busca recuperar a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.

Desse modo, Vigotski (1998) destaca que o desenvolvimento psíquico depende do grau de complexidade das ações dos indivíduos e da qualidade das mediações requeridas na sua execução e que, portanto, as funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. É aqui que se situa o principal objetivo da transmissão dos conhecimentos clássicos. Assim, a instrução escolar é condição para o desenvolvimento, mas não qualquer uma, pois como alertou Vigotski (2010) os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando

claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. O ensino que promove o desenvolvimento deve contribuir para a apropriação dos conhecimentos científicos, superando por incorporação os conhecimentos cotidianos.

Um conceito central para a compreensão das concepções de Vigotski (1998) sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação, tendo em vista que, o desenvolvimento humano depende do processo de interação que ocorre entre as pessoas e da relação com os objetos culturais, uma vez que, com a presença do outro ocorre a evolução das formas de pensar do indivíduo. Em sua obra, notamos a ênfase dada ao papel do outro, destacando-se paralelamente o conceito da mediação que é definido como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, então, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Sobre a formação dos professores, considerando os relatos das trajetórias profissionais, a maioria dos professores entrevistados teve formação sólida, influenciada pelos familiares, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho ou por motivos afetivos positivos. Os relatos das trajetórias profissionais dos professores nos levaram à várias inquietações, entre elas: o ingresso na carreira acadêmica, a formação profissional, a prática docente desafiadora, a carreira impactante, a história de vida profissional e os desafios enfrentados no processo de qualificação profissional, com destaque para as discriminações sociais, raciais e outras, nos suscitou muitas reflexões que em virtude das limitações de abordagem da tese não foi possível explorar, mas sugerimos como objeto de estudo para futuras pesquisas.

Esperamos que as reflexões aqui desenvolvidas advindas da análise dos dados, possam contribuir para a definição de políticas institucionais voltadas para a formação do pedagogo, mediante apresentação de propostas que de fato respeitem as peculiaridades e singularidades do aluno e as questões psicológicas vividas atualmente que interferem no processo de aprendizagem.

Portanto, é imprescindível assumir que as práticas educativas têm implicações que são de natureza também afetiva, e não somente cognitiva, não é mais possível, do ponto de vista ético e político, planejar e desenvolver um trabalho pedagógico que envolva relações aversivas com o conhecimento, em que o sujeito se comporta para evitar situações de punição, tal como ocorre nas escolas tradicionais. Este modelo tradicional, ainda observado em atitudes docentes, tem causado situações em que o aluno estuda apenas

para evitar consequências aversivas e não em função de um envolvimento afetivo positivo com o objeto de conhecimento em questão. Neste sentido, a pesquisa contribui tanto por reafirmar a importância de considerarmos a afetividade no processo educacional, quanto por mostrar que práticas diferenciadas, que integram a apropriação do conhecimento aos sentimentos de amorosidade e às relações de aproximação, são possíveis e têm uma efetividade.

A presente pesquisa aponta ainda para a importância que deve ser dada a questão da afetividade que medeia as práticas educativas dos professores responsáveis pela formação do pedagogo. Conforme foi discutido, não existe cisão quando nos referimos à cognição e ao afeto, pois, identificamos que a afetividade nas práticas educativas, envolvendo as inúmeras formas dos professores ajudarem seus alunos, não só nas intervenções, mas também na forma de organizar e explicar os conteúdos, na maneira de falar com eles, na seleção das atividades e dos recursos utilizados, dependendo do momento, da atividade concreta, do outro e das relações, é possível entender a afetividade mediando precisamente de maneiras diferentes.

Por fim, ficou evidente que os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante interdependência, sendo fundamental, no contexto escolar, o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, suas dúvidas e necessidades. Nas aulas do curso de Pedagogia, devem ser um momento de interações sociais intensas e variadas, pois, neste espaço os alunos desenvolvem suas potencialidades, transformam ou concretizam a imagem que trazem de si mesmos. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às suas dúvidas, as intervenções que os motivem para a realização são fundamentais para que se sintam acolhidos e instigados em suas possibilidades.

Então, adeus...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos. São Paulo: Augustus, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Flávia Regina de. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Liber livro, 2008.

BORSTEL, Vilson Von; FIORENTIN, Mariane Jungbluth; Mayer, Leandro. Educação em tempos de pandemia: constatações da Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga. In: PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, Coleção Leis do Brasil, 1939.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Proposta para a base nacional comum para a formação de professores da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 2019.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Anfope em movimento: 2008-2010.** Brasília: Liber Livro: Anfope, Capes, 2011.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CABRAL NETO, Antônio. **Política Educacional: desafios e tendências.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____; et. al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed., 1978 (Estudos brasileiros, v. 14).

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; Araújo, Francisco Antonio Machado (orgs.). **Educação e Formação Humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: EDUFPI, 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

COLOMBO, Fabiana Aurora. As dimensões afetivas nas atividades de ensino em classes de alfabetização. LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Neoliberalismo, Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade. São Paulo: Paulus, 2009.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a luta por uma Nova Psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

ESTEVÃO, Amélia. Covid-19. **Revista Acta Radiológica Portuguesa**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 5-6, jan./abr. 2020.

FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus V. L. **Os afetos na língua: aprendizagem e formação de professores na perspectiva da afetividade**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima (Orgs). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v.24, n° 85, Dez/2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G.O. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal**. In: ENCONTRO REGIONAL (SUDESTE) DE PESQUISA EDUCACIONAL, 2004, Rio de Janeiro.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Os Mestres de Rousseau.** São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HACKENHAAR, Andréa de Souza; GRANDI, Deise. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do Materialismo Histórico.** São Paulo: Global Editora, 1983.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2000.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JARRETT, Scott; DAY, Holly. **Composição musical para leigos.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

KAGER, Samantha. As dimensões afetivas no processo de avaliação. LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª Edição, 2002.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____; CALAZANS, M. Julieta C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Nayde dos Santos; Rosas, Argentina. **Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, nº 71, 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 - Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Teses Sobre Feuerbach**. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

_____. **O Capital**. 3ª edição, Vol. 01, livro primeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MEDAGLIA, Júlio. **Música, Maestro!** Do canto gregoriano ao sintetizador. São Paulo: Globo, 2008.

MEIRELES, Mário M. **Dez Estudos Históricos**. São Luís: Alumar, 1994. (Coleção Documentos Maranhenses).

MELLO, M.A., Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva Histórico-Cultural. In: _____. **Aprender- Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano 5, número 9, edições UESB, p. 203-218, 2007.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. 2003.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2007.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice (orgs.). **Desafios Pedagógicos**: na formação e trabalho docente e na avaliação. São Luís: EDUFMA, 2008.

NOBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Fundamentos da Pesquisa**. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992a.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992b.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, Educação e Revolução**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

OSTI, Andréia. **Dificuldades de Aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PALÚ, Janete. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In: PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PAVIANI, Jayme. **Platão e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELLISSON, Maria Cristina Rosolen Moretto. Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

PIERRE, Jimmy; SANTOS, Júlia Carolina da Costa; SANTANA, Maria Silvia Rosa Santana. A afetividade e suas implicações para a aprendizagem: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. In: **Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**, 2016, Bauru. Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, 2015. v. 1. p. 1553-1565.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martin, 2008.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. RJ: Wak Editora, 2017.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANCHES, Cipriano Emilia. **Saberes e Afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SARRÁIS, Fernando. **Compreender a afetividade**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

SASAKI, Aline Harumi; SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleder Mariano. Afetividade e cognição na Teoria Histórico-Cultural: uma revisão sistemática. In: **Debates em Educação**, vol. 13, Nº 32, maio/agosto de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 15 ed., 2004.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº. 40, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2021.

_____. **Pedagogia histórico crítica: quadragésimo ano novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falásia do “ensino” remoto. In: **Revista Universidade e Sociedade**, nº 67. ANDES-SN, Jan/ 2021.

_____; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classe: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

_____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

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

TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, mai./jun./jul./ago., 2000

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade Federal do Maranhão**. São Luís: UFMA, 2007.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Maranhão**. São Luís: UFMA, 2022.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

VITORETTI, Guilherme Bernardo; et. al. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação**. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

_____. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veiga, 1979.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REFERÊNCIAS – TESES E DISSERTAÇÕES

ARAUJO, Nicolle Rebelo de. **Um sonho possível: o pensamento de Paulo Freire em licenciaturas em Pedagogia**. 2022.143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. São Paulo, 2022.

BARROS, Flávia Regina de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos**. 2017. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BERNAL, Clotilde Maria Simões da Silva. **Percurso reflexivo em um programa de formação continuada de professores: com a palavra o professor**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DONADON, Daniela Gobbo. **Afetividade e Subjetividade: a construção de sentidos na Educação de Jovens e Adultos** 2020. 281 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2020.

FARIA, Paula Maria Ferreira de. **As emoções do professor frente a inclusão escolar**. 2018. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FIORE, Márcia Fernanda Antônio. **Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de Pedagogia**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

GARAY GONZÁLEZ, Abel Gustavo. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GAZZOTTI, Daniele. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, 2019.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar.** 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GUTIERREZ, João Pedro Fermino. **Percepção da afetividade e das emoções na prática pedagógica de professores de ciências da natureza.** 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

HERCULANO, Marcia Cipriano. **Afetividade na relação professor-aluno: significados sob o olhar do professor do ensino médio.** 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. **Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior.** 2006. 126 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

LIMA, Mariana Parro. **Vitória vai à escola: O papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil.** 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIMA, Valéria de Araújo. **Afetividade e o ensino de matemática: a prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais.** 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2020.

MACHADO, Viviane Guidotti. **Práticas Pedagógicas no Curso de Pedagogia: para uma relação entre teoria e prática.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski.** 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola.** 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MONTEIRO, Luana. **Saberes docentes, afetividade e formação inicial: um elo possível para educação.** 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2020.

NUNES, Hudson Fabricius Peres. **Trajetórias, Identidades e Carreira de Professores(as) de Educação Física da Rede Federal de Educação**. 2023. 480 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

ORLANDO, Isabela Ramalho. **Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas**. 2019. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2019.

PAIXÃO, Adélia. **Afetividade e educação: um estudo da BNCC sob a perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2022.

RODRIGUES, Marcia de Souza. **A amorosidade no processo educativo**. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

SABINO, Simone Coutinho. **O lugar do afeto na prática pedagógica na perspectiva dos professores: reflexões sobre a formação docente**. 2006. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2006.

SANTOS, Maria José Albuquerque. **A Universidade Federal do Maranhão e o Projeto Prata da Casa: as ações e as contradições**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

SANTOS, Thaís Souza dos. **Internacionalização da educação superior: temáticas e contradições em teses e dissertações em educação no Brasil**. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SILVA, Natália Ayres da. **Pensamento e Linguagem na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para a Educação**. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, Ricardo Francelino. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017.

SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. 1983. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Getúlio Vargas/ Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1983.

SOUSA, Ana Lúcia Pinheiro Silva. **Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA: origem histórico-educacional**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SOUZA, Anna Carime. **A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

UTTA, Bergson Pereira. **A prática educativa no ensino superior da UFMA: concepções teóricas e implicações metodológicas no Curso de Licenciatura em Pedagogia**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PESQUISA EMPÍRICA
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

DADOS GERAIS:

Código Identificador: _____

- Nome:
- Idade: () Entre 40 e 60 anos () Acima de 60 anos
- Identificação de Gênero: () Masculino () Feminino () Outro:
- Estado civil:
- Possui filhos: () Sim. Quantos: () Não
- Formação inicial:
- Tempo de exercício na docência:
- Tempo de exercício na UFMA:
- Jornada de Trabalho: () 20h () 40h () DE 40h
- Quantidade de aulas por semana em relação às turmas que você leciona atualmente?
- Atuação no curso de Pedagogia da UFMA:
 - () Turno vespertino. Quantos semestres:
 - () Turno noturno. Quantos semestres:
- Disciplinas já ministradas no Curso de Pedagogia:
- No decorrer de sua atuação na UFMA houve necessidade de afastamento por motivo de saúde: () Sim () Não.

QUESTÕES

1. Poderia narrar a sua trajetória profissional?
2. Quanto a organização do trabalho pedagógico existe diferença entre o que é desenvolvido para as turmas do diurno e as turmas do noturno?
() Não () Sim. Explique.
3. Como define suas condições de trabalho antes, durante e depois da pandemia?

4. Enquanto docente do curso de Pedagogia da UFMA, ao lidar com os alunos, destaque uma situação agradável e uma desagradável?
5. Alguma turma marcou sua trajetória profissional? Em que aspectos?
6. Qual a sua concepção sobre afetividade? A afetividade influencia o seu exercício da docência?
7. Identifica, com alguma frequência, discentes do Curso de Pedagogia da UFMA que necessitam de um apoio psicológico para saber lidar com ações de ordem afetiva e emocional que atrapalham o desenvolvimento cognitivo? Destacando o antes e depois da Pandemia.
8. A formação recebida para o seu desempenho profissional contribui nas relações educativas desenvolvidas no curso de Pedagogia? () Não Sim (). Comente.
9. Considerando o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFMA, falta algum aspecto que prepare o pedagogo para lidar com questões afetivas e emocionais no exercício profissional?
10. Cite duas palavras, uma que defina um sentimento positivo e outra que defina um sentimento negativo enquanto professor do curso de Pedagogia.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PREZADO (A) PROFESSOR (A),

Convidamos V. Senhoria a participar da pesquisa “AFETIVIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: reflexões sobre afeto no exercício da docência”, sob a nossa responsabilidade - Magnúcia Bezerra Soeiro dos Santos, discente do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento.

A pesquisa tem como principal objetivo analisar a afetividade nas práticas educativas dos professores no curso de Pedagogia da UFMA, evidenciando os significados e sentidos atribuídos à dimensão afetiva, que perpassa as interações estabelecidas no exercício da docência. Caso aceite participar desta pesquisa V. Senhoria responderá a uma entrevista semiestruturada, de acordo com a sua disponibilidade, sobre os seguintes aspectos: dados pessoais e profissionais; a afetividade na formação do pedagogo (a). Essa entrevista será gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. A sua participação não é obrigatória, tendo liberdade de deixar de participar a qualquer momento, sem que haja prejuízos pessoais ou em sua relação com a pesquisadora e a Universidade Federal do Maranhão.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa é de relevância social, por se tratar de uma análise qualitativa do processo de formação do profissional da área da Pedagogia, tendo como foco a afetividade na formação de professores, esperamos, portanto, que os conhecimentos produzidos sobre aspectos afetivo-emocionais possam contribuir na ampliação de pesquisas e discussões que abordem a temática e na melhoria das práticas pedagógicas com mais professores conscientes que é importante afetar positivamente seus alunos e conseqüentemente, o próprio exercício docente. Os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer serão constrangimentos, receio e desconforto quanto ao tema em discussão. No entanto, acerca disso, fica garantida que a sua identidade será preservada, o seu nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, pois será identificado por número ou letra. Somente a pesquisadora terá acesso aos seus dados pessoais e informações prestadas. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o seu nome, assegurando assim, a

confidencialidade, a privacidade, a proteção de sua imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo pessoal.

