

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luana Monteiro

**SABERES DOCENTES, AFETIVIDADE E FORMAÇÃO INICIAL:  
UM ELO POSSÍVEL PARA EDUCAÇÃO**

Sorocaba -SP  
2020

LUANA MONTEIRO

SABERES DOCENTES, AFETIVIDADE E FORMAÇÃO INICIAL:  
UM ELO POSSÍVEL PARA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de mestre Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Fortunato

Sorocaba-SP  
2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

**LUANA MONTEIRO**

SABERES DOCENTES, AFETIVIDADE E FORMAÇÃO INICIAL:  
UM ELO POSSÍVEL PARA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do título de mestre Educação.

Orientador

---

Prof. Dr. Ivan Fortunato  
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora

---

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama  
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora

---

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto  
Universidade de São Paulo

Dedico esse trabalho, com afeto, aos meus alunos.

Dedico à escola pública e a seus professores.

À universidade.

À formação de professores e seu campo de pesquisa.

Pois, a partir disso, também compartilho a responsabilidade de ecoar os objetivos e os achados dessa pesquisa, de modo que possam ampliar essas contribuições e reflexões, ainda tão pequenas.

Monteiro, Luana

SABERES DOCENTES, AFETIVIDADE E FORMAÇÃO INICIAL:  
UM ELO POSSÍVEL PARA EDUCAÇÃO / Luana Monteiro. -- 2020.  
90 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Ivan Fortunato

Banca examinadora: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Maria  
do Rosário Silveira Porto

Bibliografia

1. Afetividade. 2. Saber docente. 3. Formação de professores. I.  
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Luana Monteiro, realizada em 10/02/2020:

---

Prof. Dr. Ivan Fortunato  
IFSP - Itapetininga

---

Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto  
FE-USP

---

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama  
UFSCar

## **Agradecimentos**

Agradeço inicialmente à Universidade Pública, à Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, pela oportunidade do mestrado, um processo formativo tão importante para mim. Acredito que as universidades públicas são espaços de libertação, transformação. Um lugar em que superamos desigualdades. Eu superei!

Agradeço também, meu professor orientador, Prof. Dr. Ivan Fortunato, pela oportunidade da orientação, bem como, por acolher minha ignorância e ingenuidade, que de forma singular, tranquila e humana, soube conduzir a produção de um conhecimento e formação de uma professora pesquisadora, mesmo diante de todas contingências e lacunas que ainda serão superadas. Agradeço também, por acreditar comigo, nesse objeto de pesquisa, tão precioso.

Agradeço às professoras Walburga, Rosa, e Bárbara e ao professor Paulo, pelas oportunidades, reflexões e aprendizagens proporcionadas a cada texto, a cada encontro. A minha postura epistemológica, o meu olhar ao campo de pesquisa carrega suas influências.

Agradeço minha família, por terem me constituído uma mulher forte e sonhadora. Por vocês eu nunca desisti e nunca desistirei. Certamente, essa dissertação possa justificar e desculpar minha ausência, meu cansaço e minha falta de atenção. Mas esse é um sonho nosso.

Ainda, ressalto meu agradecimento a meus alunos e professores colegas de trabalho. Meus alunos me constituíram como professora, na relação diária em sala de aula, junto a vocês, foi possível pensar essa pesquisa. Aos professores, nossas trocas e conversas sempre muito valorosas. Espero que minha pesquisa chegue até vocês, pois é sobre a prática e para prática que proponho essas reflexões, e que as distâncias entre a universidade e a escola fiquem cada dia menores.

Agradeço a Deus, por me dar essa força inexplicável para que possa alcançar meus sonhos.

*Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas  
tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente.*

Paulo Freire



## RESUMO

MONTEIRO, Luana. **Saberes docentes, afetividade e formação inicial**: um elo possível para educação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

Propomos, com esta dissertação, realizar um movimento investigativo teórico e reflexivo buscando demonstrar a afetividade como algo inerente ao processo educativo. Explicitamos os objetivos gerais de compreender e refletir a dimensão afetiva como um saber da prática docente, e a sua relação no processo de formação inicial de professores. Os caminhos metodológicos da pesquisa estão orientados pela abordagem qualitativa, visto que possibilita compreender as diferentes interações sociais, as representações e significados atribuídos pelos sujeitos que vivenciam essas interações, portanto permitiu a investigação do sensível, que reside a afetividade, tomada recursivamente como ponto de partida e de chegada do nosso estudo. Para o desenvolvimento do percurso investigativo, a dissertação estruturou-se em duas partes: (1) a constituição do levantamento sistemático de teses e dissertações nacionais acerca da relação entre Saberes Docentes, Afetividade e a Formação Inicial de Professores, registradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, norteou a delimitação dos aportes teóricos da pesquisa; (2.) a revisão bibliográfica sobre a afetividade e os saberes da prática docente, das contribuições dos referenciais teóricos sobre a afetividade presente na prática escolar, na interação professor-aluno, como elemento indissociável ao desenvolvimento do ensino aprendizagem, bem como, do conhecimento produzido no campo da formação inicial de professores. Ao final, fundamentamos, em uma sequência dissertativa argumentativa, a afetividade como um saber da prática, necessário ao processo formativo centrado nos saberes dos professores.

**Palavras-chave:** Afetividade. Saber docente. Formação de professores.

## RESUMEN

Proponemos, con esta disertación, realizar un movimiento de investigación teórico y reflexivo que busque demostrar afecto como algo inherente al proceso educativo. Explicamos los objetivos generales de comprender y reflejar la dimensión afectiva como conocimiento de la práctica docente y su relación en el proceso de formación inicial del profesorado. Los caminos metodológicos de la investigación están guiados por el enfoque cualitativo, ya que permite comprender las diferentes interacciones sociales, las representaciones y significados atribuidos por los sujetos que experimentan estas interacciones, por lo tanto, permite la investigación de lo sensible, que reside el afecto, tomado recursivamente como punto de partida. y llegada de nuestro estudio. Para el desarrollo del curso de investigación, la disertación se estructuró en dos partes: (1) la constitución de una encuesta sistemática de tesis y disertaciones nacionales sobre la relación entre el conocimiento docente, la afectividad y la formación inicial del profesorado, registrada en el Banco de Tesis y Las disertaciones de Capes, guiaron la delimitación de las contribuciones teóricas de la investigación; (2.) la revisión de la literatura sobre la afectividad y el conocimiento de la práctica docente, las contribuciones de referencias teóricas sobre la afectividad presente en la práctica escolar, la interacción profesor-alumno, como un elemento inseparable para el desarrollo del aprendizaje de la enseñanza, así como el conocimiento producido en el campo de la formación inicial del profesorado. Al final, basamos, en una secuencia de disertación argumentativa, la afectividad como conocimiento de la práctica, necesaria para el proceso formativo centrado en el conocimiento de los docentes.

**Palabras-clave:** Afectividad. Saber docente. Formación de profesores.

## SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA.....	6
PARTE I – REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES: A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E OS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE .....	24
Análise sistemática .....	26
Análise descritiva .....	28
Considerações a respeito do mapeamento .....	47
PARTE II - A AFETIVIDADE COMO UM SABER PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	55
O conceito da afetividade para a prática da sala de aula .....	55
A afetividade e os saberes da prática docente .....	63
Gauthier: o ofício docente constituído de saberes .....	65
Tardif: a afetividade tangente aos saberes da prática docente.....	69
Selma Garrido Pimenta e os saberes pedagógicos para a formação de professores. ....	74
A afetividade e a necessária resignificação dos saberes da prática docente .....	77
Afetividade da prática na relação com o saber docente .....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS.....	87
TESES E DISSERTAÇÕES MAPEADAS .....	89

## **MEMORIAL FORMATIVO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA**

Essa pesquisa teve suas primeiras manifestações desde o processo em que me encontrava como aluna no ensino médio, e se concretiza diariamente em minha prática docente. Isso é o que pretendo demonstrar ao longo desse memorial formativo sobre minha constituição profissional docente.

Como professora de língua portuguesa e espanhola, em diferentes instituições públicas que tive a oportunidade de trabalhar, com alunos de diferentes idades, foi presente em minha caminhada a reflexão sobre as experiências vivenciadas com alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essas experiências, acompanhadas de um constante processo reflexivo, inerente à docência, me levaram a pensar e acreditar que para ser professor (a) são necessários saberes, além daqueles pautados pela experiência, pelo domínio de um componente curricular.

Nesse memorial, portanto, pretendo realizar um olhar retrospectivo sobre minha prática, desde o período da escolha profissional, até o período de exercício docente. Esse movimento permitiu um processo reflexivo, a partir das ressignificações de minhas experiências nos primeiros anos de docência, bem como, pautar minha prática como elemento fundante da pesquisa.

Ainda na adolescência, no ambiente escolar, no ciclo denominado Ensino Médio, a ansiedade e a perspectiva de uma carreira profissional pairam sobre os jovens, inúmeras são suas expectativas e possibilidades. O conhecido “ritual” intenso de vestibulares, testes vocacionais, áreas para o mercado de trabalho, um verdadeiro frenesi entre os possíveis caminhos profissionais em um mercado de trabalho tão dinâmico, instável e transitório, desde as mais antigas e renomadas áreas profissionais como medicina, advocacia, engenharia, até mesmo as profissões mais contemporâneas e tecnológicas voltadas para a sustentabilidade, o mundo digital, redes sociais e o bem-estar.

Entretanto, em meio a tantas profissões, ainda que envolvidos no ambiente escolar, a possibilidade da escolha da docência como profissão vem carregada de um grande descrédito entre os jovens. A recusa pelo exercício dessa profissão se tornou uma ação constante nos momentos das escolhas profissionais. Um discurso carregado de negativas, de senso de pena, aversão, desdém e sátiras.