Informamos que a sua participação não implicará em nenhuma despesa, não havendo necessidade de deslocamento, considerando que será realizada na UFMA em horário previamente combinado.

Caso concorde em participar, solicitamos que assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, que também contêm a rubrica e assinatura da pesquisadora. Garantimos o recebimento de uma via deste Termo, em que constam o telefone e o endereço da pesquisadora, para sanar quaisquer dúvidas quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como ter acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa V. Senhoria poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), onde a pesquisa foi aprovada.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____
 _____ RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA). Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa e autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM (☐) NÃO (☐)

São Luís, _____ de _____ 2024.

Participante de Pesquisa

Pesquisadora

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

- Magnúcia Bezerra Soeiro dos Santos

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís – MA. CEP: 65080-805. Telefone: (98) 988118984 – E-mail: magnucia@gmail.com

ORIENTADORA:

- Prof^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís – MA. CEP: 65080-805. Telefone: (98) 984031380 – E-mail: ilmavieira13@gmail.com

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof.^o Dr.^o Francisco Navarro

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: (98) 32728708 – E-mail: cepufma@ufma.br

**ANEXO A - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO
CAMPO EMPÍRICO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação Instituída nos termos da Lei Nº 5.152, de 21\10\1966 - São Luís - Maranhão
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL DE COLETA DE DADOS

Eu, **MARISE MARÇALINA DE CASTRO SILVA ROSA**, Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “**A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO (A): conduções e repercussões da prática profissional docente**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Magnúcia Bezerra Soeiro dos Santos**, **AUTORIZO** a coleta de dados junto as salas de aula e a coordenação do Curso de pedagogia pertencentes à Universidade Federal do Maranhão, bem como outorgo o levantamento de informações referentes à Afetividade e a Formação do (a) Pedagogo (a) junto aos setores necessários, viabilizando a realização da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA.

Outrossim, informamos que a pesquisadora deverá cumprir as legislações pertinentes à ética da pesquisa e das atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão.

Desta forma, uma vez por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

São Luís, 01 de agosto de 2022.

 Nome da Coordenadora
 COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA

**ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
DA UFMA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A): conduções e repercussões da prática profissional docente

Pesquisador: MAGNUCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61366422.9.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.743.801

Apresentação do Projeto:

Este projeto busca investigar as práticas formativas e os conhecimentos que abordam a afetividade no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) evidenciando situações de ordem emocional e afetiva, com base em estudos de Lev Semenovich Vygotsky e Henri Wallon. A pesquisa se justifica pelo contexto relevante em que a educação necessita vir acompanhada do afeto e o profissional da educação precisa ter três grandes habilidades, sendo elas: cognitiva, social e de amorosidade. O referencial metodológico em que se baseia esta pesquisa é a abordagem histórico-cultural e suas contribuições aos estudos do desenvolvimento humano, que consistirá em não apenas descrever a realidade, mas também interpretá-la. Assim, visando alcançar os objetivos propostos esboçou-se uma metodologia fundamentada na pesquisa qualitativa bibliográfica, documental e de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas formativas e os conhecimentos transmitidos e adquiridos que abordam a afetividade no Curso de Pedagogia da UFMA, identificando e ratificando situações de ordem emocional e afetiva tendo como foco a afetividade na formação de professores (as).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

como riscos foram destacados a desistência pelos participantes e como benefícios o acesso à

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 5.743.801

informação no campo de pesquisa aplicado. Estes riscos e benefícios estão coerentes com a metodologia aplicada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referencial metodológico em que se baseia esta pesquisa é a abordagem histórico-cultural e suas contribuições aos estudos do desenvolvimento humano, que consistirá em não apenas descrever a realidade, mas também interpretá-la.

A investigação é fundamentada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, conduzida a partir de estudos bibliográficos, documentais e empíricos que propiciam conhecer como a temática afetividade é abordada no Curso de Pedagogia da UFMA e a análise das consequências desse processo.

Existem várias perspectivas para abordar a afetividade mediante a vertente filosófica, psicológica e pedagógica. Nesta pesquisa aborda-se a perspectiva pedagógica, haja vista que foca-se na relação de interação estabelecida entre o (a) professor (a) e o (a) aluno (a) com base no contexto educativo onde acontece a interação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão construídos conforme normativa vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os documentos foram anexados e estão em conformidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sou de parecer favorável à execução do projeto

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1984048.pdf	08/08/2022 22:37:03		Aceito
Declaração de concordância	declaracao_liberacao_assinada.pdf	03/08/2022 10:47:51	MAGNUCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	03/08/2022 10:32:25	MAGNUCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	03/08/2022 10:30:53	MAGNUCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 5.743.801

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_TCLE.pdf	18/07/2022 23:57:14	MAGNUCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Tese_completo.pdf	18/07/2022 23:56:53	MAGNUCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	18/07/2022 23:55:18	MAGNUCIA BEZERRA SOEIRO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 07 de Novembro de 2022

**Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

**ANEXO C – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA
PRESENTE NO PROJETO DE CURSO DE 2001**

excluir a contribuição de conhecimentos de áreas afins que possam enriquecer, ampliar e contribuir para uma compreensão mais ampla da problemática educacional.

4.2. EIXOS FORMATIVOS.

Tomando por base os princípios norteadores propostos, as disciplinas que constituem o currículo se organizarão em torno de quatro Eixos Formativos, cada um deles devendo garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional. Os eixos formativos são os que se seguem.

EIXO FORMATIVO 01:

CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO.

Este Eixo reúne os conhecimentos que constituem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos que irão permitir a compreensão e explicação do fenômeno educativo. Inclui também os fundamentos psicológicos dos processos de desenvolvimento humano e da aprendizagem, permitindo compreender a natureza histórica das relações que se processam entre o nível macro e microsocial. Constitui, pois, a base teórica que permitirá a reflexão e a crítica sobre as relações entre Educação/Sociedade/Cultura. Será constituído pelas disciplinas:

- Filosofia da Educação
- Sociologia da Educação
- Psicologia da Educação
- História da Educação
- História da Educação Brasileira
- Fundamentos Antropológicos da Educação
- Fundamentos Econômicos da Educação
- Estudos Comparados de Educação

EIXO FORMATIVO 02:

SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

Este Eixo Formativo deverá garantir o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na

escola, numa perspectiva de integração, ampliando a compreensão das relações sociais que se desenvolvem nestes espaços. Embora dividida em três sub-eixos, os conteúdos serão trabalhados de forma integrada e interrelacionada.

A) Sub-eixo 01:

GESTÃO DE SISTEMAS DE ENSINO E DA ESCOLA.

Compreende os referenciais teórico-metodológicos que orientam a gestão democrática do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola. No primeiro caso, visa formar profissionais capazes de assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais. No caso da gestão escolar deverá orientar e contribuir na construção da autonomia da unidade escolar, no planejamento didático, na organização do projeto curricular e do projeto político-pedagógico da escola, na investigação dos problemas postos pela prática pedagógica e nas propostas de intervenção para solucioná-los, implementando ações que visam aproximar escola/família/comunidade. Inclui as seguintes disciplinas:

- Gestão e Organização de Sistemas Educacionais
- Didática
- Currículo
- Política e Planejamento Educacional
- Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais.
- Estatística Aplicada à Educação.

B) Sub-eixo 02:

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

As disciplinas que constituem este Eixo de Formação deverão propiciar um corpo de conhecimentos capaz de assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas, de modo a instrumentalizá-lo para efetuar a transposição didática dos conteúdos e saberes científico-culturais, numa abordagem voltada para a aprendizagem crítica e significativa destes conteúdos pelos alunos. Inclui ainda o domínio das novas linguagens da tecnologia educacional, através do estudo da utilização dos recursos da informática na produção de conhecimentos. Constitui-se das seguintes disciplinas:

- Alfabetização: teoria e prática.
- Educação Especial

- Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
- Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática
- Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências
- Fundamentos e Metodologia do Ensino de História
- Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia
- Arte-Educação
- Informática Aplicada à Educação.

C) Sub-eixo 03:

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS

Este Eixo visa contemplar o princípio da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática, criando espaços de integração horizontal e vertical dos conteúdos curriculares. Situam-se nesse âmbito:

- Pesquisa Educacional
- Projetos Educativos
- Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais
- Estágio em Docência de Disciplinas Pedagógicas
- Estágio em Docência de Séries Iniciais
- Monografia.

EIXO FORMATIVO 03:

ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFICAS.

Este Eixo Formativo objetiva propiciar o atendimento ao princípio da flexibilidade, comportando escolhas por parte dos alunos de acordo com interesses e necessidades individuais. Concretizar-se-á através de três formas ou sub-eixos.

Sub-Eixo 01

A) APROFUNDAMENTO EM NÚCLEOS TEMÁTICOS

Inicialmente serão criados quatro Núcleos Temáticos, cada um deles concentrando um grupo de disciplinas que propiciará estudos específicos naquela área, sendo facultado ao aluno a escolha de pelo menos um deles, segundo seu interesse. A partir desta escolha as disciplinas de cada Núcleo deverão ser cursadas integralmente. Os Núcleos Temáticos eleitos são:

- Educação Infantil
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos.
- Educação, Comunicação e Tecnologia.

A qualquer momento poderão ser incluídos outros núcleos ou substituídos os atuais, sem que isto se configure em reforma curricular.

Sub-eixo 02

B) ESTUDOS DIVERSIFICADOS

O Currículo oferecerá um elenco de disciplinas que contribuirão para o enriquecimento do processo formativo. O aluno escolherá no mínimo duas disciplinas complementares, as quais podem ter uma oferta rotativa obedecendo ao critério do maior número de escolhas. Portanto, no âmbito dos estudos diversificados, o aluno terá oportunidade de escolher entre as seguintes disciplinas:

- Criatividade e Novas Metodologias
- Educação do Campo
- Educação Ambiental
- Educação e a Mulher
- Educação e Diversidade Cultural
- Educação e Literatura
- Educação para a Saúde
- Educação e Terceira Idade
- Educação Indígena
- Educação Não-Escolar
- Educação, Trabalho e Tecnologia
- Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.
- Fundamentos da Educação Infantil
- História da Educação Maranhense
- Historiografia da Educação Brasileira
- Linguística e Alfabetização

Sub-eixo 03**C) ESTUDOS INDEPENDENTES**

Serão também aproveitados créditos referentes a **Estudos Independentes** que o aluno deverá desenvolver durante o Curso e que incluirão:

- Disciplinas oferecidas por outros cursos de Graduação;
- Integração com Cursos Seqüenciais correlatos à área;
- Cursos de Atualização e/ou Extensão;
- Seminários, Congressos e Eventos científicos em área educacional ou áreas afins;
- Exercício de Monitoria
- Participação em Programas de Iniciação Científica.

O aluno deverá cumprir 195 horas de Estudos Independentes no decorrer do Curso, devendo o aproveitamento de créditos ser submetido a normas específicas aprovadas pelo Colegiado do Curso

5. ESTRUTURA CURRICULAR

EIXOS FORMATIVOS		DISCIPLINAS	C.H
CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO.		Filosofia da Educação I	60
		Filosofia da Educação II	60
		Psicologia da Educação I	60
		Psicologia da Educação II	60
		Psicologia da Educação III	60
		Sociologia da Educação I	60
		Sociologia da Educação II	60
		História da Educação	60
		História da Educação Brasileira	60
		Fundamentos Antropológicos da Educação	60
		Fundamentos Econômicos da Educação	60
		Estudos Comparados de Educação	60
		SUB-TOTAL	720
SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Gestão de Sistemas e de Escolas	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I	90
		Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II	60
		Curriculo	90
		Didática	90
		Política e Planejamento Educacional	90
		Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais	60
		Estatística Aplicada à Educação	60
		SUB-TOTAL	540
	Formação para a docência	Alfabetização: teoria e prática	60
		Educação Especial	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de História	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia	60
		Arte-Educação	60
		Informática Aplicada a Educação.	75
		SUB-TOTAL	555
	Práticas Educativas Integradoras	Pesquisa Educacional	60
		Projetos Educativos (I a III)	180
		Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Escola	135
		Estágio em Docência de Disciplinas Pedagógicas	135
		Estágio em Docência de Séries Iniciais	225
		Monografia.	135
		SUB - TOTAL	915

ESTUDOS DIVERSIFICADOS E APROFUNDAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFICAS	Aprofundamento em Núcleos Temáticos	I –Educação Infantil	
		▪ Fundamentos da Educação Infantil	60
		▪ História e Política da Educação Infantil	60
		▪ Processos Metodológicos da Educação Infantil	60
		II- Educação Especial	
		▪ Fundamentos da Educação Especial	60
		▪ História e Política da Educação Especial	60
		▪ Processos Metodológicos da Educação Especial.	60
		III- Educação de Jovens e Adultos	
		▪ Fundamentos da Educação. De Jovens e Adultos	60
		▪ História e Política da Educ. de Jovens e Adultos	60
		▪ Processos Metodológicos da Educ. de Jovens e Adultos	60
		IV- Educação Comunicação e Tecnologia	
	▪ Fundamentos da Comunicação Educacional	60	
	▪ História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação	60	
	▪ Processos Metodológicos das Tecnologias Aplicadas à Educação	60	
	SUB-TOTAL EXIGIDO		180
	Estudos Diversificados	Criatividade e Novas Metodologias	60
		Educação Ambiental	60
		Educação e a Mulher	60
		Educação para a Saúde	60
		Educação e Diversidade Cultural	60
		Educação e Terceira Idade	60
		Educação e Literatura	60
		Educação, Trabalho e Tecnologia.	60
		Educação do Campo	60
		Educação Não-Escolar	60
Educação Indígena		60	
História da Educação Maranhense		60	
Historiografia da Educação Brasileira		60	
Linguística e Alfabetização		60	
Fundamentos da Educação Infantil	60		
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60		
SUB-TOTAL EXIGIDO		120	
Estudos Independentes	Estudos Independentes em Temáticas Específicas relacionadas à área da Educação	195	
	SUB-TOTAL EXIGIDO		195
Educação Física (Prática Desportiva)		30	
CARGA HORÁRIA TOTAL		3.210	