Os motivos para rejeição da carreira docente são inúmeros, colocados

propriamente pela comunidade docente ao exteriorizarem, intencionalmente ou não, os descontentamentos e desconfortos das conjunturas atuais de seu exercício profissional, dentro e fora do ambiente de trabalho, que envolvem a constante transformação do perfil profissional docente diante da dinâmica dos sistemas educativos e a crescente complexidade de sua prática, que, por sua vez, não correspondem à baixa remuneração e aos planos de carreira não atraentes, bem como a desvalorização e o desprestígio social.

Ainda assim, foi nesse cenário que realizei minha escolha pela caminhada pessoal e profissional. Ressalto, como elemento essencial dessa minha escolha, que a opção pela docência não se identificou como uma segunda opção profissional, assim como se dá a escolha da profissão docente, por alguns profissionais, como um caminho provisório, ou pela impossibilidade de adentrar outras profissões desejadas.

Minha escolha se concretizou diante de posições ideológicas por um sistema educacional mais igualitário, acessível, não excludente e de qualidade. Ainda, ressalto minha relação com as significações afetivas do ambiente escolar, representado como um espaço de estímulo à construção do conhecimento, bem como, por uma predileção pelo fazer docente, que sempre fora despertado pelo encantamento provocado por diferentes professores, no decorrer dos longos anos da educação básica.

O percurso tomado na educação básica, especialmente, o ensino médio, despertou o desejo de mudança e de luta, diante de uma visão crítica, já aguçada pelos professores, o que me fez capaz de ver como o espaço de educação pública se encontrava em um processo de sucateamento.

Dessa maneira, a escola, como espaço de grande significação, e a profissão professor, como campo de minha de realização profissional, me fizeram alimentar o desejo de lutar pela Educação, pela profissão docente, e, como todo (a) jovem, alavancar meu anseio de realizar mudanças.

Ao fim do ensino médio, com meus 17 anos, embora meus pais tivessem a consciência da necessidade dos estudos, nossa condição financeira não possibilitava meu acesso ao ensino superior de iniciativa privada, por outro lado, a pequena cidade que morava não possuía instituição de ensino superior pública. Esse momento foi de intensa luta entre a necessidade de cursar o ensino superior, o desejo pela docência e as condições econômicas desfavoráveis para esse intento.

Contudo, mesmo diante desses entraves econômicos, como num ato de rebeldia contra essas condições, me oportuneizei experimentar os primeiros passos do sonho de entrar em um curso de licenciatura. Iniciei a maratona de vestibulares, em universidades públicas, ainda que distantes.

Neste momento, as barreiras se intensificaram, ao passo que vivenciei o quanto a escola pública deixara lacunas relativas à formação intelectual, devido às inúmeras dificuldades que meus colegas de classe e eu tínhamos em diferentes áreas do conhecimento, cobradas em vestibulares. Isso explicitou uma clara desigualdade intelectual entre nós, alunos de escola pública e nossos concorrentes do ensino privado.

As minhas dificuldades só não foram maiores que minha vontade de alcançar a profissão, para por em prática todos os pensamentos que me constituíam: o projeto ideal de viver em espaços de troca e produção de conhecimentos (meus significados do espaço escolar), e conceber essa prática como minha função social. Além disso, essas vontades eram imersas por um crescente intuito de defesa da instituição Escola Pública, indo contra todas as forças que a deterioram e que, dividiam (ainda dividem) a educação nacional em duas realidades: a escola para os pobres, que cumpre um papel reduzido e limitado ao assistencialismo, e a escola para ricos, envolvida num projeto de formação intelectual para a contemporaneidade.

Com uma rotina exaustiva entre trabalho e estudo, ao prestar o vestibular da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), para o então pretendido curso de Licenciatura em Letras, ao findar do ensino médio, recebi a aprovação para ingressar nessa instituição, sendo classificada em oitavo lugar entre os candidatos. Isso me rendeu um sentimento misto de euforia e incerteza, visto que a universidade, com o campus do curso pretendido, localizado na cidade de Jacarezinho, Estado do Paraná, era um local muito distante de minha cidade, o que impossibilitaria o acesso à universidade.

Mas, como um ato de resistência, encontrei a oportunidade do transporte coletivo, que entre longas horas de viagem diárias, tive a oportunidade de ir para a universidade, concretizar meu projeto.

Nesse primeiro ano de curso, tive a primeira experiência educacional, não mais como aluna, mas como responsável pelas práticas educativas, ao trabalhar em um projeto social em uma cidade chamada Sarutaiá, vizinha de Piraju, na função de

monitora de atividades. Nesse projeto, desenvolvia oficinas de iniciação musical, teatro e leitura, envolvendo crianças consideradas em risco social. Embora as dificuldades pela minha imaturidade no processo educacional, e pelas contingências presentes no espaço educativo, cada vivência contribuía para ampliar meu engajamento educacional, bem como realizar uma relação reflexiva com minha formação inicial docente.

Já no primeiro ano da licenciatura, meu apreço pela área de Linguagens, pelas disciplinas pedagógicas, pela pesquisa e construção de conhecimento foi se confirmando, embora em um processo ainda sedimentar, que o primeiro ano da graduação apresentava.

Já no segundo ano de curso, tive o ensejo de uma diferente experiência educativa: o trabalho como auxiliar de educação infantil no município de Ourinhos, localizado numa distância de 29 quilômetros do Campus da Universidade em que cursava a licenciatura. Esse fato possibilitou, além de uma maior proximidade geográfica com a universidade, a minha participação nos grupos de pesquisa vespertinos, ofertados pelos professores.

A participação nos grupos de pesquisa trouxe sentidos complementares à minha formação docente, numa perspectiva que a pesquisa era uma ação inerente ao meu processo formativo bem como, fez (e faz) parte de meu trabalho docente.

Durante todo o processo da formação inicial, fui privilegiada com um corpo docente diversificado e bastante competente, digno de minha admiração e agradecimento pela construção profissional que me possibilitaram. Esses professores provocavam minha contínua inquietação e reflexão sobre a estreita relação entre a teoria e a prática docente, sobre o processo do ensino e aprendizagem, inclusive, destaque entre esses professores, a Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte que, além de ministrar aulas fantásticas, atuou como minha orientadora de iniciação científica, proporcionando meu amadurecimento profissional, incentivando meus olhares críticos sobre a prática docente, numa constante relação entre teoria e prática.

Ainda, tive a oportunidade de vivenciar diferentes eventos de iniciação científica, em busca da construção de conhecimento, sempre com grande interesse pelos diálogos sobre práticas de ensino, caminhos para defesa de uma educação de qualidade e do profissional docente. Essas experiências foram essenciais para meu desenvolvimento profissional docente e para minhas relações com a pesquisa

acadêmica.

Próximo ao término da formação inicial, no ano de 2013, aos meus 21 anos, veio o anseio de ampliar meus primeiros passos da iniciação científica, com o ingresso ao mestrado. Contudo, além da necessidade econômica em iniciar o exercício da carreira docente, e por causa das orientações formadas pelas experiências e reflexões na formação inicial, decidi que, antes de adentrar a um campo mais complexo de pesquisas nas áreas educacionais, era necessário um movimento de amadurecimento, que somente o exercício da profissão me possibilitaria.

Falar sobre práticas de ensino, sobre o trabalho do professor, sem ao menos ter vivenciado essa realidade por um determinado período, não possibilitaria contribuições coerentes e relevantes para o campo da pesquisa educacional. Além disso, meu compromisso com a Educação Básica pública era imprescindível, de forma que era necessária minha passagem pelos espaços escolares, como forma de devolutiva da formação desenvolvida na universidade pública.

Finalmente, aos 21 anos, iniciei o exercício docente por meio de concurso público para Professores de Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em março de 2014, em uma escola periférica, no município de Itapetininga-SP. Posteriormente, no ano de 2015, ingressei como professora de Ensino Médio e técnico em Escolas Técnicas Estaduais (ETEC). A possibilidade de trabalhar em instituições públicas foi uma grande oportunidade de realização pessoal e profissional, visto meus ideais de defesa de uma Educação Pública de qualidade.

Nesses primeiros anos de percurso da carreira docente, tenho vivenciado inúmeras experiências nos espaços escolares, com o intento de garantir um processo de ensino e aprendizagem que possibilite aos meus alunos a conquista de seus espaços sociais. Também, dentro dessas vivências cotidianas no espaço escolar, a ação reflexiva sobre a prática docente possibilita o desenvolvimento dos saberes docentes, fortalecendo minha prática e identidade profissional.

Já, no ano de 2015, após dois anos de término da formação inicial, e passado esse período imerso na realidade escolar, resolvi retornar à universidade para retomar o caminho de pesquisa iniciado na graduação.

No município vizinho próximo, Sorocaba-SP, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) mantém um de seus campi e, ao conhecer a qualidade de ensino e



corpo docente da instituição, sua respeitada tradição e produção na pesquisa acadêmica, escolhi a instituição para retomar meus intentos de pesquisa.

Iniciei como aluna especial em disciplina ofertada pela universidade. Com o incentivo do professor e colegas de turma, fiz a inscrição para o processo seletivo como aluna regular na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas. Contudo, essa tentativa não teve sucesso. Não por desclassificação nas etapas do processo seletivo, mas sim, por um incidente de percurso, em que tropecei no estacionamento da universidade, e ao caírem todos meus documentos e materiais, como consequência, cheguei atrasada, sendo impedida de realizar o processo seletivo.

Depois desse episódio, tive a oportunidade de um maior amadurecimento profissional e pessoal antes do retorno ao campo da pesquisa, a fim de produzir pesquisas que poderiam contribuir com a melhoria da escola pública.