6. EQUIVALÊNCIA DO CURRÍCULO PLENO VIGENTE COM O CURRÍCULO PROPOSTO.

CURRÍCULO VIGENTE			CURRÍCULO PROPOSTO		
DISCIPLINA	CAT.	CH	DISCIPLINA	CAT	CH
NÚCLEO COMUM					
Introdução à Educação	C/OBR	60			
Introdução à Psicologia	C/OBR	60			
Metodologia Científica	C/OBR	60			
Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa Bibliográfica	C/OBR	60			
Sociologia	C/OBR	60			
Antropologia	C/OBR	60	Fundamentos Antropológicos da Educação	N/OBR	60
Filosofia	C/OBR	60			
Introdução à Economia	C/OBR	60			
Psicologia da Educação I	N/OBR	60	Psicologia da Educação I	N/OBR	60
Sociologia da Educação I	N/OBR	60	Sociologia da Educação I	N/OBR	60
Filosofia da Educação I	N/OBR	60	Filosofia da Educação I	N/OBR	60
História da Educação I	N/OBR	60	História da Educação	N/OBR	60
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica I	C/OBR	60	Pesquisa Educacional I	N/OBR	60
Psicologia da Educação II	N/OBR	60	Psicologia da Educação II	N/OBR	60
Sociologia da Educação II	N/OBR	60	Sociologia da Educação II	N/OBR	60
Filosofia da Educação II	N/OBR	60	Filosofia da Educação II	N/OBR	60
História da Educação II	N/OBR	60	História da Educação Brasileira	N/OBR	60
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica II	C/OBR	60			
Psicologia da Educação III	N/OBR	60	Psicologia da Educação III	N/OBR	60
Biologia Educacional	C/OBR	60			
Didática I	N/OBR	90	Didática		90
Educação Comparada I	C/OBR	60	Estudos Comparados de Educação	N/OBR	60
Psicologia da Educação IV	N/OBR	60			
Didática II	N/OBR	75			
Educação Comparada II	C/OBR	60			
HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS					
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I	N/OBR	75	Política e Planejamento Educacional.	N/OBR	90
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	N/OBR	90			
Metodologia do Ensino de 1º Grau I	N/OBR	75			
Metodologia do Ensino de 1º Grau II	N/OBR	90			

HABILITAÇÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS					
Princípios e Métodos de Administração Escolar I	N/OBR	60			
Administração Escolar de 1º Grau	N/OBR	60			
Estatística Aplicada à Educ. I	N/OBR	75	Estatística aplicada à Educação	N/OBR	60
Estatística Aplicada à Educ II	N/OBR	90			
Economia da Educação	C/OBR	60	Fundamentos Econômicos da Educação.	N/OBR	60
Introdução ao Planejamento Educacional	C/OBR	60			
Princípios e Métodos de Administração II	N/OBR	60			
HABILITAÇÃO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL					
Princípios e Métodos de Orientação Educacional I	N/OBR	60			
Medidas Educacionais	N/OBR	60			
Orientação Vocacional	N/OBR	90			
Princípios e Métodos de Orientação Educacional II	N/OBR	90			
Psicopatologia da Personalidade	C/OBR	60			
Estatística Aplicada à Educação	C/OBR	75	Estatística Aplicada à Educação	N/OBR	60
Teorias de Aconselhamento	C/OBR	75			
HABILITAÇÃO SUPERVISÃO ESCOLAR DE 1º E 2º GRAUS					
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I	N/OBR	60			
Currículos e Programas I	N/OBR	75	Currículo	N/OBR	90
Currículos e Programas II	N/OBR	90			
Supervisão Escolar de 1º Grau	N/OBR	60			
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	N/OBR	60			
DISCIPLINAS DE LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA					
Educação Física	LE/OBR	30	Educação Física	LE/OBR	30
ESTÁGIO CURRICULAR					
Prática de Ensino de 1º Grau	Estágio	90	Estágio em Magistério de Séries Iniciais I	Estágio	90
			Estágio em Magistério de Séries Iniciais II	Estágio	135
Prática de Ensino de 2º Grau	Estágio	225	Estágio em Docência de Disciplinas Pedagógicas	Estágio	135
Estágio em Administração Escolar de 1º Grau	Estágio	90			
Estágio em Administração Escolar de 2º Grau	Estágio	135			
Estágio em Orientação Educacional I	Estágio	90			

Estágio em Orientação Educacional II	ESTÁGIO	135			
Estágio em Supervisão Escolar de 1º Grau	ESTÁGIO	90			
Estágio em Supervisão Escolar de 2º Grau	ESTÁGIO	135			
Monografia		—	Monografia	N/OBR	135
			GESTÃO DE SISTEMAS E ESCOLAS (Novas disciplinas)		
			Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I	N/OBR	90
			Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II	N/OBR	60
			Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais	N/OBR	60
			FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA (Novas disciplinas)		
			Alfabetização: teoria e prática	N/OBR	60
			Educação Especial	N/OBR	60
			Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	N/OBR	60
			Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	N/OBR	60
			Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	N/OBR	60
			Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	N/OBR	60
			Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	N/OBR	60
			Arte-Educação	N/OBR	60
			Informática aplicada à Educação	N/OBR	75
			PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS (Novas Disciplinas)		
			Projetos Educativos I	N/OBR	60
			Projetos Educativos II	N/OBR	60
			Projetos Educativos III	N/OBR	60
			Estágio em Gestão de Sistemas	Estágio	135

NÚCLEOS TEMÁTICOS*

CURRÍCULO VIGENTE			CURRÍCULO PROPOSTO		
DISCIPLINA	CAT.	CH	DISCIPLINA	CAT	CH
			EDUCAÇÃO INFANTIL		
			Fundamentos da Educação Infantil	C	60
			História e Política da Educação Infantil	C	60
			Processos Metodológicos da Educação Infantil	C	60

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				
		Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	C	60
		História e Política da Educação de Jovens e Adultos	C	60
		Processos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	C	60
EDUCAÇÃO ESPECIAL				
		Fundamentos da Educação Especial	C	60
		História e Política da Educação Especial	C	60
		Processos Metodológicos da Educação Especial	C	60
EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA				
		Fundamentos da Comunicação Educacional	C	60
		História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação	C	60
		Processos Metodológicos das Tecnologias Aplicadas à Educação	C	60

* O aluno do turno vespertino deve cursar obrigatoriamente o mínimo de 03 disciplinas ligadas a um Núcleo Temático. Para alunos do turno noturno estes estudos serão opcionais, não necessários à integralização curricular.

ESTUDOS DIVERSIFICADOS*

CURRÍCULO VIGENTE			CURRÍCULO PROPOSTO		
DISCIPLINA	CAT.	CH	DISCIPLINA	CAT	CH
			Educação Ambiental	ELE	60
			Educação para a Saúde	ELE	60
			Educação e Diversidade Cultural	ELE	60
			Educação e Literatura	ELE	60
			Linguística e Alfabetização	ELE	60
			Educação e Terceira Idade	ELE	60
			Educação, Trabalho e Tecnologia	ELE	60
			Educação do Campo	ELE	60
			Educação Não-Escolar	ELE	60
			Educação Indígena	ELE	60
			História da Educ. Maranhense	ELE	60
			Historiografia da Educação Brasileira	ELE	60
			Educação e a Mulher	ELE	60
			Criatividade e Novas Metodologias	ELE	60
			Educação Indígena	ELE	60
			Estudos Independentes	ELE	195

* O aluno deve cursar obrigatoriamente o mínimo de 02 disciplinas e mais 195 h de Estudos Independentes.

- Códigos: N/OBR – Disciplina Nuclear Obrigatória
C – Disciplina Complementar
ELE – Disciplina Eletiva
LE – Disciplina de Legislação Específica

**ANEXO D – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMA
PRESENTE NO PROJETO DE CURSO DE 2007**

5. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Formar profissionais da educação implica em planejar e desenvolver uma proposta curricular articulada aos conhecimentos teórico-práticos necessários e fundamentais para o exercício da prática educativa. São estes conhecimentos que, ao servirem de base para a organização curricular, direcionam o trabalho pedagógico, permitindo que os conteúdos selecionados possam articular-se de um modo mais orgânico.

Nesta proposta, o currículo se constitui, pois, como um projeto educacional construído a partir de eixos científicos e culturais e das experiências educativas que se deseja desenvolver, a fim de formar profissionais-cidadãos com o domínio de conhecimentos, procedimentos e atitudes considerados relevantes para uma prática pedagógica crítica.

Trata-se de um currículo que possibilita uma maior amplitude no atendimento a interesses e necessidades profissionais, criando oportunidades de opção por estudos de aprofundamento em áreas específicas de atuação pedagógica, permitindo o enriquecimento e a ampliação de temáticas que irão complementar sua formação. Isso significa que o aluno terá maior autonomia para participar individualmente da construção e ampliação do seu currículo.

5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS

A construção de um currículo capaz de formar conhecimentos, habilidades e valores identificados como essenciais para atender aos desafios e demandas colocadas pela atual realidade deverá atender aos seguintes princípios:

O Currículo deverá garantir o domínio teórico-metodológico dos paradigmas que analisam e explicam o fenômeno educativo em geral, permitindo a compreensão de sua natureza histórica e dos pressupostos que têm fundamentado a prática educativa em diferentes contextos espaço-temporais.

5.1.1. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O Currículo deverá proporcionar uma formação profissional ampla, capacitando este profissional a atuar nos sistemas educacionais e nas funções pedagógicas e administrativas da escola e de outras instâncias educativas. Isto significa que a formação deve se dar articulada a um referencial teórico-prático de conhecimentos que contribua para a compreensão, análise e crítica da prática educativa, permitindo a este profissional atuar em diferentes dimensões do trabalho pedagógico: docência, investigação, planejamento e gestão democrática de sistemas educacionais e escolas. A aproximação do aluno com o campo de trabalho está prevista desde o início do curso. Isto pressupõe uma interação reflexiva e crítica entre teoria e prática.

5.1.2. INCORPORAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO E DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta proposta curricular a formação do pedagogo deverá integrar processos de investigação e pesquisa, desenvolvendo uma atitude de contínua análise sobre problemas da realidade educacional e escolar.

5.1.3. FORMAÇÃO DE COLETIVOS INTERDISCIPLINARES

A aprendizagem, nessa proposta curricular, é concebida como um processo de troca entre sujeitos históricos que, através de suas práticas individuais e coletivas, realizam processos de produção e socialização de conhecimentos. Isto significa dizer que o desenvolvimento desta proposta supõe uma permanente interlocução, um trabalho coletivo e integrado entre professores e alunos. Requer um processo contínuo de alargamento das perspectivas teórico-metodológicas, possibilitando a articulação entre pensamento e ação concreta, com o objetivo de construir novas sínteses que apontem para diferentes possibilidades teórico-práticas, garantindo-se um estado de inovação permanente, que não descarta o conhecimento já existente, mas o incorpora, superando os seus limites presentes.

Este princípio se traduz na organização curricular, onde as disciplinas acham-se articuladas a EIXOS FORMATIVOS, cada um deles voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos específicos. Além disso, procurou-se garantir a criação de espaços que possam integrar horizontalmente os conhecimentos trabalhados em cada período letivo e outros que permitem integração vertical, sem excluir a contribuição de conhecimentos de áreas afins que possam enriquecer, ampliar e contribuir para uma compreensão mais ampla da problemática educacional.

5.2. EIXOS FORMATIVOS

Tomando por base os princípios norteadores propostos, as disciplinas que constituem o currículo se organizarão em torno de quatro Eixos Formativos, cada um deles devendo garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional. Os eixos formativos são os que se seguem.

EIXO FORMATIVO 01:

FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E POLÍTICO – CULTURAIS DA EDUCAÇÃO

Este Eixo reúne os conhecimentos que constituem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos que irão permitir a compreensão

e explicação do fenômeno educativo. Inclui também os fundamentos psicológicos dos processos de desenvolvimento humano e da aprendizagem, permitindo compreender a natureza histórica das relações que se processam entre o nível macro e microsocial. Constitui, pois, a base teórica que permitirá a reflexão e a crítica sobre as relações entre Educação/Sociedade/Cultura. Será constituído pelas disciplinas:

- Filosofia da Educação (I e II)
- Sociologia da Educação (I e II)
- Psicologia da Educação (I, II e III)
- História da Educação
- História da Educação Brasileira
- Fundamentos Antropológicos da Educação
- Fundamentos Econômicos da Educação
- Estudos Comparados de Educação
- Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância
- Estado, Movimentos Sociais e Políticas Educacionais.

EIXO FORMATIVO 02:

POLÍTICAS E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este Eixo Formativo deverá garantir o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola, numa perspectiva de integração, ampliando a compreensão das relações sociais que se desenvolvem nestes espaços. Embora dividida em três sub-eixos, os conteúdos serão trabalhados de forma integrada e inter-relacionada.

A) Sub- eixo 01: GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

Compreende os referenciais teórico-metodológicos que orientam a gestão democrática do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola. No primeiro caso, visa formar profissionais capazes de assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais. No caso da gestão escolar, deverá orientar e contribuir na construção da autonomia da unidade escolar, no planejamento didático, na organização do projeto curricular e do projeto político-pedagógico da escola, na investigação dos problemas postos pela prática pedagógica e nas propostas de intervenção para solucioná-los, implementando ações que visam aproximar escola/família/comunidade. Inclui as seguintes disciplinas:

- Gestão e Organização de Sistemas Educacionais (I e II)
- Didática I
- Currículo
- Política e Planejamento Educacional
- Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais.
- Estatística Aplicada à Educação.

B) Sub-eixo 02: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

As disciplinas que constituem este Eixo de Formação deverão propiciar um corpo de conhecimentos capaz de assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas, de modo a instrumentalizá-lo para efetuar a transposição didática dos conteúdos e saberes científico-culturais, numa abordagem voltada para a aprendizagem crítica e significativa destes conteúdos pelos alunos. Inclui ainda o domínio das novas linguagens da tecnologia educacional, através do estudo da utilização dos recursos da informática na produção de conhecimentos. Constitui-se das seguintes disciplinas:

- Didática II
- Fundamentos e Metodologias da Alfabetização
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de História
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia
- Metodologias da Educação Infantil
- Estudos de Arte e Cultura Popular
- Informática Aplicada a Educação.
- Educação Especial
- Libras

C) Sub-eixo 03: PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS

Este Eixo visa contemplar o princípio da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática, criando espaços de integração horizontal e vertical dos conteúdos curriculares. Situa-se nesse âmbito:

- Metodologia da Pesquisa Educacional

- Pesquisa Educacional (I a III)
- Estágio em Gestão do Trabalho Docente (I e II)
- Estágio em Docência na Educação Infantil
- Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Estágio em Formação de Formadores
- Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
- Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio
- Monografia.

EIXO FORMATIVO 03: ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFICAS.

Este Eixo Formativo objetiva propiciar o atendimento ao princípio da flexibilidade, comportando escolhas por parte dos alunos de acordo com interesses e necessidades individuais. Concretizar-se-á através de três formas ou sub-eixos.

Sub-Eixo 01

A) APROFUNDAMENTO EM NÚCLEOS TEMÁTICOS

O currículo apresenta quatro Núcleos Temáticos, cada um deles concentrando um grupo de disciplinas que propicia estudos específicos naquela área, sendo facultado ao aluno a escolha de pelo menos um deles, segundo seu interesse. A partir desta escolha, as três disciplinas que constituem cada Núcleo deverão ser cursadas integralmente. Os Núcleos Temáticos eleitos são:

- Educação Étnico – Racial e Bilíngüe
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação, Comunicação e Tecnologia
- Educação do Campo

A qualquer momento poderão ser incluídos outros núcleos ou substituídos os atuais, sem que isto se configure em reforma curricular.

Sub-eixo 02

B) ESTUDOS DIVERSIFICADOS

O Currículo oferecerá um elenco de disciplinas que contribuem para o enriquecimento do processo formativo. O aluno escolherá no mínimo duas disciplinas complementares, as quais podem ter uma oferta rotativa obedecendo ao critério do maior número de escolhas. Portando, no âmbito dos estudos diversificados, o aluno terá oportunidade de escolher entre as seguintes disciplinas:

- Criatividade e Novas Metodologias
- Educação Ambiental
- Educação e a Mulher
- Educação para a Saúde
- Educação e Diversidade Cultural
- Educação e Terceira Idade
- Educação e Literatura
- Educação, Trabalho e Tecnologia.
- Educação do Campo
- Educação Não-Escolar
- História da Educação Maranhense
- Historiografia da Educação Brasileira
- Lingüística e Alfabetização
- Fundamentos da Educação Infantil
- Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
- Fundamentos da Comunicação Educacional
- História e Política da Educação Especial
- Literatura Infante - Juvenil
- Sociologia do Cotidiano
- Braile
- Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental I
- Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental II
- Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental I
- Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental II
- Educação Lúdica e Psicomotricidade

- Poder, Controle Social e Prática Educativa

Sub-eixo 03

C) ESTUDOS INDEPENDENTES

Serão também aproveitados créditos referentes a **Estudos Independentes** que o aluno deverá desenvolver durante o Curso e que incluirão:

- Disciplinas não necessárias à integralização curricular, oferecidas pelo próprio curso.
- Disciplinas oferecidas por outros cursos de Graduação que tenham afinidade com a área de Educação.
- Integração com Cursos Sequenciais correlatos à área;
- Cursos de Atualização e/ou Extensão;
- Participação em Seminários, Congressos e Eventos científicos em área educacional ou áreas afins;
- Exercício de Monitoria;
- Participação em Programas de Iniciação Científica;
- Participação em Projetos de Extensão.
- Publicações em obras ou periódicos.

O aluno deverá cumprir 120 horas de Estudos Independentes no decorrer do Curso, devendo o aproveitamento de créditos ser submetido a normas específicas aprovadas pelo Colegiado do Curso.

6 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

EIXOS FORMATIVOS		DISCIPLINAS	C.H
FUNDAMENTOS SÓCIO - HISTÓRICOS E POLÍTICO – CULTURAIS DA EDUCAÇÃO		Filosofia da Educação I	60
		Filosofia da Educação II	60
		Psicologia da Educação I	60
		Psicologia da Educação II	60
		Sociologia da Educação I	60
		Sociologia da Educação II	60
		História da Educação	60
		História da Educação Brasileira	60
		Fundamentos Antropológicos da Educação	60
		Fundamentos Econômicos da Educação	60
		Estudos Comparados de Educação	60
		Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância	60
		Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	60
	SUB-TOTAL		780
POLÍTICAS E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Gestão de Sistemas Educacionais	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I	60
		Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II	90
		Curriculo	90
		Didática I	60
		Política e Planejamento Educacional	90
		Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais	60
		Estatística Aplicada à Educação	60
	SUB-TOTAL		510
	Formação para a docência	Didática II	60
		Fundamentos e Metodologias da Alfabetização	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de História	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia	60
		Metodologias da Educação Infantil	60
		Estudos de Arte e Cultura Popular	60
		Informática Aplicada a Educação.	75
		Educação Especial	60
		Libras	60
	SUB-TOTAL		735
	Práticas Educativas Integradoras	Metodologia da Pesquisa Educacional	60
		Pesquisa Educacional (I, II e III)	120h
		Estágio em Gestão do Trabalho Docente I	90h
		Estágio em Docência na Educação Infantil	90h
		Estágio em Gestão do Trabalho Docente II	90h
		Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	90h
		Estágio em Formação de Formadores	90h
		Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	90h
		Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio	90h
		Monografia.	60h
	SUB – TOTAL		870

ESTUDOS DIVERSIFI- CADOS E APROFUN- DAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFI- CAS	Aprofunda- mento em Núcleos Temáticos	I – Educação Étnico – Racial e Bilingüe Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão 60 História e Política para a Educação Étnico – Racial e Bilingüe 60 Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação para Negros no Brasil 60 II- Educação Especial 60 Fundamentos da Educação Especial 60 História e Política da Educação Especial 60 Metodologias e Práticas da Educação Especial. III- Educação de Jovens e Adultos 60 Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos 60 História e Política da Educ. de Jovens e Adultos 60 Metodologias e Práticas da Educ. de Jovens e Adultos IV- Educação, Comunicação e Tecnologia 60 Fundamentos da Comunicação Educacional 60 História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação Metodologias e Práticas das Tecnologias Aplicadas à Educação 60 V - Educação do Campo 60 História das Lutas Camponesas 60 História e Políticas da Educação do Campo Fundamentos Teórico-práticos da Organização e da Elaboração de Políticas e Projetos Sociais do Campo 60	
		SUB-TOTAL EXIGIDO	180
	Estudos Diversificados	Criatividade e Novas Metodologias 60 Educação Ambiental 60 Educação e Políticas de Ação Afirmativa para negros 60 Educação e a Mulher 60 Educação para a Saúde 60 Educação e Diversidade Cultural 60 Educação e Terceira Idade 60 Educação e Literatura 60 Educação, Trabalho e Tecnologia. 60 Educação do Campo 60 Educação Não-Escolar 60 Etnometodologias e Práticas da Educação Indígena 60 História da Educação Maranhense 60 Historiografia da Educação Brasileira 60 Linguística e Alfabetização 60 Fundamentos da Educação Infantil 60 Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos 60 Fundamentos da Comunicação Educacional 60 História e Política da Educação Especial 60 Literatura Infante - Juvenil 60 Sociologia do Cotidiano 60 Braille 60 Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental I 60 Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental II 60 Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental I 60 Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental II 60 Educação Lúdica e Psicomotricidade Poder, Controle Social e Prática Educativa	
		SUB-TOTAL EXIGIDO	120

	Estudos Independentes	Estudos e Atividades teórico - práticas de Educação, com aprofundamento em áreas específicas, por meio de: • Iniciação Científica, • Extensão Universitária, • Monitoria, • Congressos, Cursos e Eventos Científicos.	120
SUB-TOTAL EXIGIDO			120
CARGA HORÁRIA TOTAL			3.315

7. DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

7.1. TURNO VESPERTINO

Carga Horária Total Mínima a ser cumprida	3.315
Prazo Mínimo para integralização Curricular	6 semestres
Termo Médio para integralização Curricular	8 semestres
Prazo Máximo para integralização Curricular	14 semestres

7.2. TURNO NOTURNO

Carga Horária Total Mínima a ser cumprida	3.315
Prazo Mínimo para integralização Curricular	7 semestres
Termo Médio para integralização Curricular	9 semestres
Prazo Máximo para integralização Curricular	15 semestres

CORRESPONDÊNCIA CARGA HORÁRIA X CRÉDITOS

CRÉDITOS TEÓRICOS – 15 HORAS
CRÉDITOS PRÁTICOS – 30 HORAS
CRÉDITOS REFERENTES A ESTÁGIOS E MONOGRAFIA – 45 HORAS

ANEXO E – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA EMPÍRICA

TABELA 2 – Elementos afetivos e emocionais enquanto professor do curso de Pedagogia da UFMA.

ELEMENTOS AFETIVOS E EMOCIONAIS DOS INTERLOCUTORES							
Ordem	1	2	3	4	5	6	7
Nome fictício	Melodia	Som	Ritmo	Canção	Harmonia	Sintonia	Orquestra
Como foi trabalhar no regime remoto durante a pandemia de COVID-19	“Uma realidade inusitada, sui generis e que ninguém tinha vivenciado. Essa adequação, comprar um computador que tivesse câmera, porque o meu não estava funcionando, a questão tecnológica em si. Foi um desafio”.	“Realmente foi difícil. Então, havia esse medo de como dar aula remota. Não sabíamos nem usar o Google Meet, como compartilhar. Era uma coisa, meu Deus, difícil. Pelo menos, todos nós apanhávamos para manusear. Hoje é uma coisa que já está mais familiar. Então, o começo foi difícil. Foi muito difícil, mas aconteceu. Naquele contexto, as aulas aconteceram. Metodologicamente, eu não achei que houve perdas, como algumas pessoas achavam. Como se fosse na distância, ia cair a qualidade”.	“Houve um sucateamento muito grande. As verbas diminuíram muito. Lamentavelmente, isso se estendeu até os anos atuais. Então, aquilo que se tinha antes da pandemia em termos de verba para fazer as universidades funcionarem não é mais a mesma coisa. E isso mexe muito conosco porque mexe com os espaços, mexe com os recursos, mexe até com maneiras que a gente teria para poder se preparar ainda mais, eu falo em termos de formação, os programas que tinham e que agora não tem mais, então assim, reduziu muita coisa e os cursos hoje funcionam com valores muito pequenos ou baseado em termos de recursos”.	“Tivemos que aprender no ensino remoto, a dar aula remota, a utilizar as ferramentas, a montar, a fazer, porque foi todo um aprendizado, a utilizar, fazer drivers, várias coisas, podcast, um monte de coisas. Não é que eu não precisasse aprender, mas o que eu sabia com o fundamento que eu tenho, eu garantia, nós garantimos. Eu ficava mais cansada dando essa aula, porque ficar quatro horas sentada numa cadeira, quando eu saía de lá, eu era muito cansada. E você fica dando aula para tela. Então, para mim a tela não me cabe. Não cabe tudo que eu quero dizer, tudo que eu tenho para fazer. Mas tinha que fazer. Então,	“Eu confesso que sofri muito, porque eu não conseguia pensar tanto em termos de tecnologia, que a gente não sabia muita coisa, a gente teve que aprender muita coisa, e dessa relação de proximidade e. Então, eu vou te confessar, durante a pandemia, tentei fazer com que a minha relação de ensino não ficasse tão distante daquilo que eu vivia. E nesse aprendizado o constante, eu fazia, aquilo que eu fazia lá no presencial. Eu fazia as minhas acolhidas literárias. eu fazia algumas atividades em que eles tinham que abrir a	“Durante a pandemia foi muito desafiador, porque as aulas aconteciam nas nossas casas, a partir das nossas casas, então nós não tivemos nenhuma oferta, pelo menos eu não tive nenhuma oferta de material da universidade e para que eu pudesse desenvolver o ensino remoto, e eu trabalhei no ensino. Então, o ensino remoto era o meu computador, era a minha internet, era a minha energia, era a minha casa. Então, do ponto de vista das condições estruturais, não”.	“Durante a pandemia, não podemos nem falar de condições de trabalho, porque a gente estava com as nossas condições em casa. Era de forma remota, a gente usava. Mas foi um momento bem desafiador, porque se precisasse entrar em contato sempre com a administração superior, no caso, o departamento, para poder requisitar algumas coisas era bem difícil. O lidar com toda a situação foi muito difícil”.

				teve que se refazer para poder dar conta, criar, manter os alunos atentos”.	câmera, algumas coisas que a gente fazia para poder dinamizar um pouco com algumas perguntas. Então, eu comecei a entender que dava para fazer, mesmo pela tela, momentos de interação. Quando eu comecei a aprender a viver isso, eu passei a não sofrer mais”.		
Depois da pandemia, como foi retornar de forma presencial à Universidade	“A exigência de uma concentração pós-covid, que foi muito difícil. A capacidade de concentração depois da COVID, ela ficou bem comprometida”	“Um choque de realidade ao voltar a esta casa que já foi sua também, já está sendo novamente aqui, parecia uma casa abandonada. Eu me senti estranho quando comecei a ver alunos aqui dentro. Um vazio. Abandonado. Uma casa abandonada, meio triste”.	“Eu estava afastado, então eu não estava vivendo nada com docência, com relações de profissões. Assim, quando eu voltei já conhecia os colegas, eu já tinha convívio com eles antes, então eu já tinha boas relações com muitos deles”.	“Luta de resistência para que a universidade continue naquilo que ela é vocacionada. Aqui é uma universidade presencial, ela não é uma universidade híbrida. Então, na hora que eu boto uma resolução dizendo que 40% dos cursos, da carga horária do curso, pode ser a distância ou pode ser de forma remota, eu altero a lógica daquela universidade, principalmente de todos os cursos. E isso é grave.	“Eu precisava convencer esses meninos que era importante que eles estivessem na universidade. Porque se a gente não estivesse na universidade, a gente ia perder. Por quê? Se você não ocupa a universidade, meu bem, acaba. E como é que fica a classe popular nesse sentido? Então, eu deixava muito claro isso para eles, em todos os sentidos. Porque se	“Tem muitos desafios hoje, as condições de trabalho na nossa instituição são condições ainda precarizadas, mas se eu olho, por exemplo, a universidade de hoje e a universidade de quando eu fui aluna, eu percebo uma mudança, do próprio campus, das bibliotecas, dos espaços, das outras salas, então eu vejo que há um avanço em relação a isso. Mas nós não	“A pandemia terminou tem mais ou menos dois anos, mas parece que ainda não saímos dela, nessas condições. Primeiro, nós não temos mais nada, durante a pandemia acabou tudo lá no departamento, você não tem mais impressora, todo aquele material que nós tínhamos antes, não tem mais nada, nem fita adesiva. Existem momentos que, à noite mesmo, a gente se senta com eles para fazer, em grupo, mapa conceitual, e eles fazem lá. Eu não passo atividade para