Posteriormente, no ano de 2017, retornei à UFSCar de Sorocaba, e realizei novamente minha inscrição para o processo seletivo, dentro da mesma Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas. A linha escolhida para o desenvolvimento de pesquisa transita no campo da formação de professores, com estudos relacionados à formação inicial e continuada, a identidade docente, ou como novas pesquisas postulam, o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, abarca pesquisas que buscam constituir o campo, ao passo que também expressam a luta e a resistência em favor do reconhecimento e valorização da classe docente, e conseqüentemente a melhora na qualidade de ensino. Nesta linha, identifiquei meus propósitos como professora pesquisadora propondo, à banca do processo seletivo, um projeto de pesquisa sobre a formação continuada de professores.

Registro que após um processo exaustivo e desafiador, fui selecionada para ingressar no tão desejado e sonhado Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFScar-So, entre um grande número de candidatas.

Os primeiros meses do mestrado, imersa nos estudos e reflexões, proporcionaram amadurecimento em meio a discussões e leituras vivenciadas pelas disciplinas, encontros de grupo de pesquisa do qual sou integrante, o Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec). Especificamente, entre as orientações e reuniões com o grupo de pesquisa, tive contato com as investigações a respeito dos saberes docentes, que

se trata um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que são construídos e transformados pelos professores em sua prática. Esse processo foi fundamental para que pudesse pensar na emergência de um movimento investigativo sobre a afetividade e os saberes docentes, tendo como elemento central minha atuação docente.

No movimento investigativo e reflexivo no mestrado, pautei minhas primeiras experiências docentes, que foram inicialmente com alunos de sexto e sétimo ano do ensino fundamental. No primeiro ano de docência, acreditava que, para a realização de minha prática, bastava a mobilização de saberes disciplinares, com o domínio de conhecimentos específicos sobre a área da linguística, literatura e processos de leitura e escrita, assim como, dos saberes curriculares, com o conhecimento do currículo, dos objetivos do ensino orientados no programa de ensino da secretaria de educação.

Entretanto, os encontros com os alunos eram sempre muito decepcionantes. Na tentativa de ser uma boa professora, insistia em deixar a sala organizada em fileiras e em silêncio. Com essa prática, tinha um sentimento de que poderia ser vista pelos demais docentes como uma professora que sabia desenvolver um bom trabalho, que seria reconhecida e bem aceita pelo grupo docente da escola. Porém, essa valorização pelos pares ocorreu poucas vezes, e quando aconteceu, foi consequência de uma prática autoritária e opressora sobre os alunos. Isso me fez questionar sobre minha função docente diante daqueles adolescentes.

Diariamente, ao refletir sobre minha prática e sobre esses conflitos, observei que não concretizava o processo de ensino e aprendizagem. As habilidades trabalhadas durante os dias letivos não eram identificadas no desenvolvimento dos meus alunos, mesmo que os meninos e meninas tivessem permanecido em silêncio e organizados em minha aula e tivessem realizado todas as tarefas propostas.

No ano seguinte, ingressei como professora efetiva de Ensino Médio e Técnico, em uma Escola Técnica Estadual (ETEC). Tive a experiência de lecionar para alunos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico e para adultos, nos cursos de formação profissional técnica. A experiência com esses discentes não foi diferente da vivenciada com os alunos do sexto e sétimo anos. Eles não atribuíam importância à aula desenvolvida, e nas atividades avaliativas, demonstravam desenvolvimento insatisfatório. Reclamavam por não gostarem da disciplina de Língua Portuguesa e

por não compreenderem o sentido dos conteúdos curriculares.

Essas situações levaram a um processo reflexivo que possibilitou os seguintes questionamentos sobre minha prática: como realizo minha interação com os alunos, compreendendo-os como sujeitos constituídos por histórias, culturas, vivências e personalidades? Como posso mediar a construção do conhecimento relacionados à Língua Portuguesa sem, antes, compreender suas aproximações com esse campo do conhecimento, suas experiências anteriores, se foram positivas, negativas ou mesmo traumáticas? Os alunos veem em mim, uma professora aberta a diálogos, com que possam conversar e expor o que pensam, suas representações sobre o que estão aprendendo ou não? As palavras, o tom de voz, a forma como olho ao me dirigir aos alunos, garantem que sintam segurança ou medo quando estou interagindo com eles? A forma como apresento o objeto de estudo possibilita que os alunos gostem de conhecê-lo ou que sintam tédio, que são incapazes de compreender? Minha prática aproxima o conhecimento à realidade dos alunos, às linguagens que compreendem? Os alunos identificam a importância do componente que desenvolvo nas aulas, e atribuem significados à sua aprendizagem?

Esses questionamentos iniciaram um movimento de desconstrução dessa prática realizada. Foi preciso ter consciência de que, para o desenvolvimento do trabalho docente, eram necessários outros saberes, além dos disciplinares e curriculares. Era necessário compreender que o ensino se dava a partir das interações humanas afetivas.

Ao repensar minha ação docente, foi possível perceber que compreender as dificuldades dos alunos, possibilitar espaços para que expressassem suas experiências, saberes, dificuldades e limitações, adequar, aproximar a linguagem dos temas desenvolvidos aos os alunos, assim como, contextualizar essas temáticas com as vivências dos alunos, permitiu que se aproximassem da minha prática, e comesçassem a sentirem-se pertencentes à aula, tomando parte do processo de construção do conhecimento.

Notei que, depois dessas reflexões, as aulas ficaram bastante dialogadas, participativas e consegui observar, a partir de diferentes instrumentos avaliativos, como debates, observação direta, avaliações dissertativas, objetivas, apresentações orais e teatrais, que os alunos se desenvolviam, aprendiam e demonstravam prazer em participar das aulas.

Esse movimento reflexivo também permitiu a desconstrução de um processo educativo pautado no autoritarismo, na opressão, na violência verbal e no silenciamento dos alunos. Oportunizou o diálogo, as interações e aproximações dos alunos ao objeto do conhecimento, e de mim, professora mediadora do processo de ensino aprendizagem. Isso não fez com que os alunos tivessem condutas desrespeitosas, indisciplinadas ou descumprissem as regras escolares. Em um movimento contrário, pude vivenciar que eles passaram a interagir comigo, a desenvolver a aprendizagem e a gostar das aulas. Outrossim, foi possível perceber a afetividade no desenvolvimento do meu trabalho docente, o que permitia realizá-lo sem posturas autoritárias, opressoras.

Assim, considerando o movimento de memória e ressignificação de minha prática, nesse memorial formativo foi possível evidenciar a minha constituição como professora pesquisadora, tendo como justificativa o desejo de uma educação de qualidade, pela valorização e respeito aos professores, bem como, o fortalecimento de sua prática, a partir do reconhecimento de seu caráter profissional, pautado em saberes específicos. A propósito, essa pesquisa pretende, em diálogo com o campo de pesquisa da formação de professores, reconhecer, entre a amálgama de saberes dos professores, a afetividade.

## INTRODUÇÃO

Propomos, com esta dissertação, realizar um movimento investigativo teórico e reflexivo sobre a manifestação da afetividade como um saber necessário à prática docente, buscando demonstrá-lo como algo inerente ao processo educativo, contudo tomado como trivial, ou até mesmo irrelevante, nos processos de formação inicial e continuada de professores. Outrossim, retomamos que a inquietação para esse percurso investigativo e reflexivo foi explicitada no memorial formativo, na seção anterior, na qual foi identificada a prática docente como pedra fundamental para o processo de pesquisa.

Os estudos no campo da formação de professores abarcam as investigações sobre os saberes que emergem da prática docente e são relacionados às diferentes situações, em seu ambiente de trabalho. O estudo das contribuições bibliográficas a respeito teoria dos saberes, a possibilidade de compreender a ação docente, considerando os contextos de trabalho, provocou a necessidade dos olhares sobre o tema.

De acordo com Borges (2001), as discussões sobre os saberes que os professores mobilizam em seu trabalho foram iniciadas entre as décadas de 1980 e 1990, motivadas pelo movimento da profissionalização docente, com o objetivo de identificar o repertório de conhecimentos dos professores, para construção de sua identidade e reconhecimento da profissão.

Ainda a esse respeito, Mizukami (2004) também identificou que na década de 1980 foram introduzidos os estudos sobre *Knowledge Base* (base do conhecimento), com o propósito de compreender como os sujeitos se tornavam professores, seus comportamentos, atitudes, o que era preciso para o ensino, e constituição do repertório de conhecimentos dos professores. Realizaram grande atuação nesses estudos autores como Lee Shulman, pesquisador norte americano, Clermont Gauthier, Maurice Tardif, ambos canadenses, e em âmbito nacional, a professora pesquisadora Selma Garrido Pimenta.

Especificamente no Brasil, as pesquisas sobre os saberes docentes receberam influências da produção realizada por Maurice Tardif, com evidência para sua publicação realizada na revista brasileira *Teoria & Educação*, no ano de 1991.

Para Diniz-Pereira (2013), os novos direcionamentos das investigações, realizadas na década de 1990, envolveram os estudos sobre os saberes dos

professores e a sua prática, introduzindo novas perspectivas no campo da formação de professores, pois “a partir daí, parece existir certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes” (p. 148). Nesse contexto, foi possível destacar a percepção dos profissionais do ensino, como mobilizadores de diferentes saberes, inerentes à própria profissão. Os professores deixaram de ser vistos pelos pesquisadores, como executores de modelos teóricos, produzidos pelas ciências da educação, desvinculados da realidade da prática docente, e passaram a ser compreendidos como produtores de saberes e conhecimentos.