				Então, no pós-pandemia eu me vejo como sobrevivente. Não é um pós-pandemia, é um pós-guerra. Estamos fragilizados, com medo, vai que volte outra vez. Fragilizados pela doença, pelas sequelas dessa COVID, que a gente sabe que ela deixa enormes sequelas. Então, nesse pós-pandemia, como sobrevivente, como alguém que viveu os piores momentos de sua vida, como alguém que testemunhou as mortes no mundo inteiro, porque não foi só no Brasil, eu diria que aqui é outra mulher, com outras crenças, com outras verdades, sim, com outras possibilidades, assim, eu diria que agora a gente tem que ser muito mais livre, mais consequente das coisas que a gente decidiu fazer,	you não vai, não tem por que fazer manutenção o no prédio. Se você não vai, vai ficar lá tudo parado. Então, não precisa de universidade. Então, eu trabalhava muito isso com os meninos. Então, para mim, o depois foi difícil. Assim como o momento de entrada na pandemia foi difícil, essa saída também foi difícil porque os meninos achavam que não precisava".	temos salas para realizar o nosso trabalho com grupo de pesquisa e a extensão, nós não temos garantido esse espaço físico. Em todas as salas eu preciso levar o meu data show, eu levo a minha caixa de som, eu levo o meu computador. Não temos um espaço específico para fazer orientações de monografia. Essas condições de trabalho ainda são bastante precarizadas nesse aspecto. Se eu preciso de papel, tinta, pincel, do material, todo o material sou eu que levo, nós não temos esse material disponível. Não tem. Isso é garantido por mim, enquanto professora. Então, nós temos ainda as condições	eles fazerem fora, porque eles são trabalhadores e não se reúnem fora. Então, tudo é feito lá, mas nós temos que levar as coisas, porque lá no departamento não tem".
--	--	--	--	--	--	--	--

				porque nós somos sobreviventes, a gente podia não estar vivo. E isso me faz uma pessoa melhor”.		de trabalho bastante precarizadas”.	
Sentimentos positivos enquanto docente do curso de Pedagogia da UFMA	“Satisfação. Eu sou satisfeita de ser professora do curso de Pedagogia, porque eu faço aquilo que eu escolhi fazer e faço com gosto e faço porque gosto”.	“O curso de pedagogia ainda continua, desde a minha época, proporcionando mudanças de vidas, de sentimentos, esclarecimentos. Renovação”.	“Sensibilidade, não consigo ver uma prática que faça sentido sem sensibilidade, sem ter atrelado essa sensibilidade à atividade, ao amor, à humanidade, gestos, atenção, cuidado, saber ouvir, então tudo faz parte desse processo de sensibilidade de um sujeito, de uma pessoa”.	“Ao longo do curso a gente recebeu muitas homenagens como professora dentro de sala. Tem recebido respostas muito interessantes, cartas, bilhetes, eu gosto inclusive de guardar os bilhetes, porque eu acho que são energias, palavras que traduzem energias positivas. Eu me vejo uma pessoa humanizador a, me sinto, eu não consigo me relacionar com o outro sem respeitar a sua condição humana, de humanidade, de humanização o e a sua condição humanizador a. Para mim, todo mundo é capaz de trabalhar nessa dimensão humanizador a significa se colocar na sociedade como	“Realização profissional. I. Eu me realizo profissionalmente na docência como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Apesar de todos os problemas que eu sei que tem, tanto estruturais como de relações pessoais, mas eu gosto de estar na universidade, eu gosto de estar em sala de aula, eu gosto de contribuir com o meu curso. Então, eu me coloco sempre como alguém que está ali, se precisar de mim, estou aqui”.	“Realização. Eu sou uma professora realizada. Apesar dos desafios, apesar das relações, ser professora da UFMA sempre foi um desejo. Um outro sentimento positivo é a amizade. Como professora do curso de pedagogia, a gente até brinca que nós temos um grupo que a gente tem vida para além da UFMA. Então, ser professor do curso de Pedagogia é estabelecer laços afetivos”.	“Gratidão. Precisamos estar de bem conosco para poder desenvolver um bom trabalho. Você respeitando o outro, se colocando no lugar do outro, na dificuldade do outro, é parte da questão humana, da dimensão humana de ser professor. E isso envolve você ser afetivo. Acho que a afetividade está dentro dessa dimensão humana, quando reconhecemos o outro ontologicamente, E esse reconhecimento, esse respeito, que está todo mundo no mesmo mundo, todo mundo junto, lutando, cada um no seu papel, pela mesma coisa, que é o bem comum da sociedade”.

				humano, que precisa de humanização em todas as partes”.			
Sentimentos negativos enquanto docente do curso de Pedagogia da UFMA	“Incompetência por não ter atingido tudo, pois gostaria de ter contribuído mais, principalmente em relação à inclusão”.	“Percebo nos alunos hoje uma desvalorização, muitas vezes sobre os conhecimentos que o curso oferece. Uma desvalorização, situação refletida da política neoliberal. As pessoas não querem mais fazer uma licenciatura, muitas vezes, porque acham que não vale a pena, sobretudo a questão salarial. E essa desvalorização é generalizada, ela, de certa forma, é reforçada, infelizmente, pela mídia. As novelas, sobretudo, ainda caracterizam o professor”.	“Imaturidade. Idade não é um condicionante para maturidade. Às vezes, conhecimento também não é. Nesse aspecto seria a incompreensão sobre tudo aquilo que faz parte do seu ser e que você não consegue entender que isso faz muita diferença na tua vida e na vida das pessoas com quem você convive”.	“Desigualdade. O curso é formado de um coletivo muito grande, mas nem todo mundo tem oportunidades iguais. Há um sentimento de desigualdade que gera um silenciamento. Muito recentemente eu fiquei extremamente indignada, indignação, essa é a palavra. Porque me senti silenciada, é o silenciamento. Você não é nem lembrado. Essa é a situação dessa universidade, é isso que me indigna. Então, é desvalorização do conhecimento, da produção científica. Quer dizer, você não é lembrado. Você é silenciado. É como se eu me sentisse amordaçada”.	“Enquanto profissional do ensino superior, que tem outras condições. Um pouco melhores do que o professor da Educação Básica e vejo alguns professores que não tem pertencimento daquele espaço. Todo tempo reclamando, você acaba se adoecendo e adoecendo quem todo dia tem que ouvir esse lengalenga. E isso me irrita profundamente, essa falta de pertencimento de muitos profissionais que estão hoje no curso de Pedagogia e que não querem estar”.	“Invisibilidade. Quando a gente está na relação com alguns pares, mas que você não comunga do mesmo referencial teórico, por exemplo, ou das mesmas posições, você é colocado no lugar da invisibilidade. Então, isso é um sentimento negativo, essa invisibilidade. E outro sentimento negativo, enquanto professora do curso de Pedagogia, A competitividade. Acho que esse é o sentimento ruim”.	“Sobrecarga de trabalho. E as relações que são desafiadoras, porque temos que transitar por todos os espaços profissionalmente. Como professor universitário existe uma sobrecarga de trabalho e falta um pouco de cuidado. A cultura do cuidado com o outro é um desafio dentro da instituição”.
Como se sente em relação ao corpo discente do curso de Pedagogia da UFMA	“Às vezes, eu tenho que ser dura, no sentido de chamar atenção do aluno, mas sempre com uma relação	“Na maioria das vezes eu tenho uma relação boa com eles, de respeito, de uma forma não intencional,	“Eu nunca tive assim nenhuma dificuldade com um aluno, um embate ou um desrespeito, não, pelo contrário sempre são muito respeitosos, sempre são muito	“Eu tenho vivido muitas situações bonitas, interessantes, respeitosas, de dignidade mesmo, de homenagem.	“Reconhecimento de muitos alunos meus. Eu até me emociono. Ontem encontrei	“Quando eu pego relatos dos meus alunos, sejam escritos, sejam relatos orais, que	“Uma relação boa, de respeito. Eles têm muito respeito por mim e eu por eles, porque eu acho que isso é a base da

	<i>de respeito".</i>	<i>eu sou muito presenteado. Muitas vezes, eles me colocam como uma referência. O curso também me trouxe empoderamento no sentido positivo, de reafirmar enquanto profissional, de ter uma importância para esses alunos".</i>	<i>agradáveis eu, por exemplo, nas primeiras aulas eu digo para eles assim, olha eu quero que a gente desenvolva uma relação de respeito e uma relação de verdade".</i>	<i>Me indicam para ser paraninfa. Então, eu tenho sido convidada para nome de turma. Ano passado, os alunos me colocaram no nome de turma, botaram patronesse. Então, eu acho que isso é uma homenagem, assim, maravilhosa, porque é um reconhecimento".</i>	<i>um grupo de alunas e diziam assim: professora, o quanto você marcou a minha vida. Depois teve uma aluna que disse assim, professora, sua foto está rolando aqui no grupo de pós-graduação. E todo mundo está dizendo muitas coisas boas sobre ti, eu acho que é isso... de você marcar e dos alunos dizerem, sabe, professora, quanto você é importante, isso para mim é tão forte, e eu tenho vivido isso constantemente. Tenho vivido isso constantemente de os alunos chegarem, cada disciplina que finaliza, que a gente vai fazer avaliação, e eles dizerem isso, desse reconhecimento mesmo em relação à docente</i>	<i>eles vão contando como os processos que temos vivido tem afetado profundamente no modo como eles enxergam, no caso específico que eu tenho trabalhado mais com foco nas crianças da educação infantil. Então, que eles começam a enxergar as crianças de outro modo, que eles conseguem organizar processos pedagógicos que valorizem a escuta, a observação, a presença na relação com as crianças, isso me enche de satisfação.</i>	<i>relação. A gente diz as coisas que tem que dizer. E tem que ter disciplina, porque o alunado... Existem características que vão mudando de acordo com o tempo. Os contextos, eles vão definindo como que as pessoas precisam se comportar. E as pessoas também vão mudando, não é a mesma coisa".</i>
--	-----------------------------	---	--	---	--	---	---

					que eu sou”.		
Como se sente em relação ao corpo docente do curso de Pedagogia da UFMA	“Uma intergeracionalidade que se estabelece nesse fluxo do ser professora. Eu fui acolhida por professoras no departamento o que tinham sido minhas professoras. E hoje eu convivo com professoras colegas que foram minhas alunas. Isso para mim é fascinante”.	-	“Relações profissionais, nós temos colegas com ecos muito inflamados e isso mexe muito com a estrutura dos cursos. Falo especialmente da minha experiência em outro curso. Dentro da universidade, esse foi um dos grandes desafios, essa coisa das relações humanas entre os colegas do curso”.	“Silenciada quando você não é respeitada na sua condição, no seu conhecimento, na sua pesquisa, para ser convidada para participar de algo que você desde que entrou aqui trabalha e produz. E uma pessoa que não tem essa formação é convidado e fica, e você é como se não existisse no campo. Então, esse é um fato aqui na pedagogia. As pessoas te ignoram em alguns momentos, silenciam e agem de silenciamento. Então, isso me indignou profundamente”.	“Existe uma falta de pertencimento de algumas pessoas à instituição em que está. Falam: eu estou aqui, mas não demoro, não vejo a hora de me aposentar. Eu estou aqui, mas se eu pudesse, eu não estaria. Então, isso me deixa extremamente chateada quando eu ouço”.	“É preciso que o corpo docente viva processos formativos que currem mais de si do que o outro, pois acho que isso ainda está muito distante. Viver relações profissionais que sejam menos conflituosas, em que a gente cuide um do outro, acolha um ao outro, ainda é algo que a gente precisa caminhar bastante. Precisamos investir numa formação do coletivo, para que isso seja efetivo”.	“Muita gente adoeceu, muita gente adoecida, muita gente morreu, faleceu na pandemia ou não pandemia. E às vezes não tem nenhuma nota. Deveria ser um local mais humanizador, ou mais humano, eu penso nisso. Acho que a cultura do cuidado precisa ser implantada. Alguém tem que começar, e eu tento fazer isso. É preciso um local mais humano, com pessoas que visem a humanização”.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

ANEXO F – *CORPUS* DA PESQUISA EMPÍRICA

UNIDADE DE SIGNIFICADO 1

Concepções de afetividade que medeiam as práticas educativas

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DE SIGNIFICADO 1

UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO	SÍNTESE
Melodia-1.1: <i>Henri Wallon, um teórico pouco estudado na Pedagogia, eu acho que eu fui uma das primeiras professoras que trouxe Henri Wallon para se estudar na Psicologia. Ele disse que o conhecimento passa pela afetividade. Para quem é cristão, até a própria Bíblia diz, amarás a Deus com todo o teu coração, com toda a tua alma, com toda a tua força. Então, até a relação com o divino, no cristianismo, passa pelo coração.</i>	Melodia-1.1: Afetividade segundo Henri Wallon	A importância da afetividade na teoria de Henri Wallon
Melodia-1.2: <i>Eu fui alfabetizada por minha mãe de uma forma muito lúdica. E o colégio que eu estudei, era um colégio muito amoroso, muito próximo. Uma das mais gostosas lembranças que eu tenho da minha infância, era a gente brincar de roda.</i>	Melodia-1.2: Educação recebida com aspectos lúdicos e amorosos	A importância da amorosidade discutida por Paulo Freire no processo educacional
Melodia-1.3: <i>Aquilo que Rubem Alves fala, da sedução. O professor precisa ser o sedutor, no sentido de trazer esse sabor, esse saber que é sabor. É aquilo que Paulo Freire também coloca, da amorosidade, que somos seres inconclusos, que somos seres corpóreos. Então, o afeto, porque às vezes as pessoas traduzem o afeto como mimimi, queridinha, não é isso. Para mim o amor, a expressão do amor é o concreto. Ah, o amor é gesto. Para mim o amor é gesto. A amorosidade para mim, ela se espessa de várias formas na minha profissão. Na formação da minha competência, no meu cuidado em me apresentar, em dar aula etc. Mas de estar com eles, de ir fazendo as leituras, de ir fazendo as leituras dos olhares. E de respeitar essas pessoas.</i>	Melodia-1.3: Amorosidade segundo Paulo Freire	
Harmonia-1.1: <i>Uma relação de ensino de amorosidade, bem na perspectiva freiriana, de amorosidade, não de nhe-nhe-nhe, não de beijinho, de abraço, não é.</i>	Harmonia-1.1: Paulo Freire e a amorosidade no ensino	
Sintonia-1.1: <i>Pensar em Paulo Freire quando ele fala da relação amorosa que precisamos ter com os alunos, que não é licenciosa.</i>	Sintonia-1.1: Paulo Freire e a amorosidade na relação educacional	
Orquestra-1.1: <i>Afetividade está dentro da dimensão humana, quando se reconhece o outro ontologicamente. Esse reconhecimento, esse respeito de todos no mesmo mundo, todo mundo junto, lutando, cada um no seu papel, pela mesma coisa, que é o bem comum da sociedade, eu acho que aí passa, não é o amorzinho, mas é uma afetividade com rigor, com amor, com aquele amor que interfere, que é fazer com que a pessoa vá além, que cresça, seja mais.</i>	Orquestra-1.1: Dimensão humana e a relação de amor	
Melodia-1.4: <i>Dizem que é intuição, é percepção, é sensibilidade, mas é sempre de captar aquela pessoa ali, naquela situação. E isso eu trago sempre na minha vida profissional.</i>	Melodia-1.4: Intuição, percepção e sensibilidade na prática docente	Sensibilidade na atuação docente
Ritmo-1.1: <i>A afetividade está dentro dessa característica da sensibilidade, mas não é única, não é exclusiva. Tem muitas outras coisas envolvidas nessa característica da sensibilidade. Eu até acredito que a sensibilidade é muito maior, muito mais ampla, porque ela vai abarcar uma série de coisas. Essa preocupação com o outro, preocupação com os resultados que ele vai ter, com o sucesso que ele pode alcançar, com a motivação que ele precisa desenvolver, está intrínseca nesse processo.</i>	Ritmo-1.1: Afetividade com sensibilidade	

Som-1.1: Afetividade não é só no sentido de ser uma pessoa simpática, que a gente quer que a pessoa seja sim prática, carinhosa e tudo mais. Afetividade também tem o contrário. Afetividade tem pessoa com cultura, a educação que ela teve, que às vezes ela tem dificuldade de desenvolver uma afetividade de ser carinhosa, abraçar, cheirar. Então, tem pessoas que têm dificuldade de externalizar aquele sentimento que a gente gostaria de ter.	Som-1.1: Dificuldades em externar atitudes afetivas positivas	Práticas educativas que afetam negativamente a aprendizagem dos alunos
Ritmo-1.2: atitudes podem afetar a aprendizagem. Muitas e muitas. Como desrespeito, grosseria, incompreensão, palavras duras, em sala de aula.	Ritmo-1.2: Atitudes negativas que afetam a aprendizagem	
Som-1.2: Tem pessoas que tem uma afetividade mesmo reprimida. Eu também tenho algumas afetividades reprimidas . Algumas pessoas desenvolvem uma afetividade muito brusca, muito autoritária às vezes, de uma forma que vai machucar e isso vai dificultar.	Som-1.2: Docentes com atitudes que afetam negativamente	
Som-1.3: Que pode afetar positivamente ou negativamente. Afetar positivamente é a partir do que a gente considera o que é certo, o que é bom de fazer alguma coisa, aquele aluno ele pode, se ele gostar daquilo, aceitar, ele vai te colocar como referência de como ensinar, de como agir. Então, eu tenho uma harmonia. Alguns alunos dizem que sou referência para eles.	Som-1.3: Docente com atitudes que afetam positivamente os alunos	As práticas educativas precisam afetar positivamente os alunos
Harmonia-1.2: Afetividade, ela está relacionada ao afetar o outro. Afetar o outro. Afetar o outro de forma positiva. Então, eu preciso afetar o meu aluno de forma positiva, e preciso possibilitar ao meu aluno essa relação de ensino.	Harmonia-1.2: Afetar o outro de forma positiva por meio do processo de ensino	
Harmonia-1.3: A afetividade tem a possibilidade de afetar o outro de forma positiva , por meio de todas as interações que tu possibilitas numa relação de ensino com ele.	Harmonia-1.3: Afetividade nas relações de ensino com foco nos aspectos positivos	
Sintonia-1.2: Quando eu penso na palavra afetividade, penso no que faz parte dela, que é o afeto, aquilo que me afeta, de afetar mesmo .	Sintonia-1.2: Afetividade: o afetar	
Ritmo-1.3: Afetividade para mim é uma vou usar essa palavra, uma tendência de impactar a vida do outro a minha perspectiva é sempre impactar positivamente a afetividade aqui não é ser bom em excesso ser amoroso em excesso ou sempre dar um sim as vezes precisa inclusive fazer com que o outro se coloque no seu lugar, a afetividade ela está dentro de uma característica de alguém que quer o bem do outro.	Ritmo-1.3: Afetividade na perspectiva de impactar positivamente	
Ritmo-1.4: Afetividade é a conquista mesmo, assim, é de fazer com que dentro dessa troca e da forma como essa troca acontece se desenvolva uma motivação para muita coisa, mas especialmente para a própria pessoa, então a minha afetividade não é para mim, é para você, para que você queira mais, para você mesmo, no caso para o aluno .	Ritmo-1.4: Afetividade na relação de conquista e afetar positivamente o aluno	Afetividade no exercício da docência com foco nos aspectos humanos e no respeito ao outro
Canção-1.1: Afetividade influencia o exercício da docência. A Sônia Kramer disse há algum tempo, num artigo que eu li, sem afetividade não há alfabetização . Isso sempre me embarcou. Eu sempre fiquei com isso. Claro que a gente compreende. O ensino precisa ter esse sentimento de afetividade, precisa não só do professor porque deve ser uma relação de afeto.	Canção-1.1: Afetividade influencia o exercício da docência.	
Canção-1.2: Existem pessoas que não são afetuosas com ninguém. Mas eu digo que, para mim, essa concepção de afeto estar relacionada ao humano. Se eu tenho uma prática humanizadora , se eu tenho um ponto de vista de que os nossos estudantes são pessoas, são seres humanos, e que igualmente a nós, têm algumas necessidades.	Canção-1.2: Prática docente humanizadora	
Orquestra-1.2: Precisamos estar bem para poder desenvolver bem, respeitando o outro, se colocando no lugar do outro , na dificuldade do outro, é parte da	Orquestra-1.2: Respeito ao lugar do	

questão humana , da dimensão humana de ser professor. Isso envolve você ser afetivo.	outro: uma questão afetiva, humana	
Canção-1.3: O afeto é humano, é da ordem do humano, é da ordem do pedagógico, o afeto é da ordem do respeito ao outro , como ele se apresenta, estando onde estiver, como estiver. E passa pela linguagem, o afeto passa pela escolha da atividade, o afeto passa pela metodologia.	Canção-1.3: Afeto é humano, pedagógico e respeito ao outro	
Orquestra-1.3: Afetividade passa pelo respeito . É a capacidade de se colocar no lugar do outro.	Orquestra-1.3: Afetividade e o respeito ao outro	
Harmonia-1.4: Para que possamos aprender, a precisamos viver uma relação intensa entre o intelectual e o afetivo . É preciso que essa relação seja intensa. Para o aprendizado é preciso que o psíquico intelectual esteja..., que você se aproprie, mas isso precisa se dar de uma forma que estejamos possibilitando ao outro, o aprender, faça isso de forma mais interativa possível, considerando quem são esses meninos e essas meninas, considerando, eu só me torno, que eu só sou afetiva quando eu olho esse sujeito na sua integralidade .	Harmonia-1.4: Afeto e cognição	Relação entre o intelectual e o afetivo
Sintonia-1.3: Quando penso na afetividade, vou buscar no que tenho estudado nas últimas décadas, que é a partir da teoria histórico-cultural , vou buscar lá em Vigotski quando diz que é impossível pensar no processo de aprender sem que o afeto e a cognição caminhem juntos . Sem que objetividade e subjetividade estejam lá.	Sintonia-1.3: Afetividade segundo a Teoria Histórico-Cultural com base em Vigotski	Vigotski: afetividade na Teoria Histórico-Cultural
Sintonia-1.4: A afetividade eu penso como uma condição. Porque eu entendo que a docência é relacional , porque para tenha docência é existir o docente e o discente . E Paulo Freire vai falar da docência, dessa relação que ela é. Embora tenha funções distintas. Então, a docência é relacional, e a gente sentiu tanto durante o período da pandemia, o afeto precisa estar lá.	Sintonia-1.4: O afeto nas relações entre sujeitos do ensino segundo Paulo Freire	Afetividade na relação entre professor e aluno com base em Paulo Freire
Sintonia-1.5: Eu preciso que os dois sujeitos, aluno e professor , que compartilham o mesmo espaço, que seja a sala ou não, se eu penso nos espaços não escolares que não é necessariamente uma sala, mas se trabalhamos com sujeitos , com pessoas, com seres humanos, a afetividade é parte da nossa dimensão .	Sintonia-1.5: Afetividade na relação professor e aluno	

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

UNIDADE DE SIGNIFICADO 2

Afetividade no planejamento e na prática de ensino

Quadro 6 – ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DE SIGNIFICADO 2

UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO	SÍNTESE
Melodia-2.1: <i>Vivências me ajudaram a ter um olhar diferenciado para o aluno de pedagogia à noite, em termos do cansaço físico, em termos do próprio conteúdo da disciplina, como que ele poderia ser, em termos da metodologia.</i>	Melodia-2.1: A importância das vivências na prática docente	As vivências dos sujeitos do ensino são importantes no processo educacional
Canção-2.1: <i>A minha organização pedagógica passa pelo envolvimento dos alunos nas vivências. Do conteúdo buscando sempre a teoria e prática. Na organização pedagógica tem que levar em consideração a própria constituição da turma, por exemplo, se tem alunos com deficiência, e deve ser diferenciado voltado para a inclusão.</i>	Canção-2.1: Na organização pedagógica é importante a constituição da turma	
Melodia-2.2: <i>A questão da metodologia, eu sempre fui muito criativa, modéstia à parte, mas é uma característica minha desde quando eu comecei a dar aula na área de inglês, eu sempre fui muito criativa. Eu sempre usei muitos recursos e muita música, então muita dinâmica. E como eu fiz orientação educacional, tinha muito essa aprendizagem para poder fazer as sessões com os alunos, sessões grupais, sessões coletivas, que era o nome oficial, eu tinha esse know-how, vamos dizer assim, paralelo à docência, e que eu sempre procurei trazer.</i>	Melodia-2.2: Criatividade e dinamicidade na metodologia de ensino	Processos metodológicos de ensino diferenciados
Canção-2.2: <i>Eu não consigo repetir. A única coisa que se repete é a emenda, porque eu não posso mudar. Mas a metodologia eu não consigo repetir. Porque mudam as pessoas. A turma é outra. Os alunos chegam com outras aspirações, outros quereres, outros desejos. E eu também, quando encontro com eles, eu tenho outra percepção do que querem.</i>	Canção-2.2: Metodologia de ensino conforme o público para qual se direciona	
Melodia-2.3: <i>formar um profissional, uma profissional capaz de, na sua prática, trazer a competência técnica, a competência teórica, mas a amorosidade, o compromisso com a cidadania dos sujeitos que estão diante dela e dele, e a consciência desse papel social e político que nós temos, porque nós temos um poder que nós não temos dimensão. Veja, a teoria das profecias, autorrealizadora em sala de aula de Rosenthal Jacobson.</i>	Melodia-2.3: Papel político e social dos docentes	Docência comprometida: o que discute Paulo Freire
Melodia-2.4: <i>Sempre trago a consciência dos limites do corpo, é pegar Paulo Freire nessa concepção, quando destaca o corpo consciente. Na sala de aula estamos diante de corpos, como são crianças, de corpos em transformações. E esse corpo traz a violência que é sofrido em casa, esse corpo traz a deficiência, esse corpo traz a rejeição, esse corpo traz a fome, esse corpo traz a pobreza. Então, olhar o corpo existe não só a competência teórica e técnica, mas exige esse olhar para o cidadão, para a cidadã, que é aquela criança, aquela menina, mas esse olhar é um olhar de gente para gente. E gente tem que ter afetividade e amorosidade naquilo que Paulo Freire coloca.</i>	Melodia-2.4: Paulo Freire: papel do professor com um olhar comprometido	
Melodia-2.5: <i>Quando eu me preparo para dar aula, quando eu compro um caderno novo, cada turma eu tenho, quando eu compro, quando eu preparo minha aula, me preocupo em preparar o elástico, me preocupo em usar uma roupa, botar um perfume, usar batom, e bem aparentemente, quando eu me preparo com competência para dar aula e busco textos novos e busco fazer atividades avaliativas diferenciadas, é uma expressão de amor às idades. É uma expressão de amor para com aquelas pessoas, de amor e respeito.</i>	Melodia-2.5: Compromisso com o processo educacional pelo docente	
Melodia-2.6: <i>Cada turma que chega e que eu consigo dar aula, para mim é</i>	Melodia-2.6:	Situações

uma alegria muito grande. Mas eu sei que ainda eu estou com sobrecarga e que eu tenho que quebrar mais coisas e diminuir o nível de estresse. As pessoas dizem que eu sou muito técnica . Mas por trás eu tenho, em mim, na minha essência, tenho essa questão. Você não separa. Você equilibra. Tenta fazer com que as coisas sejam no eixo daquela situação.	Sobrecarga de trabalho dos docentes	negativas que afetam o processo educacional
Harmonia-2.1: As cobranças em relação a determinadas coisas. Lembrei agora de uma, de uma aluna, que isso me marcou profundamente, até hoje eu penso nisso. Apesar de ser uma professora que está próxima, eu também sou muito exigente . Eu sempre digo assim para os alunos, eu não quero que vocês me lembrem de uma professora boazinha, porque parece que boazinha é passar pano. Quero que vocês se lembrem de uma professora que foi exigente. Ah, professora exigente. Elas foram apresentar um seminário, essa turma estava pouco rendendo. E eu comecei a, porque eu também sou assim, quando eu vejo que a turma não quer, eu começo a puxar. E nesse dia, uma aluna apresentou e depois eu fui trazer os pontos, eu sei que eu fui muito dura. Depois eu refleti que eu fui muito dura . E essa menina chorou tanto. Essa menina chorou tanto. E eu fiquei... Depois e na hora... Eu não... Eu não tive coragem de pedir desculpas por eu ter feito aquilo que eu fiz, porque eu acho que eu fui muito dura nas minhas palavras. Eu senti que ela se afastou total, e às vezes que me encontrava, ela não me olhava, e aquilo me incomodava. Mas eu nunca tive coragem de dizer para essa aluna, me perdoa . Eu podia ter sido de outra forma, e eu sei que eu fui dura. Eu poderia ter dito que eu disse de outro jeito. Eu estava muito chateada porque o grupo não tinha mesmo... E eu fui pontuando e disse assim. Mas eu fui muito dura. Então, isso me marcou, passei a ter uma outra forma de avaliar mesmo com aqueles grupos que não se esforçam tanto.	Harmonia-2.1: Uma postura docente com marcas	
Sintonia-2.1: Alguns professores têm uma relação bastante conflituosa com os alunos, porque não conseguem se colocar no lugar desse outro. Tem algumas relações conflituosas com os alunos que têm deficiência .	Sintonia-2.1: Relações conflituosas entre professores e alunos	
Melodia-2.7: eu passei aquele filme Sociedade dos Poetas Mortos . No final da disciplina, eles geralmente faziam uma despedida, um lanche. Tem uma cena no Sociedade dos Poetas Mortos que eles ficam em pé quando o professor sai, que eles ficam em pé e dizem, meu capitão, meu capitão. Eles fizeram a despedida e quando começam, me emociono toda vez, fazem a mesma cena do filme, ficam em pé na cadeira das carteiras, a turma toda e diziam a mesma expressão, minha capitã, minha professora . Então, aquilo para mim, até hoje, como eles diziam, nós entendemos o que você quis nos transmitir, nós vamos levar adiante .	Melodia-2.7: Reflexos de ações metodológicas que emocionam	Metodologias que objetivam a melhoria do processo educacional
Canção-2.3: A gente sempre começa com uma roda de conversa. Essa roda de conversa é para dar tempo dos atrasadinhos chegarem, entrarem e se sentarem. A roda de conversa é para que cada um diga alguma coisa sobre a temática. Eu já digo diversos. E todo mundo tem que trazer uma notícia para que a gente faça uma primeira rodada, para que outros conteúdos entrem na aula , que não seja só o meu, ou então, que pareça que só eu sei o conteúdo que vai ser ensinado.	Canção-2.3: A roda de conversa na ação docente	
Harmonia-2.2: Eu chego antes do horário, organizo a sala, porque tem toda uma organização, minha aula, organizo a sala, organizo tudo. Quando eles chegam encontram tudo. E quando eles chegam, deixam a bolsa e vão comprar lanche, e vão esperar a moça que vende o caldo, que eles dizem que não tem como ninguém. Então, eles chegam, 10 para às 7 aqui com o caldo e tudo, e eu os aguardo a tomarem o caldo deles, eu os aguardo a se alimentarem, a chegarem do restaurante universitário, e 7 horas em ponto, eu começo. Eu não abro mão do horário, começo 7 horas por causa da entrada, porque eu sei que é difícil, mas eu termino 9h40, porque eu digo, era para terminar 10 horas, assim, e tudo que eu organizo se for pra organizar.	Harmonia-2.2: Organização pedagógica com foco no bem-estar discente	