A tendência nos estudos sobre formação de professores, identificada na década de 1990, de compreensão dos aspectos microssociais da escola com foco nos “agentes-sujeitos”, se confirma nos anos de 2000, com relevo especial para as professoras: suas vozes, suas vidas e suas identidades. (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148)

Esse movimento fortaleceu discursos em prol da identidade e da profissionalização docente, representadas por autores como Nóvoa (1992) e Marcelo (1994), pesquisadores que constituíram pilares para o reconhecimento profissional e para consolidação da identidade dos professores. Para esses autores, as construções históricas, a presença e necessidade de um percurso formativo inicial e permanente, a existência de saberes próprios a esse grupo profissional, autonomia e poder de decisão dentro de seu campo de atuação, consolidavam uma identidade própria aos profissionais da docência. Como afirmou Marcelo:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 11)

Além disso, é preciso considerar que os estudos sobre os saberes produzidos pelos professores permitiram um movimento, do qual participaram autores como Candau (1982), Santos (1991) e Nóvoa (1991), 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 da questão da identidade docente, também foi discutida a profissionalização docente. Segundo Tardif (2000), a ideia da profissionalização pode ser definida como um movimento de reformulação e renovação epistemológica sobre o trabalho docente, bem como a redefinição dos conhecimentos, saberes e padrões do processo formativo dos professores, que tiveram seu trabalho reconhecido como prática profissional. Nesse sentido, Marcelo (2009) também registrou que as investigações sobre os saberes necessários ao trabalho dos professores contribuíram para reorientar os caminhos dos processos de formação docente, se opondo às práticas distanciadas da realidade das salas de aula, e da fragmentação entre a teoria e a prática, realizadas por instituições responsáveis pela formação desses profissionais.

Entre a última década do século XX e os primeiros anos do século XXI, essas pesquisas foram progressivamente ganhando espaços nas universidades. André (2010) apontou, num levantamento de pesquisas sobre o campo da formação de professores, um número bastante expressivo de produções acadêmicas, dando voz aos professores com seus saberes. Dessa forma, trouxeram contribuições na construção de um campo de pesquisa. Como representado por André (2010, p. 167): “nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007”.

Para tanto, era necessário compreender esses saberes a partir da realidade da prática docente, no local em que ocorre sua atuação e suas relações de trabalho, reafirmando o ofício docente constituído de saberes. Dessa forma, era incoerente a compreensão da docência sem os saberes inerentes ou, até mesmo, a compreensão dos saberes sem condicioná-los à prática profissional, nos seus contextos concretos.

Nas investigações realizadas por Tardif (2012), o autor definiu os saberes dos professores como plurais, pois são constituídos por uma amálgama de saberes provenientes da formação profissional, das disciplinas realizadas nas universidades sobre diferentes campos do conhecimento, dos programas curriculares organizados em objetivos, conteúdos e métodos que os professores se apropriam ao longo de sua carreira para a prática de ensino, bem como são provenientes das experiências do trabalho docente no ambiente escolar. Esses saberes são intimamente ligados às relações compreendidas no processo de formação inicial e continuada, no ambiente

de trabalho docente, revelando que não são construções estritamente teóricas, pois são também mediados pela prática.

Além da característica da pluralidade, Tardif (2012) também definiu os saberes como temporais, uma vez que são constituídos a partir das experiências da vida pessoal e profissional, compreendendo vivências escolares do período da Educação Básica, das relações familiares com o processo educativo, das representações sobre a escola, dos seus professores e das experiências da carreira profissional, que possibilitam um processo histórico de construção de saberes.

Ao compreender os saberes como plurais, temporais e intimamente ligados às situações do trabalho docente e ao seu processo formativo, o autor também identificou a necessidade de pensar o trabalho dos professores como uma prática social, marcada pela constante interação entre seus pares, e principalmente, com alunos. Dessa forma, afirmou ser necessário pensar que a dinâmica interativa marca o processo de construção e a mobilização de saberes no cotidiano da prática docente.

Além das contribuições de Maurice Tardif para esse campo de pesquisa, situamos o trabalho realizado por Shulman (1987), que delegou suas reflexões para a construção da base de conhecimentos dos professores, buscando compreender como os sujeitos se tornam professores, seus comportamentos, atitudes e o que era preciso para ser professor.

O autor identificou, a partir da prática docente, a existência de três conhecimentos, sendo (I) o conhecimento do conteúdo específico, que representa a relação do professor com o conteúdo disciplinar, ou seja, a uma área do conhecimento científico, mobilizada para a prática do ensino, (II) o conhecimento pedagógico geral, representado pelo autor como o conhecimento do professor sobre as teorias relativas ao processo de ensino-aprendizagem, à cognição e ao desenvolvimento da aprendizagem e, o (III) conhecimento pedagógico do conteúdo, proveniente da experiência da prática profissional, de sua capacidade de transformar seus próprios saberes.

Na pesquisa proposta por Gauthier (1998), também identificamos os saberes que os professores mobilizam em sua prática. O autor inventariou os saberes profissionais docentes, considerando como saberes próprios do ensino, desenvolvidos no local de atuação docente. Nesse sentido, apresentou um conjunto de saberes, ao qual atribui o nome “reservatório de saberes”, sendo (I) saber



disciplinar, que expressa os conhecimentos científicos relacionados às diferentes áreas; (II) o saber curricular, que faz referência ao currículo escolar, uma seleção e organização de conhecimentos necessários à formação do aluno; (III) o saber das ciências da educação, como um elemento específico da profissão docente, pois abarca conhecimentos sobre o ambiente e culturas; (IV) o saber da tradição pedagógica, relativo às concepções de ensino que cada professor confere a sua prática. Relaciona-se à tradição e às tendências pedagógicas; (V) o saber experiencial, construído a partir da vivência de cada professor, de modo que desenvolve estratégias, teorias pessoais sobre a prática; e (VI) o saber da ação pedagógica, relativo ao saber da experiência, ao ser comprovado e reconhecido cientificamente, transformado em um saber da prática pedagógica.

Pimenta (2012) também desenvolveu percurso investigativo sobre os saberes dos professores no Brasil. Seu trabalho com os saberes pedagógicos foi justificado pela necessidade encontrada ao conduzir a formação inicial de professores, compreendendo o professor em um importante papel de mediador da construção da cidadania, a partir de processos educativos, superando os contextos do fracasso escolar e das desigualdades educacionais.

Evidenciou, ainda, sobre a necessidade dos saberes da prática docente estarem presentes nos itinerários formativos de professores. Na sua perspectiva, considerava que programas de formação inicial de professores, que reproduzem um currículo de conteúdos e práticas de estágio descontextualizados da realidade do trabalho docente, não contribuem para a construção da identidade profissional dos professores em formação. Nessa perspectiva, os programas não ratificam o trabalho docente como prática de superação de entraves no trabalho docente.

Há a necessidade de compreender a prática cotidiana dos professores como ponto de partida e de chegada, ou seja, sendo a prática docente problematizada nos movimentos reflexivos presentes nos processos formativos de professores, de modo que os futuros profissionais possam refletir sobre os saberes mobilizados na prática pedagógica. Nesse sentido, programas de formação inicial docente que não promovem a prática reflexiva sobre realidade do trabalho docente, como propostas formativas, não proporcionam a consciência da prática mobilizadora de saberes:

Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, e conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o da chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 2012, p. 17)

Com esse propósito, Pimenta (2012) constituiu, ao longo de sua pesquisa, processos formativos a partir dos saberes necessários à prática docente. Desse modo, afirmou contribuir com o significado da identidade profissional docente, evidenciando e ressignificando seus saberes e práticas.

Os saberes da docência foram explicitados pela autora como: (I) saber da experiência, proveniente das vivências da própria prática docente, e até mesmo, antes de sua formação inicial docente, oriundas das representações culturais e históricas sobre a profissão docente e também de experiências; (II) saber do conhecimento, sendo aqueles que o professor mobiliza para mediar a transformação de informações em conhecimento junto aos seus alunos, garantindo-lhes preparação científica, técnica e humana; e (III) saber pedagógico, provenientes da prática pedagógica diária dos professores, a partir da ação reflexiva na e sobre a prática. A partir desses processos reflexivos o saber pedagógico é construído:

Em suas atividades cotidianas o professor toma decisões, diante das situações concretas com as quais se depara. A partir da quais constrói saberes, na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, uma reflexão que se eleva da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. (PIMENTA, 1997, p. 20)

Ao compreender o processo reflexivo sobre a prática, que constitui os saberes pedagógicos, a autora ressaltou ser uma ilusão acreditar que os saberes pedagógicos são provenientes estritamente da observação sobre a prática. Os conhecimentos teóricos pedagógicos são mobilizados para confrontar e/ou confirmar a prática, possibilitando um processo reflexivo e construtivo entre teoria e prática. Nas palavras de Pimenta (2012, p. 30) os saberes pedagógicos auxiliam a prática “se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”.

Além disso, a autora enfatizou como ponto de reflexão em seu estudo, que os

professores, em sua prática diária, mobilizam saberes para o desenvolvimento do processo educativo junta às crianças e jovens, mediando a construção do humano.

Esses saberes propostos por Shulman (1987), Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012) foram identificados e sistematizados a partir da prática docente, como explicitado por Tardif (2012), ao afirmar que os saberes são mobilizados em função do trabalho dos professores e das diferentes situações e movimentos em seu cotidiano, no meio ambiente escolar. Nessa perspectiva, as investigações sobre os saberes dos professores necessitam considerar sua prática, seu cotidiano, seu contexto de trabalho.

A partir das leituras e reflexões das contribuições dadas por esses autores reconhecidos no campo de investigação dos saberes dos professores identificamos a necessidade de ampliar as contribuições dessas pesquisas, que buscam identificar os saberes necessários à prática docente, bem como, a afirmação da identidade profissional docente. Para tanto, propomos, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e dissertação, a problematização da prática docente, com o propósito de identificar diferente saber necessário ao exercício cotidiano da prática docente, além daqueles sistematizados por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012).