Tanto que para tarde, é do mesmo jeito. O meu planejamento é o mesmo, é com o mesmo comprometimento. Então, não tem aquela história de aliviar para o menino da noite. Então, na organização do trabalho estou sempre preocupada com o bem-estar deles e com a qualidade do tempo.		
Ritmo-2.1: Nas minhas dinâmicas de atuação pedagógica, tento desenvolver sempre um diálogo muito constante nas aulas e muitas vezes eu quero que esse diálogo parta dos alunos . Eu costumo, por exemplo, começar fazendo um diálogo com eles, nas primeiras aulas, mostrando a importância da conquista do conhecimento, da constituição do conhecimento, a partir do diálogo.	Ritmo-2.1: Atuação pedagógica que prima pelo diálogo	
Harmonia-2.3: Eu gosto sempre de levar o tapete literário para sala , porque eu gosto de sentar com eles no chão, na hora do momento do livro literário. Então, essa é uma característica muito forte da minha disciplina, esse momento da literatura.	Harmonia-2.3: Utilização do tapete literário como diferencial na acolhida dos alunos	
Sintonia-2.2: eu trabalho com as narrativas , e as narrativa abrem espaço para eu falar de mim, então, eu recebo muitas mensagens de alunos . Recebi uma assim: sabes hoje, hoje eu tinha desistido de mim. Uma mensagem de uma aluna do semestre passado, que é uma aluna tem se mutilado, inclusive dizia, nesse dia: professora, eu tinha desistido de mim, não vou entregar o que eu escrevi, porque eu escrevi não presta, não está bom e tal, quando ela manda para mim, eu disse: nossa, que é a coisa linda que tu trazas aqui.	Sintonia-2.2: Impactos da utilização de estratégias de aproximação dos alunos como as narrativas	
Sintonia-2.3: Tem o tapete, tem a literatura, tem o afago, tem a mensagem, tem o poema, tem essas coisas todas . Você destampa uma panela, um caldeirão de sentimentos. As minhas alunas dizem assim, professora, eu tive a impressão de que eu mirei numa aula e eu acertei numa terapia, porque é um espaço da escuta. Então, acho que hoje cada vez mais a gente precisa de pessoas que olhem para gente, que nos escutem . Então eu tenho investido nisso com muita franqueza. Não é fácil, não. Às vezes a gente levanta conteúdos que não sabem como dar conta . E nem dá conta, mas que são importantes.	Sintonia-2.3 Utilização de elementos diferenciados que mexem com o processo educacional	
Ritmo-2.2: Eu começo a dialogar com a turma antes de começar as aulas . Eu crio um grupo de WhatsApp, envio um e-mail para todo mundo, todo mundo começa a entrar no grupo. E eu começo a me apresentar para o grupo com semanas antes das aulas, eles já vão sabendo quem eu sou, como é que eu trabalho e aí eles vão se ambientando, vão se entrosando comigo, então quando a gente chega é como se eles já me conhecessem, eles já sabem quem eu sou. E eu começo a interagir com eles ali presencialmente, a gente começa a entender como é a dinâmica do trabalho que a gente quer realizar e de fato o que é que o objetivo fazer com eles, então eu não tenho essas dificuldades.	Ritmo-2.2: A importância da interação no processo de ensino	
Som-2.3: Não estou muito nessa questão só da prática, prática e prática. Então, eu acho que a prática tem que estar acessada em uma parte também, fundamentalmente, da teoria . Nossos alunos precisam ter noção de gênero, de relações raciais, noção de diversidade, direitos humanos , tudo mais, para trabalhar. Então, eu sou muito, assim, teórico. Então, eu sou daquela pessoa que eu quero saber.	Som-2.3: Vários elementos que visem a formação integral do pedagogo	Formação integral do pedagogo
Som-2.1: Formar pedagogo não é só a questão dos conteúdos , mas a questão de valores , comportamentos, comportamento de uma dada época, de uma dada geração, não é cobrar um comportamento, um valor que tem que estar cristalizado, congelado na geração que a gente está, que é uma dificuldade que a gente tem. Acompanhar as mudanças das novas gerações. Isso já de muitos anos, já de várias gerações, não quero muito acertar as mudanças. Não é fácil, mas assim, eu costumo, algumas coisas, que eu digo	Som-2.1: A formação do pedagogo deve acompanhar as mudanças das novas gerações	

da minha época, enquanto adolescente. O pedagogo tem que ter posturas, algumas situações, alguns valores.		
Canção-2.4: Esse mês passado eu trabalhei à noite, às vezes a gente costuma fazer um café . Mas faz um café com um mingau, com alguma coisa, os alunos passam, tomam aquele café, conversam e vão para as salas. Porque a noite a gente sabe é cansativo, às 9 horas todo mundo quer ir embora. porque acha que vai demorar, o ônibus vai demorar.	Canção-2.4: Atitudes sensíveis e diferenciadas voltadas às situações que possam dificultar o processo educacional	A sensibilidade do docente nas situações dos discentes
Ritmo-2.3: Eu nunca vou com nenhum preconceito, com ninguém, com nada, eu chego de peito aberto e com a maior boa vontade para conhecê-los e conviver com eles e trocar ideias.		
Orquestra-2.1: À noite os alunos são trabalhadores. Em geral, todos os alunos do turno noturno trabalham. Então, a gente precisa ter um outro olhar. Um olhar diferenciado , o grupo da noite é um grupo de alunos trabalhadores, eles são mais maduros, têm mais idade, é questão da faixa etária e da própria vivência. Então, precisa ser diferenciado, com relação à disciplina, aos horários de chegada .	Orquestra-2.1: Olhar sensível às situações dos alunos	
Canção-2.5: Alunos que basicamente estão chegando em péssimas condições emocionais, cognitivas e de aprender. Para esses alunos é que se fazem mais necessárias as atividades com afeto , porque a atividade com afeto é aquela que tu pensas muito bem antes de levar, tu pensas no outro, como ele vai receber aquela atividade, o que ela vai fazer com ele, como você vai ficar feliz de ver os alunos envolvidos naquela atividade que faz tão bem e que ajuda tanto no aprendizado. E não esquecer que marca, são atividades que marcam positivamente o processo , a forma como você se dirige para os alunos, como você cuida daquela aula. E o cuidado, nesse caso, é cuidado com a aula, cuidado com o material da aula, cuidado na escolha do texto, cuidado nas palavras que você diz, como diz, na avaliação que você faz .	Canção-2.5: Considerar as condições emocionais e cognitivas dos alunos	
Sintonia-2.4: Eu não consigo pensar na formação do pedagogo, dessa pedagoga hoje, sem considerar as diferentes dimensões . As dimensões: ética, política, pedagógica , para que eu pense nesse profissional que faz os meus olhos brilharem no processo, é esse profissional que consegue agregar essas três dimensões, sobretudo tendo um posicionamento político, entendendo, na verdade, que o seu fazer pedagógico, ele precisa ser um fazer consciente, ele precisa estar comprometido com este outro que eu estou formando, seja quem seja, qual seja este outro, esta outra pessoa, e que eu tenho compromisso com essa minha profissão.	Sintonia-2.4: Formação do pedagogo focando nas dimensões ética, política e pedagógica	A formação do pedagogo contemplando várias dimensões sociais e profissionais
Orquestra-2.2: Antes de ser pedagoga, as pessoas são gente. Então, essa dimensão técnica e política é muito importante, mas acho que a dimensão humana entra dentro do projeto do curso como uma dimensão estética. A questão da estética, trazemos essa dimensão nas relações. É como o princípio estético-ético, ético-estético das relações mesmo, como que elas se dão. E isso na relação de professor e aluno.	Orquestra-2.2: Formação do pedagogo focando nas dimensões técnica, política e humana	
Ritmo-2.4: Formar professores hoje para além de repassar informações é construir boas relações e construir uma relação afetiva, sensível, humana que faça você querer fazer isso por você.	Ritmo-2.4: Formação docente que foque na construção de relações mais afetivas, sensíveis e humanas	
Ritmo-2.5: Minha frente de trabalho está muito ligada a essa conquista do outro pela sensibilidade, pela humanidade, pela afetividade .	Ritmo-2.5: Sensibilidade, humanidade e afetividade no	

	trabalho docente	
Sintonia-2.5: Nossa prática docente precisa ter isso como base, com a cognição e o afeto juntos para esse processo de ensinar e aprender aconteça em todas as relações. Professores e alunos, professores e professores, professores e técnicos, professores e funcionários da instituição, da pessoa.	Sintonia-2.5: Prática docente que considere a cognição e o afeto	Prática docente que considere a cognição e o afeto
Ritmo-2.6: A minha prática é uma prática em que o diálogo , para mim, é o mais importante de tudo. E eu crio situações em que os alunos se comprometem comigo, com a disciplina, independente de tecnologia, independente de recursos. Se eu tiver uma sala, se eu tiver um espaço externo mais fresco, com sombra, que eu puder atuar, isso não é problema para mim. O importante é que eu me sinta bem com o grupo de trabalho e que eles se sintam bem comigo, para a gente poder produzir conhecimento .	Ritmo-2.6: Prática docente que prima pelo diálogo	Práticas educativas com foco no diálogo
Ritmo-2.7: eu crio uma cultura de diálogo com a turma, claro que não é todo mundo, os 100%, mas eu sinto que há um envolvimento muito grande dos alunos com aquilo que eu ofereço para eles. Então, formar professores é formar pessoas . É por isso que a minha prática, especialmente hoje, volta-se para ser um docente encantador , que vai além de conteúdo, vai além de recursos, vai além de uma série de questões. Porque quando eu te encanto, quando eu te mobilizo, eu tenho muito mais facilidade para trabalhar contigo, eu te tenho nas minhas aulas e eu percebo o engajamento que tu tens comigo, porque você sente que é uma troca, você se sente parte desse processo.	Ritmo-2.7: Importância da cultura do diálogo no processo educacional	
Som-2.4: Aspectos afetivos têm o lado positivo . Que é de ser companheiro, ser amigo, ser parceiro, como também os negativos . Que não gostamos muito. Em alguns momentos a gente se aborrece. A gente às vezes pode falar coisas muitas vezes pode machucar , não gosta de chamar atenção. Então, isso faz parte, isso é bem dialético.	Som-2.4: Atitudes docentes que afetam negativamente	Atitudes docentes que afetam negativamente
Som-2.2: Os alunos não querem ler . Tem que ser uma coisa rápida, um texto pequeno, poucas páginas. São os slides que precisam ser simplificados, os textos não. Então, eu considero um pouco triste isso.	Som-2.2: Atitudes negativas discentes afetam negativamente o processo ensino e aprendizagem	Atitudes negativas discentes que afetam o processo ensino e aprendizagem
Sintonia-2.6: O que é desagradável para mim é quando encontro ex-alunos que estão lá na escola repetindo as mesmas práticas que tanto a gente discutiu tanto a gente criticou , tanto a gente olhou de outros ângulos, e essas práticas se repetem. Uma outra que me desagrada fortemente é quando o aluno não se responsabiliza pela sua formação, eu tenho dito muito para eles, na formação o sujeito precisa olhar para si, na relação com o outro e na relação com o mundo, mas ele se vê nesse movimento. A formação é um processo que acontece no sujeito. Então, se esse aluno não se implica, isso me causa um desagrado, um incômodo. Então, alunos que muitas vezes não se comprometem com essa sua formação , isso me deixa aborrecida.	Sintonia-2.6: Práticas negativas discentes como a falta de compromisso na formação	
Canção-2.6: Tem uma situação, era noite, na saída, eu olhei um aluno que estava bêbado, não sei se estava drogado, mas ele estava praticamente em surto, andando, olhava para mim e abaixava a cabeça. Eu disse: você quer alguma coisa? Quer um café? E ele não olhava. Então naquele momento eu fiquei me perguntando, meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui? Eu perguntei, já foste para sala? Ele nem respondeu, ele não tinha condição nem de responder. E depois eu soube que não era dia de aula dele, mas ele estava por aqui. Essa foi uma situação que me tirou o chão . Que me senti impotente, me condenei. Achei que alguma coisa estava faltando para isso agora. E que era algo da ordem da formação, da orientação. Esse fato de ver esse aluno nessa situação, uma situação bem complicada, que fez com que eu questionasse o meu trabalho .	Canção-2.6: Situações emocionais dos discentes que desestabilizam os docentes	Condições emocionais dos discentes cada vez mais evidentes e preocupantes

Canção-2.7: <i>Ela foi me revelar dificuldades em se relacionar com a turma.</i> Ela disse, professora, o seminário é a parte mais tenebrosa. Então, é uma aluna que estava em sofrimento. Porque ela não conseguia apresentar o seminário, era dolorido para ela e muitos professores não percebiam. Ela não era chamada para os grupos. Então, eu percebi que ela também não era respeitada dentro do próprio grupo, quando o grupo ia decidir um trabalho, até porque ela quase não falava.	Canção-2.7: Um olhar para dificuldades na relação entre os alunos	
Harmonia-2.4: Quando ela disse que ela não estava bem psicologicamente. Às vezes precisava de <i>alguém para conversar</i> . Então, ela disse assim, ela se abriu, não estou tendo cabeça e tudo. E a gente ficou conversando um tempão no celular. Outro dia em uma disciplina, <i>uma aluna, muito calada</i> , me disse que tinha sofrido questões voltadas para o assédio, essas coisas dentro da própria escola onde ela trabalhava, e que era muito difícil para ela, às vezes era muito calada, e alguns professores não compreendiam isso também dela ser muito calada.	Harmonia-2.4: Questões emocionais dos alunos	
Sintonia-2.7: Muitos alunos e alunas do nosso curso <i>precisam de apoio psicológico</i> , terapêutico. Alunos, inclusive, com pensamentos suicidas. Muito grave. É lógico que isso <i>compromete o desenvolvimento cognitivo</i> . Eu estou tentando viver essa experiência... eu estou desorganizada, eu estou triste, eu estou sofrendo, tendo sofrimentos específicos.	Sintonia-2.7: Alunos precisam de apoio psicológico	

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

UNIDADE DE SIGNIFICADO 3

Motivações para a formação profissional docente

Quadro 7 – ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DE SIGNIFICADO 3

UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO	SÍNTESE
Melodia-3.1: <i>Comecei a trabalhar oficialmente com a carteira assinada, porque antes eu já dava aula particular, alfabetizava em casa, no Colégio onde eu estudei, onde eu fiz magistério. Trabalhei como professora de inglês. Eu pegava desde o primeiro ano até a oitava série. Trabalhei todo o período da minha formação em pedagogia. Quando eu terminei o curso de pedagogia eu tive um problema de saúde e fiquei afastada.</i>	Melodia-3.1: Formação em magistério e atuação como docente de língua inglesa	Formação inicial docente em magistério
Harmonia-3.1: <i>Eu fiz magistério, e logo que eu terminei o magistério, eu comecei a trabalhar numa escola privada. Trabalhei durante muito tempo com alfabetização. Na verdade, a primeira turma que eu trabalhei, quando eu saí do magistério, foi uma turma de alfabetização com 30 crianças.</i>	Harmonia-3.1: Formação em magistério e atuação na rede particular de ensino	
Sintonia-3.1: <i>Fiz Magistério. Profissionalmente, começo como professora na Educação Básica, começo como professora da educação infantil, uma escola pequena. Depois eu vou para os anos iniciais do ensino fundamental. Na época não era essa organização. Fui coordenadora pedagógica. Fiquei um período na Educação de jovens e Adultos.</i>	Sintonia-3.1: Formação em magistério e atuação na Educação Básica	
Harmonia-3.2: <i>Tanto para mim como para minha irmã, minha mãe dizia: vocês vão fazer magistério, porque pobre faz magistério, porque quando vocês terminarem vão têm o dinheiro para comprar o que precisam, não ficar dependendo da mãe de vocês, nem do pai. Então, na verdade, eu não sabia muito o que eu queria quando eu terminei o ensino fundamental. Eu sei que todo mundo na minha turma, todo mundo queria ir para a escola técnica, mas eu fui para o magistério. Quando eu terminei, comecei a ensinar, eu gostei muito de ensinar, gostei muito dessa relação com as crianças e tudo, eu fui me envolvendo com magistério.</i>	Harmonia-3.2: Formação em magistério como alternativa para a entrada rápida no mercado de trabalho	
Orquestra-3.1: <i>Fiz magistério em nível médio. Eu tinha 17 anos quando eu terminei, logo em seguida, eu passei no curso de Pedagogia na UFMA e fui trabalhar como professora de história na Educação Básica.</i>	Orquestra-3.1: Formação em magistério e atuação na Educação Básica	
Melodia-3.2: <i>Trabalhei como orientadora educacional e coordenadora pedagógica e sempre gostei da parte artística.</i>	Melodia-3.2: Atuação na orientação e na coordenação pedagógica	Experiências profissionais antes da formação no curso de Pedagogia
Melodia-3.3: <i>Esse percurso formativo que eu optei foi contribuindo para esse perfil. Eu optei pela orientação educacional, pelo magistério, porque eu saí com orientação educacional e magistério. Então, essas minhas opções profissionais de formação foram contribuindo para esse ser profissional que eu sou. Eu sou orientadora educacional, sou formada em magistério. Então, eu não cheguei na turma da pedagogia. Como eu digo virgem, sem experiência. Eu já era professora quando eu era aluna. Isso os professores comentavam às vezes, alguns comentavam. A minha forma de me postar para apresentar um trabalho era diferente, porque eu já era professora.</i>	Melodia-3.3: A importância da experiência pedagógica antes do curso de pedagogia	

Som-3.1: <i>Eu comecei por acaso. Eu tinha 17 anos, uma prima estudava numa escola pequena, uma escola particular, simples e saiu uma professora de inglês e ela disse assim tu vais dar aula de inglês e realmente eu peguei e aceitei, foi um desafio tanto porque eu estudava pela manhã. Era uma coisa muito interessante, muito desafiador, no início tive dificuldade de aceitação, porque alguns alunos me achavam muito novinho.</i>	Som-3.1: Prática docente antes do curso de Pedagogia	
Ritmo-3.1: <i>A minha história com educação começou quando eu tinha aproximadamente 22, 23 anos. Eu precisava escolher uma área de atuação profissional que me rendesse um salário fixo e que me sentisse mais bem usado em termos de atuação profissional. Eu decidi fazer cursos na área de tecnologia, então eu fiz vários cursos nessa área de tecnologia. Fui um dos selecionados para ficar na escola, para trabalhar; era com informática educacional, era com ensino.</i>	Ritmo-3.1: Atividades de ensino em informática educacional antes do curso de Pedagogia	
Som-3.2: Quando fiz o curso de Pedagogia eu me apaixonei	Som-3.2: Relação boa com a formação	Curso de Pedagogia: pontos positivos de uma formação pedagógica
Ritmo-3.2: <i>Quando eu entrei para fazer a graduação. Eu já estava tão enveredado na educação que eu não conseguia me ver fazendo outra coisa. Eu precisava fazer pedagogia.</i>	Ritmo-3.2: A importância da formação em Pedagogia	
Som-3.3: <i>O diferencial da pedagogia é porque nós temos, digamos, metodologicamente, a transposição didática, desenvolver um conteúdo junto as questões das relações humanas, afetividade.</i>	Som-3.3: Diferencial da formação no curso de Pedagogia	
Canção-3.1: <i>Eu me tornei professora universitária, algo que eu achava extremamente distanciado da minha condição, distanciado por pensar que era algo inatingível para mim, no caso, que vim de onde vim. Eu tenho dito que eu sou remanescente quilombo, sou baixadeira, da Baixada Maranhense. Estudei em escola pública. Filha de mãe solo. Como professora, minha experiência é... Se eu não fosse professora, eu seria professora. Isso ainda no curso eu descobri que eu tinha que ser professora. O meu noivo, depois o marido, foi quem fez a matrícula. E quando eu chego lá, em vez dele me inscrever para enfermagem que eu queria fazer me inscreveu para pedagogia, me apaixonei pelo curso logo na entrada.</i>	Canção-3.1: Curso de Pedagogia que encanta	
Som-3.4: <i>A minha formação na Pedagogia foi importantíssima para o meu processo de humanização. Eu chamo muita atenção para a questão da humanização, porque eu era professor de língua inglesa, quando não tinha pedagogia, antes eu apenas reproduzia uma prática pedagógica a partir da minha experiência, uma prática autoritária, sem conscientização política, sem conscientização pedagógica.</i>	Som-3.4: Formação pedagógica e a questão da humanização	Curso de Pedagogia e a humanização
Ritmo-3.3: <i>O fato de um profissional ter mais formação ajuda, às vezes até não só na questão de conteúdo, de conteudista, mas também nas relações humanas.</i>	Ritmo-3.3: Contribuições da formação pedagógica para as relações humanas	
Canção-3.2: <i>Se eu não tivesse tido a formação que eu tive, eu não seria o que eu sou hoje, porque tive uma formação teórica. Isso não me basta, porque a formação ela continua, mas ela é o suficiente para eu não ter dúvida da relevância e da natureza do meu trabalho enquanto formadora. Eu não formo bem porque eu domino conceitos, eu domino teorias, não somente. Eu formo como formo, porque eu sou uma formadora que acredita no que faz, que é encantada com o que faz. Então, eu sou completamente realizada em ser professora, em ser pedagoga. Continuo aprendendo, agora, a formação inicial foi determinante. Ela foi determinante para que eu</i>	Canção-3.2: Realização em ser pedagoga e formar pedagogos	

tivesse também uma formação que me resguardasse a palavra, mas para que eu pudesse exercer a profissão com dignidade. Quando eu falo dignidade, eu tenho que falar aquilo que é mais importante de fazer, eu formo gente, pessoas. E formar pessoas é de outra ordem.		
Harmonia-3.3: O curso de pedagogia mudou a minha forma de pensar em muitos aspectos, primeiro período do curso de pedagogia, eu encontrei com a professora Lilian Saldanha , e a professora Lilian Saldanha nos apresentou o Paulo Freire . E o nosso grupo ficou com Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática de Liberdade. E nesse livro que ele vai falar do processo de alfabetização. E eu fui me apaixonando por Paulo Freire, eu disse, meu Deus do céu, o que eu tenho feito com as minhas crianças? O que eu tenho feito? Então, o curso de Pedagogia foi para mim um curso que me possibilitou muitas reflexões na ação. Sobre a ação e na ação. E eu fui mudando minha forma de trabalhar, de ver a docência. E embora eu fosse uma professora que tivesse sempre muita proximidade com as minhas crianças, eu era uma professora tradicional . Eu me considerava uma professora tradicional, porque ainda, o que importava para mim era a letra bonita, o que importava para mim era não esquecer as vírgulas, eu valorizava muito acima. E nunca, naquele momento, era aquilo que estava lá. Era o livro.	Harmonia-3.3: Curso de Pedagogia possibilita muitas reflexões na ação	Metodologias de docentes que influenciaram positivamente a formação dos docentes
Harmonia-3.4: Eu tive professores muito afetivos . Eu tive, logo no primeiro período, como professora a Lilian Saldanha, Adelaide Coutinho, Edinólia e depois a Narcisa. Então, eu tive professores que eram professores muito próximos de nós, de mim. Eu lembro que uma vez eu faltei, estava com um problema emocional pessoal, e eu adorava as aulas da professora Adelaide Coutinho, adorava, como aquela professora me inspirou para eu ser o que eu sou hoje. Era prova e não conseguia ir. No outro, quando eu descia aquelas escadas, ela vinha subindo. E assim, a professora Adelaide me olhou e disse assim, eu senti a sua falta ontem. O que aconteceu? Na hora que ela disse isso, eu senti sua falta ontem, meus olhos encheram de lágrimas, as lágrimas correram, e ela disse assim, está tudo bem, o que aconteceu? Eu disse, é só um probleminha pessoal mesmo, mas nós vamos marcar uma reposição. E eu lembro que ela marcou essa reposição, e me saí muito bem. A professora Ednólia, conversava demais com a gente . Foi com a professora Ednólia que eu aprendi. Nós somos contra as ideias e não contra as pessoas. Eu aprendi isso com ela. Mas assim, essas professoras, elas marcaram a minha vida acadêmica e sei que eu carrego um pouquinho de cada uma delas. Então, eu penso que na trajetória do curso, os professores, contribuem muito para nos ajudar nessas questões. Como você pergunta para meu desempenho, é uma relação afetiva , ela é muito importante.	Harmonia-3.4: A importância de professores afetarem positivamente	
Harmonia-3.5: Fátima Gonçalves foi minha professora . Maravilhosa, adorada, uma professora linda, uma professora competentíssima, com muito conteúdo. Meu Deus, quem não se apaixonava por Fátima Gonçalves? Eu disse, meu Deus, vai ser muito difícil conquistar, porque eu não vou chegar nunca no patamar de Fátima Gonçalves.	Harmonia-3.5: Docentes que marcam positivamente	
Sintonia-3.2: o doutorado me ajudou muito a enxergar a docência de um outro lugar, quando eu mergulho nas contribuições de Vigotski , que me ajudam muito, as formações que eu tenho feito, cursos de aperfeiçoamento. Então, buscando ampliar essas outras possibilidades de acessar o sujeito que não seja apenas pelo cognitivo . Ou por essa linguagem escrita, mas pela dança, pelo corpo, pela arte então, eu tenho buscado essas outras linguagens	Sintonia-3.2: Contribuições de Vigotski para a formação docente: estudos do doutorado	Vigotski e Paulo Freire: a relevância de seus estudos para formação docente

<i>expressivas para ampliar também a minha docência.</i>		
Orquestra-3.2: Os conceitos, as concepções, todo aquele estudo do mestrado, doutorado, como é que se compreende, porque às vezes as pessoas não conseguem fazer essa relação entre o que se estuda, fica muito no plano do que se diz, do que se estuda, e não faz essa relação, mas eu tento muito, porque isso, em Freire, é corporificação. É você corporificar o que você diz, o que você discute, o que você defende. Então é a corporificação da palavra. Então, quando se propõe a estudar Paulo Freire, a gente fica bem atento a essa parte.	Orquestra-3.2: A importância de estudar Paulo Freire: estudos do mestrado e doutorado	
Som-3.5: No doutorado tiveram alguns elementos afetivos. Afetivos porque eu tive um impacto na minha formação no doutorado . Porque eu fui discriminado. Lá em São Paulo, que eu fui conhecer mais claramente a face do racismo. Que a gente vê na televisão, o Maranhão tem, mas lá é mais. Lá, o preto, o branco, a gente vê os seus lugares estabelecidos. A cidade onde eu fiz doutorado, Marília, justamente é dessa forma. Eu me sentia invisível naquela cidade. Então, me marcou esse lado de ser tolhido, discriminado , foi uma situação muito difícil, eu queria, de certa forma, por algum momento, largar o doutorado. Mas resolvi ficar e concluir.	Som-3.5: Vivências negativas que marcaram o doutorado	Desafios na formação em nível de doutorado
Canção-3.3: Em São Paulo eu defendi a minha tese de doutorado , mas foi um sofrimento que até hoje eu tenho dificuldade de falar , comi o pão que o diabo amassou, fui constrangida. Mas como ninguém pode alcançar coisa nenhuma sem sofrimento e dor, sem luta, eu diria, eu consegui. A minha tese foi a única aprovada com distinção.	Canção-3.3: O doutorado e a experiência com impactos negativos emocionais	
Ritmo-3.4: A formação é muito relativa . Depende muito do que você está fazendo, mas pode sim ser um indicador de muitas mudanças na atitude profissional e no desenvolvimento profissional, mas vai depender muito dos caminhos que vai seguir ao longo desse processo.	Ritmo-3.4: Impactos possíveis de uma formação	Formação que impacta: foco no desenvolvimento profissional
Melodia-3.4: O desafio agora, além das questões das pessoas com deficiência, são as novas tecnologias .	Melodia-3.4: Desafios na atuação docente	Desafios contemporâneos à atuação docente

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.