No exercício da problematização dos saberes da prática, emergiu novamente a reflexão sobre a dimensão afetiva, como relatada no memorial, no momento em que foi possível identificar que o trabalho com o ensino necessitava de outros saberes, além dos disciplinares e curriculares. Diante desse movimento reflexivo, de ressignificação das vivências da prática docente, identificou-se a dimensão afetiva como elemento intrínseco ao trabalho, e que necessita ser compreendida como um saber docente.

A partir do propósito investigativo da afetividade como um saber da prática docente e o processo de formação inicial, delimitamos, como objetos da pesquisa, a afetividade, os saberes docentes e a formação inicial de professores.

Explicitamos, como objetivo geral da pesquisa, compreender e refletir a dimensão afetiva como um saber da prática docente, e a sua relação no processo de formação inicial de professores. Como objetivos específicos, buscamos identificar as contribuições do campo de pesquisa sobre os saberes docentes e a dimensão afetiva; realizar revisão de referenciais teóricos sobre a temática investigada e, a partir das contribuições identificadas nos aportes teóricos, refletir sobre a dimensão afetiva

como um saber da prática docente, assim como um saber para a formação inicial de professores.

Os caminhos metodológicos da pesquisa estão orientados pela abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem permite compreender as diferentes interações sociais, as representações e significados atribuídos pelos sujeitos que vivenciam essas interações. Essa abordagem possibilita a análise, a descrição e o registro das subjetividades, permitindo investigar também elementos mais singulares, pouco prováveis de se quantificar, e até mesmo de se oferecer evidências mais concretas. Justamente aí, no sensível, reside a afetividade, tomada recursivamente como ponto de partida e de chegada do nosso estudo.

Outrossim, para abordarmos a afetividade na prática pedagógica, propomos pensar além da dicotomia razão e emoção, a qual busca ora a razão, ora a emoção, alternando ou excluindo uma ou outra. Compreendemos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem e a prática docente como complexos. Para tanto, não pretendemos olhar a afetividade presente nessa relação numa perspectiva fragmentada e explorá-la até a exaustão, mas sim refletir sua relação no movimento do ensino e aprendizagem que pauta a prática docente.

Para operacionalizar essa pesquisa, pautamos em dois instrumentos principais: o levantamento sistemático e a revisão de literatura. Ambos, cotejados com a experiência, nos possibilitam ensaiar a respeito da afetividade como um saber docente, tão necessário à prática quanto aqueles das dimensões técnicas e cognitivas.

Assim, para alcançar os objetivos do trabalho, a dissertação constitui-se de duas partes, sendo a primeira, composta pelo mapeamento específico de teses e dissertações nacionais acerca da relação entre Saberes Docentes, Afetividade e a Formação Inicial de Professores, registradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Nesse mapeamento, além dos objetivos, sujeitos, cenários e metodologias de pesquisa de cada tese ou dissertação, foi possível identificar um grupo de referenciais teóricos em comum nas pesquisas, os quais foram revisitados em nosso percurso investigativo.

A segunda parte foi constituída pela pesquisa bibliográfica sobre a afetividade na prática e os saberes docentes, considerando o aporte teórico de autores como Baruch de Spinoza, Lev Vygotsky e Henri Wallon, Gauthier (1998), Tardif (2012) e

Pimenta (2012). Ao analisarmos as contribuições já presentes no campo de pesquisa em relação à afetividade e as diferentes tipologias de saberes, o exercício da revisão bibliográfica permitiu identificarmos a necessidade de ampliar a relação da afetividade com o saber docente, proposta central da pesquisa.

Ao final, a partir de um olhar crítico sobre os aportes identificados em relação aos objetivos de pesquisa saberes docentes, a afetividade e a formação inicial, esperamos produzir uma sequência dissertativa argumentativa, relacionando esses objetos de pesquisa, compreendendo a afetividade como um saber da prática, e o processo formativo centrado nos saberes dos professores.

## **PARTE I – REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES: A RELAÇÃO ENTRE A AFETIVIDADE E OS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE**

A afetividade, tal qual pretendemos investigar nesta dissertação, requer ser compreendida como elemento fundamental da prática docente, enquanto prática mediadora, pautada na relação com o desenvolvimento de processos cognitivos. As interações entre os sujeitos professor-aluno, nos processos de ensino e aprendizagem, são suscetíveis a impactos afetivos, positivos ou negativos, despertando sentimentos agradáveis ou desagradáveis, que implicam diretamente na qualidade desses processos.

Desse modo, a afetividade perpassa as decisões tomadas pelo professor durante sua prática, como exemplo, nas escolhas didáticas, no planejamento do trabalho docente, nas escolhas de temáticas, dos procedimentos e instrumentos avaliativos, a postura docente, a relação professor-aluno (LEITE, 2012). E, muito além do abraço e do carinho, a afetividade compreende as representações que os sujeitos atribuem às suas experiências com o outro (TASSONI, 2000). Nesse sentido, no espaço-tempo da dissertação, foi possível relacionar à afetividade como um saber mobilizado na prática docente, bem como, pautá-la nos processos de formação docente.

Nesse propósito, para o movimento investigativo e reflexivo, foi necessário revisitarmos o campo de pesquisas relacionadas à afetividade, saberes e formação inicial docente, com o objetivo de sistematizar e descrever sobre a inserção espaço-temporal dessas pesquisas, quais enfoques temáticos, quais referenciais teóricos norteiam seus movimentos investigativos, quais os encaminhamentos conclusivos e lacunas evidenciadas no campo específico de pesquisa.

A escolha de relacionarmos nossos objetos de pesquisa ao campo investigativo constitui postura epistemológica de rigorosidade e seriedade com o propósito científico, pois uma tradição de pesquisa dentro de um campo requer que “toda nova pesquisa sobre o tema seja colocada em perspectiva, pois não se trata de inovar, mas de apresentar determinada teoria ou prática dentro de um contexto educativo específico” (FORTUNATO; SCHWARTZ, 2019, p. 58).

Considerando esses objetivos, recorreremos ao mapeamento bibliográfico como aparato metodológico (FORTUNATO; SCHWARTZ, 2019; FIORENTINI et al, 2016), compreendido como um “processo sistemático de levantamento e descrição de

informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo” (FIORENTINI et al, 2016, p. 18), que possibilitou realização de uma projeção um conjunto de pesquisas, bem como evidenciou, numa análise descritiva e sistemática, os enfoques e temas recorrentes, encaminhamentos conclusivos e as lacunas apresentadas

No movimento de análise de um grupo de pesquisas desenvolvidas dentro dessa temática, tornou-se possível conhecer os caminhos já percorridos, dialogar e refletir sobre as contribuições já realizadas, assim como identificar lacunas ainda existentes, que potencializam futuras pesquisas. Outrossim, para Soares (1989), isso se configura como uma prática necessária para o desenvolvimento do conhecimento, pois permite organizar seus avanços, impasses, contradições, além de identificar novas possibilidades de pesquisa.

Para operacionalizar este estudo, realizamos o levantamento no repositório acadêmico o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o qual reúne dados referentes às pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação nacionais, considerando o intervalo temporal de cinco anos, compreendido entre 2014 a 2019. A escolha dessa delimitação temporal permitiu, de forma clara e objetiva, inventariar um número de pesquisas recentes, considerando as constantes transformações que ocorrem nas demandas educacionais.

No repositório apresentado, realizamos a busca com os descritores “saberes docentes”, “saberes pedagógicos”, utilizando o operador booleano AND para combiná-los com os vocábulos “afetividade” e “formação inicial”. Inicialmente o repositório apontou um número de 48 pesquisas e, ao utilizarmos o filtro temporal correspondente ao período dos últimos cinco anos, compreendido entre 2014 e 2018, o número de pesquisas reduziu para 22.

Com o propósito de selecionar os trabalhos que respondessem efetivamente aos nossos objetivos de busca, executamos a leitura dos resumos de cada pesquisa apresentados pelo repositório. Com esse procedimento, selecionamos teses e dissertações que relacionaram os objetos de pesquisa saberes docentes e/ou saberes pedagógicos, a dimensão afetiva com a prática e formação inicial docente. Foram excluídas do mapeamento as teses e dissertações que não integravam o intervalo temporal compreendido entre 2014 a 2019. Ao final, foram compreendidas sete pesquisas, sendo cinco dissertações e duas teses. A análise sistemática e

descritiva das pesquisas selecionadas foi organizada em duas seções independentes, buscando mapear um conjunto específico de pesquisa produzido recentemente na pós-graduação nacional.

### **Análise sistemática**

Ao inventariar as teses e dissertações, foi possível depreender informações sobre os anos de publicação, as instituições, programas e áreas de avaliação em que foram desenvolvidas, bem como as regiões do país em que então foram realizadas. Além disso, essa análise permite a identificação de diferentes perspectivas sobre os saberes pedagógicos, saberes docentes e a afetividade, desenvolvidas a partir de cenários e sujeitos de pesquisa ímpares, que dialogam e oferecem aportes para o processo de construção e reflexão da presente dissertação.

Logo, entre as sete pesquisas, localizamos cinco dissertações e duas teses, sendo as dissertações publicadas em 2014 (01), em 2015 (02), em 2016 (01) e em 2017 (01), e as teses publicadas em 2016 (01) e 2017 (01). As instituições que apresentaram pesquisas foram: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de São João Del-Rei, Pontifícia Universidade Católica, Universidade Católica de Brasília. Essas regiões estão localizadas nas regiões: Sul (01), Sudeste (02), Centro-Oeste (02) e Nordeste (02).

Dentro das instituições, os programas de pós-graduação foram: Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores (01), Programa de Pós-Graduação em Educação (02), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (01), Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (01), Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (01) e Programa de Pós-Graduação em Psicologia (01). Esses programas estão dispostos dentro das áreas de avaliação: Ensino (03), Educação (03) e Psicologia (01).

Entre esses números, observamos que pesquisas engajadas com a dimensão afetiva na prática docente e com a formação inicial docente estão sendo realizadas voltando os olhares para a realidade da prática docente e a demanda dos sistemas educacionais, evidentemente, em diferentes regiões do país, com a ausência da



região Norte. Além disso, nessa análise sistemática, visualizamos a presença da área do conhecimento da Psicologia, engajada na produção de conhecimento para a Educação, o que reforça a necessidade de diferentes áreas do conhecimento para contribuir com melhorias no processo educativo.

Para melhor expressar essa análise quantitativa das pesquisas, organizamos o presente quadro 01 a seguir:

**Quadro 01. Teses e dissertações mapeadas.**

Ordem	Título	Autor	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Região do País
1º	Dissertação: Estágio Supervisionado e a Formação Inicial do Professor de Matemática: Saberes Docentes e Afetividade	Angelita de Souza Leite	2014	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores	Nordeste
2º	Dissertação Processo Identitário e Saberes Docentes: um Estudo a Partir da Prática de Ensino no Estágio do Curso de Pedagogia da UFRN	Maria Celene de Menezes Silva	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação	Nordeste
3º	Dissertação Investigação de uma Disciplina Experimental Optativa no Contexto do Pibid –UFG: uma Leitura a Partir das Relações Socioafetivas	Layla Karoline Tito Alves Rocha	2015	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Centro-Oeste
4º	Dissertação: O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá: Contribuições para a Formação Inicial em Física	Azizi Manuel Tempesta	2016	Universidade Estadual de Maringá	Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática	Sul
5º	Dissertação: Significados e Sentidos da Prática Escolar Atribuídos por Alunos Concluintes da Licenciatura em Matemática no Brasil e na Colômbia	Gustavo Javier Daza Damian	2017	Universidade Federal de São João Del-Rei	Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	Sudeste
6º	Tese: Humanização e Docência Crítica: a Arte como Mediação na Formação Inicial de Professores	Magda Machado Ribeiro Venâncio	2016	Pontifícia Universidade Católica	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Sudeste
7º	Tese: A Dimensão Axiológica na Formação Inicial do Professor	Simone Leal Souza Coité	2017	Universidade Católica de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	Centro-Oeste

Fonte: dados da pesquisa

### **Análise descritiva**

Nesta seção, por meio de análise descritiva de teses e dissertações, apontamos os objetivos, sujeitos, cenários de pesquisas, e os principais referenciais teóricos sobre a afetividade, os saberes e a formação inicial docente, bem como, os encaminhamentos conclusivos apresentados. Propomos esse recorte de análise dessas pesquisas, pois seus achados podem contribuir para delimitar, redirecionar e/ou confirmar caminhos propostos na presente dissertação e/ou pretendidos em novos percursos investigativos.

### **Dissertação 01: Estágio supervisionado e a formação inicial do professor de Matemática: saberes docentes e afetividade**

Angelita Leite (2014) trouxe para o processo investigativo a necessidade de compreender os saberes docentes que emergiram durante uma prática de estágio supervisionado, envolvendo alunos de um curso de formação inicial de professores, a Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Referenciou para a compreensão e reflexão dos saberes docentes, o aporte teórico apresentado por Maurice Tardif, em diálogo com Clemont Gauthier e Selma Garrido Pimenta, de modo que os saberes foram significados como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes relativas à prática docente e que são desenvolvidos a partir das situações de trabalho desse profissional:

Nos textos examinados, encontramos diferentes concepções referentes aos saberes necessários à prática docente, porém vamos nos reportar à concepção de Tardif (2010), complementando-as com as ideias de Gauthier (1998) e de Pimenta (2012) sobre os saberes necessários à prática do professor. (LEITE, 2014, p. 42)

A partir da compressão dos saberes, a autora apontou a perspectiva da formação inicial de acordo com os autores Selma Garrido Pimenta, Marcelo Garcia e Antônio Nóvoa, que preconizaram a necessidade de pensar a formação inicial de professores a partir das demandas que emergem da prática docente, dentro dos contextos reais de trabalho, considerando os saberes que são mobilizados no seu dia a dia. Segundo a autora:

Precisamos compreender que a formação de professor é um processo complexo, que requer a ampliação dos saberes docentes e o

compromisso éticopolítico e que demanda, também, qualificação e revalorização do profissional na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento de uma política que consinta em repensar a práxis do trabalho docente. (LEITE, 2014, p. 30)

Com a necessidade de aliar o processo formativo inicial de professores de matemática com a realidade da prática docente, Angelita Leite (2014) analisou, dentro da prática de estágio supervisionado, o desenvolvimento dos saberes docentes. Com a realização de questionários e entrevistas junto aos estagiários, identificou o desenvolvimento dos seguintes saberes: (I) saber ter domínio de classe; (II) saber ter domínio do conteúdo e (III) saber planejar e transmitir o conteúdo. Além dos três saberes sistematizados, a autora destacou que os estagiários apresentaram, junto ao desenvolvimento dos saberes docentes, a presença das dimensões cognitiva (denominada pela autora como relação epistêmica) e afetiva, denominada como relação pessoal. Para os estagiários, o desenvolvimento dos saberes como ter domínio do conteúdo, há o predomínio da dimensão cognitiva, a relação epistêmica, enquanto que os saberes do domínio da classe e planejar, transmitir o conteúdo, requer o predomínio da dimensão afetiva.

Ademais, inicialmente, o processo da prática docente compreendida no estágio, apresentava somente uma dimensão cognitiva (epistêmica). Nas reflexões realizadas a partir da análise dos dados, a autora identificou a interligação entre as duas dimensões na construção e mobilização dos saberes docente. Para Angelita Leite (2014) a dimensão afetiva não estava compreendida nos objetivos iniciais da pesquisa, contudo, no desenvolver do percurso investigativo, se tornou patente a dimensão afetiva, como uma relação presente na construção e mobilização dos saberes docentes, identificando que:

[...] perceber a dimensão afetiva do futuro professor é reconhecer que seus saberes docentes são atravessados por saberes relacionados a sua afetividade, que precisam ser valorizados no decorrer da sua formação. (LEITE, 2014, p. 51)

A partir do pensamento de Henri Wallon, vimos que Angelina Leite (2014, p. 53-54) definiu a afetividade como “um conceito abrangente, que engloba diferentes sensações, como prazer e desprazer, e é constituída por emoções, sentimentos e paixão, que, mesmo sendo muito parecidos, são distintos entre si”. Ademais, a autora

destacou que para Henri Wallon e Lev Vygotsky, a afetividade é despertada a partir das interações, bem como das mediações presentes entre as interações.

Em sequência, Angelita Leite (2014) também evidenciou que esses autores contribuíram para pensar a importância da afetividade no contexto da prática docente, além de comporem os programas curriculares das licenciaturas. Outrossim, ressaltou que a afetividade na prática docente foi identificada a partir das relações que se constituem nas relações humanas estabelecidas para a prática docente. A manifestação da afetividade, entre os sujeitos da interação professor-aluno, pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, de forma negativa ou positiva.

Nesse sentido, para Angelita Leite (2014) os autores do Grupo do Afeto<sup>1</sup> reconhecem em seus sentidos a relação do afeto na formação e prática docente, pois juntamente com os demais saberes mobilizados em sua atuação é capaz de aproximar os sujeitos no processo da aprendizagem.

Ao conduzir suas reflexões em relação à formação inicial docente, Angelita Leite (2014) constituiu diálogo com autores como Clemond Gauthier, Maurice Tardif; Marcelo Garcia, Antonio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta e Paulo Freire. A partir desses autores, evidenciou que o processo de formação inicial implica um movimento interno e constante, subjetivo, que envolve a identidade pessoal e profissional dos sujeitos, bem como a construção de saberes. Desse modo, não pode ser limitado à prática de treinamentos nem à sua dimensão técnica. Estabeleceu a formação inicial como um processo em que os futuros professores vivenciam realidades da prática docente e as construções de seus saberes, considerando os diferentes contextos da prática. Esse processo formativo requer estar imerso a uma prática reflexiva e investigativa, conforme anotou a autora:

É preciso pensar em uma formação mais significativa, que dê condição ao professor de buscar mudanças expressivas, que resultem na formação continuada, que preparem o indivíduo para se adaptar às constantes mudanças sociais e resolver problemas que requerem soluções urgentes, superando os inúmeros e desafios que

---

<sup>1</sup> O Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp, constituiu-se no final da década de 90, do século passado. É formado por professores, doutorandos, mestrandos e alunos do curso de Graduação em Pedagogia. Tem como objetivos pesquisar, analisar e discutir os impactos afetivos produzidos pela mediação pedagógica, desenvolvida por agentes mediadores, como os pais e os professores, nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto de conhecimento, tendo como base as concepções de Vygotsky e Wallon.

surtem constantemente em determinado contexto social. (LEITE, 2014, p. 34)

Trata-se, nesse ponto de vista expresso pela autora, de um processo formativo coerente com o compromisso da formação de um profissional reflexivo, autônomo, capaz de construir seus saberes de acordo com os as diferentes condições e demandas educacionais.

Nos apontamentos conclusivos, revelou a experiência da prática do estágio supervisionado e a reflexão sobre os saberes desenvolvidos nesse processo, por futuros professores de Matemática, evidenciou que as dimensões cognitiva e afetiva são entrelaçadas e estão presentes na prática docente e no desenvolvimento dos saberes pelos professores. Diante dessas reflexões, a autora afirmou a necessidade de considerar a dimensão afetiva na formação inicial de professores de matemática, sendo que sua ausência inviabiliza o processo do desenvolvimento de saberes essenciais à prática desses futuros professores.

### **Dissertação 02: Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de Pedagogia da UFRN**

Silva (2015) teve como objetivo de investigar os saberes construídos na prática de estágios que alunos de um curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte mobilizaram durante a prática do estágio supervisionado. Ao caracterizar sua pesquisa “como uma reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SILVA, 2015, p. 13), delimitou como aportes teóricos, relacionados à formação inicial, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Kenneth Zeichner e António Nóvoa.

A partir desses referenciais, Silva (2015) apresentou que a aprendizagem e o trabalho docente têm suas raízes no processo de reflexão sobre a prática, “somos levados a pensar que, para, o conhecimento se constrói a partir da reflexão vivenciada em sala de aula” (61), e o processo formativo pautado na reflexão sobre a ação não é exclusivamente prático, mas, na relação entre teoria e prática, ou seja, “a teoria subsidia a prática” (p. 61). Ademais, um processo formativo centrado na reflexão sobre a prática docente permite ao futuro profissional encontrar sentidos à sua ação, além de desenvolver sua autonomia e saberes.

Considerando os aportes teóricos, explicitou a compreensão de um processo formativo que oportunize aos futuros professores o desenvolvimento da identidade

profissional, da autonomia e a construção de saberes decorrentes das demandas da prática docente. Esses saberes docentes, desenvolvidos pelos estagiários, foram elucidados pela autora a partir das concepções propostas por Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta, considerados referências importantes nas pesquisas sobre saber docente. Na interpretação de Silva (2015), esses autores definem os saberes como conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, incluindo o saber fazer e ser dos profissionais docentes. Assim como são reconhecidos na relação direta com a prática docente, em seu ambiente de trabalho e demandas cotidianas.

Em diálogo com os dizeres de Selma Garrido Pimenta, ressaltou que os saberes são elementares para a construção da identidade do professor. Assim como a prática formativa do estágio, centrada nos saberes docentes, também se torna fundamental na construção de uma perspectiva da profissão docente, de uma identidade profissional, uma vez que os estagiários apresentaram, em discurso, a multiplicidade de saberes que são necessários para a prática de um profissional docente, ao experienciar a dinâmica da prática no ambiente de trabalho, e se identificar com a profissão ou não:

Ainda em relação ao processo identitário, ao questionarmos o que aprenderam sobre o que é ser professor, ou dizendo de outro modo, o que aprenderam sobre a docência, os estagiários indicam uma multiplicidade de saberes os quais guardam uma íntima relação com os saberes necessários à atividade profissional docente. Desse modo, compreendermos que a formação inicial para esses estagiários teve, sim, impactos importantes sobre o que pensavam em relação à atividade profissional docente, o ensino, e isso favoreceu entender as diversas nuances da profissão. Ao compreenderem as diversas faces da profissão, puderam se ver ou não nesse lugar de professor, fortalecendo ou não a identidade profissional. (SILVA, 2015, p. 98)

Na prática no ambiente escolar, os estagiários, sujeitos da pesquisa, evidenciaram o desenvolvimento de um aprendizado que ocorre a partir de uma ação reflexiva na e sobre a prática, ao relacionar os conhecimentos desenvolvidos na formação teórica com o que experienciavam em sala de aula.

Entre essas aprendizagens, estão os dos saberes necessários à docência, sistematizados por Silva (2015) como: (01) saber planejar para que todos os alunos se envolvam no processo de aprendizagem; (02) saber ensinar a partir de situações do cotidiano do aluno, focando na necessidade do aluno e não apenas na transmissão de conteúdos; (03) proporcionar a descoberta da afetividade no processo de

mediação da aprendizagem dos alunos.

Além da construção da identidade e dos saberes docentes, a prática do estágio também provocou, nos professores em formação, um olhar à dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser percebido porque pontuaram, nas entrevistas, situações em que a afetividade se fez presente e necessária. Para os entrevistados, o vínculo afetivo entre professor estagiário e aluno, possibilitou a atribuição de significados e importância à aprendizagem por parte dos discentes. Assim, essa dimensão foi reconhecida como necessária à prática docente, de modo que possibilitou ao estagiário dialogar com o aluno, compreender suas dificuldades e ajudá-lo no processo de aprendizagem.

Para fundamentar a reflexão sobre afetividade na prática docente, Silva (2015) explorou Maurice Tardif, Vera Placco e Paulo Freire. Compreendendo as contribuições desses autores, apresentou que a afetividade na prática docente ocorre diante das relações entre o professor e aluno, que se tratando de relações humanas, estão imersas em emoções e afetos. Nesse sentido, destacou os dizeres de Vera Placco, ao refletir sobre docência como “uma profissão relacional, complexa que desencadeia não somente conhecimentos, mas também afetos” (SILVA, p. 90, 2015).

Ademais, evidenciou, a partir de Paulo Freire, que o ensinar requer o afeto, ou seja, exige a sensibilidade e o compromisso para que o aluno desenvolva sua autonomia e a confiança em si. Isso se opõe à afetividade compreendida como o abraço e o carinho, fisicamente demonstrados, mas expressa um movimento docente que cria condições para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva plenamente.

Essa dimensão afetiva, encontrada nas falas sobre a experiência do estágio supervisionado foi explicitada pela autora também em consonância com os dizeres de Tardif (2014), reconhecendo que o trabalho docente tem como “objeto” o ser humano, ou seja, se configura a partir das relações humanas, na relação com o outro. Desse modo, o emocional se faz presente na relação dos professores com seus alunos. Para Silva (2015):

O trabalho do professor ocorre a partir da relação com seus alunos, portanto, tem como objeto os seres humanos, envolve relações humanas, desse modo, inevitavelmente o componente emocional se manifesta. Sendo assim, a interação professor e aluno não pode ser considerada menos importante, constituindo-se no próprio núcleo de

trabalho. (SILVA, 2015, p. 90)

Nesse sentido, ao compreender o aluno, pensar suas dificuldades e limitações, emoções e alegrias, o professor está desenvolvendo a afetividade em sua prática pedagógica.

Nos apontamentos conclusivos, Silva (2015) identificou que a prática do estágio supervisionado, como uma prática reflexiva, proporcionou a mobilização de saberes que os professores necessitam em seu trabalho diário em sala de aula, como o saber planejar a aula de acordo com os contextos dos diferentes alunos. Identificou, ainda, a colaboração da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem, estando a dimensão afetiva diretamente relacionada à dimensão cognitiva.

Nas reflexões resultantes de sua pesquisa, ao trazer para o seu trabalho as investigações sobre o campo da afetividade, Silva (2015) ressaltou o baixo número de pesquisas sobre a afetividade e a prática educativa nas pesquisas acadêmicas. Ao reconhecer a afetividade como uma questão relacionada à prática docente, ela necessita ser discutida e investigada, sendo, portanto, um campo aberto para investigações.

### **Dissertação 03: Investigação de uma disciplina experimental optativa no contexto do PIBID–UFG: uma leitura a partir das relações socioafetivas**

Ao introduzir a análise da presente dissertação, nos atentamos ao uso da expressão *relações socioafetivas* empregada pela autora no título de sua pesquisa. Embora Rocha (2015) não tenha explorado o mesmo vocábulo *afetividade*, presente nas demais teses e dissertações arroladas, trouxe em sua fundamentação a afetividade como elemento central de sua investigação, bem como evidenciou como referencial teórico Henri Wallon para abordá-la:

Ao escolhermos Wallon como referencial para essa pesquisa buscamos um olhar para a pessoa de uma maneira completa, pois, o autor desde o cerne de sua pesquisa define que não há como estudar a afetividade dissociando o social do que é orgânico. (ROCHA, 2015, p. 14)

Portanto, ressaltamos que, mesmo com o emprego da expressão socioafetividade, apontamos essa dissertação no presente mapeamento pelo fato de



apresentar como discussão central a afetividade na relação professor-aluno, no contexto da formação inicial.

Especificamente, no percurso investigativo apresentado, Rocha (2015) trouxe para análise e reflexão as relações socioafetivas, presentes na prática docente de alunos do curso de licenciatura em Química, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao problematizar a questão, evidenciou a centralidade do ensino de Química nos processos puramente cognitivos, deixando as dimensões socioafetivas à margem.

Essas relações socioafetivas foram explicitadas como a afetividade presente nas relações sociais, em específico, nas relações sociais na escola, na sala de aula. Rocha (2015), para fundamentar sua discussão a respeito da afetividade, explorou como referencial teórico Henri Wallon (1979; 2005). A partir desses referenciais, evidenciou a afetividade diretamente ligada ao biológico e ao cognitivo. Segundo a autora: “Wallon afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais” (ROCHA, 2015, p. 15).

Nesse sentido, a afetividade requer ser considerada no processo de ensino e aprendizagem, e priorizada na prática docente, pois favorece o desenvolvimento biológico e cognitivo. Esse desenvolvimento se dá a partir de um conjunto funcional, constituído pela integração do afetivo-cognitivo-motor, em constante dinâmica entre o orgânico e o social, explicitando, em consonância com Henri Wallon, a impossibilidade de pensar o desenvolvimento humano numa perspectiva fragmentada.

Segundo Rocha (2015), a ausência do olhar à afetividade configura uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as relações socioafetivas desempenham papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, sendo que “o cognitivo é o cerne do processo de ensino-aprendizagem, mas, as relações socioafetivas se constituem como amálgama que torna esse processo indissociável” (p. 69).

Em sequência, para desenvolver uma análise crítica dessas disciplinas, Rocha (2015) fez a representação da formação inicial a partir das orientações do PIBID, da Universidade Federal de Goiás, para o biênio 2011-2013. Em diálogo com o Programa, pontuou-se a formação inicial docente como um processo de constante

integração da universidade com a educação básica, com o objetivo de possibilitar a articulação entre teoria e prática, de modo que os futuros professores vivenciem o ambiente docente, e relacionem os saberes da formação acadêmica com os saberes produzidos a partir das experiências oportunizadas nos contextos escolares.

Outrossim, Rocha (2015) destacou a construção dos saberes a partir do PIBID, evidenciando a necessidade de uma formação orientada pela relação entre a teoria e prática, universidade e escola, e pautada na construção de saberes necessários às demandas da prática docente.

As relações socioafetivas evidenciadas pela autora foram verificadas durante o desenvolvimento das aulas dos alunos do programa PIBID e, como demonstrado nos registros desses alunos, a compreensão de relações socioafetivas entre os bolsistas e os alunos da escola contribuíram para uma aproximação da linguagem científica e motivação dos diferentes interesses para o conhecimento. Como exemplo, relatou que o ensino de disciplinas que envolvem áreas relacionadas à Ciência, como Química e Biologia, são consideradas disciplinas complexas no ambiente escolar, o que acaba afastando o interesse dos alunos por esse conhecimento. Nesse contexto, explica a autora, as relações socioafetivas, se compreendidas no ensino dessas disciplinas, possibilita o despertar emoções e gostos pela área.

Desta forma, a autora reitera suas afirmações iniciais, concluindo que a escola, em sua prática de ensino, precisa considerar as relações socioafetivas como elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Também, como enfoque principal da dissertação, chamou a atenção para o estudo dessas relações, ainda pouco exploradas, em pesquisas sobre o Ensino de Ciências, uma vez que oportunizam a mudança das relações entre o professor e o aluno e o despertar do interesse de crianças e jovens pelo estudo da Ciência. Entende, portanto, que a dimensão socioafetiva, que precisa ser compreendida no ensino, precisa ser incluída na formação de professores.

Também, ao discutir a relevância da afetividade nos processos de formação, destacou sua necessidade investigativa, considerando que nos ambientes escolares e no campo de pesquisa, ainda há visões reducionistas sobre a afetividade, uma vez que “também vemos esse fato na pesquisa acerca da afetividade que tem ficado à margem pois, em sua maioria, as pesquisas têm como foco a atividade intelectual” (ROCHA, 2015, p. 14).

#### **Dissertação 04: O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá: contribuições para a formação inicial em física.**

A dissertação apresentada por Tempesta (2016) destacou a necessidade de a formação inicial despertar saberes necessários à prática docente, diante das inúmeras possibilidades e desafios atribuídos para o ensino de Ciências. Para tanto, relatou a experiência formativa dentro de um Museu de Ciências, abordando a presença da prática educativa em ambientes não escolares, uma vez que as vivências de uma mediação contribuem para o desenvolvimento de novos saberes na formação inicial.

Tempesta (2016) explorou como referenciais teóricos para formação inicial de professores Maurice Tardif, Denise de Freitas e Alberto Villani, bem como, Philippe Perrenoud. Fundamentada nesses teóricos, a autora apresentou que a formação docente requer refletir sobre o papel atribuído ao professor diante das demandas escolares. Para isso, as instituições responsáveis pela formação de professores devem considerar em seus programas e currículos, os saberes e a realidade do trabalho docente.

Outro elemento importante para a formação inicial de professores, pautado por Tempesta (2016), a partir da mencionada literatura, foi a necessidade da prática reflexiva e da criticidade, possibilitando que os docentes sejam capazes de avaliar seu trabalho, tomar decisões a partir de diferentes diagnósticos, e analisar criticamente as relações e tensões entre teoria e prática. Essa tarefa implica mudanças no ensino, principalmente das instituições responsáveis pela formação docente, como afirmado por Tempesta (2016):

Na formação inicial, o ideal é uma total mudança, reestruturação dos currículos e programas de formação, que passem a incorporar as exigências do mundo atual [...] Essa é uma missão muito difícil, pois implica na mudança de perspectiva de ensino de muitas pessoas, especialmente das responsáveis pela formulação dos cursos de formação. (TEMPESTA, 2016, p. 121)

A partir dos aportes evidenciados, a autora compreendeu a formação inicial como um processo de construção de saberes relacionado às necessidades da prática docente reflexiva.

Desse modo, diante das contribuições teóricas de Maurice Tardif e Glória

Queiroz et. al (data), Tempesta (2016) sistematizou um grupo de saberes específicos à prática de mediação realizada no contexto do trabalho educativo no museu, tais como: Saber disciplinar, Saber da transposição didática, Saber do diálogo etc. Além da presença dos saberes para o processo de mediação, a autora identificou nas falas dos alunos da licenciatura em Física, participantes da formação, que a prática docente vivenciada no museu possibilitou evidenciar a presença da afetividade no processo educativo. Isso foi percebido durante e prática de mediação, na qual observaram a necessidade da sensibilidade e proximidade em relação aos alunos, compreendendo as reações frente à aprendizagem, intensificando ou modificando estratégias didáticas para tornar a construção do conhecimento mais atrativa e significativa.

A afetividade identificada foi pautada por Tempesta (2016), ao considerar referenciais teóricos Waldir Uller, Ademir José Rosso e Jean Piaget. As contribuições desses autores fundamentaram que a afetividade e a inteligência são dimensões interligadas no desenvolvimento e na construção do conhecimento dos sujeitos.

Segundo Tempesta (2016, p. 115), Jean Piaget conceituou a relação entre a afetividade e cognição como ponto de equilíbrio. O desenvolvimento, sendo a afetividade como a dimensão “energética da cognição, ela interfere no funcionamento da inteligência, pode acelerar ou atrasar seu desenvolvimento”.

Já ao abordar os referenciais Waldir Uller e Ademir José Rosso, Tempesta (2016) também relacionou que o trabalho dos professores com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem está diretamente associado à afetividade, expressa por elogios, aproximação, incentivos e motivações que podem despertar sentimentos positivos ou negativos, facilitar ou dificultar o desenvolvimento de seus alunos. Segundo a autora:

Os autores chegam a conclusão de que os professores que conseguem estabelecer um elo afetivo com seus alunos obtêm mais sucesso em suas funções, o que reflete-se tanto na autoestima do docente quanto na dos seus alunos, e ressaltam que o professor. (TEMPESTA, 2016, p. 116)

Desse modo, os professores, além do conhecimento científico e técnico, necessitam que seu processo formativo compreenda a afetividade como elemento central, indissociável ao desenvolvimento da dimensão cognitiva. Com esse

propósito, a afetividade foi ressaltada pela autora como uma ferramenta didática para a mediação no processo de aprendizagem:

É possível, portanto, acreditar que a atividade de mediação em museus de ciências pode contribuir também para o desenvolvimento de um saber docente relacionado a afetividade, e que consistiria em fazer uso da mesma como ferramenta didática, pois se a afetividade é responsável em parte pela nossa atenção e dedicação à alguma tarefa, podendo inclusive ser um obstáculo para a aprendizagem, acreditamos que saber utilizá-la para ensinar, ou seja, tornar o conhecimento atrativo, envolvente, significativo para o aluno é algo não só possível como desejável. (TEMPESTA, 2016, p. 123)

Ainda dentro dessa compreensão sobre a afetividade, a autora destacou que a ausência da afetividade no processo de ensino, é capaz de provocar obstáculos à aprendizagem. E, mesmo que no seu percurso investigativo não tenha configurado a dimensão afetiva como elemento principal ou mesmo como um saber da prática docente, Tempesta (2016) sugeriu a realização de pesquisas mais profundas sobre o tema:

É possível, portanto, acreditar que a atividade de mediação em museus de ciências pode contribuir também para o desenvolvimento de um saber docente relacionado a afetividade, e que consistiria em fazer uso da mesma como ferramenta didática, pois se a afetividade é responsável em parte pela nossa atenção e dedicação à alguma tarefa, podendo inclusive ser um obstáculo para a aprendizagem, acreditamos que saber utilizá-la para ensinar, ou seja, tornar o conhecimento atrativo, envolvente, significativo para o aluno é algo não só possível como desejável. Lembramos, porém, que tal proposição necessita de investigação mais aprofundada, o que não foi pretendido pelo presente trabalho, e fica como sugestão para desenvolvimento futuro. (TEMPESTA, 2016, p. 123)

A afetividade foi comparada, pela autora, na relação com o saber docente, como uma ferramenta didática, visto que pode tornar o processo do aprender significativo ou configurar um obstáculo. A partir dessa constatação, sugeriu a necessidade de pesquisas sobre a questão. Desse modo, identificamos que nossa pesquisa vem complementar a pesquisa realizada por Tempesta (2016), devido investigação sobre a relação entre afetividade e saber docente.

#### **Dissertação 05: Significados e sentidos da prática escolar atribuídos por alunos concluintes da licenciatura em matemática no Brasil e na Colômbia**

A pesquisa apresentada por Damian (2017) buscou descrever e compreender

significados dados à prática escolar do ensino de Matemática por alunos de um curso de licenciatura em Matemática de duas instituições: Universidade Federal de São João del-Rei e da Universidade Popular de Cesar, respectivamente, sediadas no Brasil e Colômbia. Sua descrição permitiu identificar diferentes sentidos e saberes da prática docente, apontados por experiências expressas pelos alunos das instituições.

Damian (2017) apontou Maurice Tardif como referencial teórico nos estudos sobre os saberes docentes. Considerando as contribuições desse autor, Damian (2017) compreendeu que os saberes são distintos e mobilizados na prática docente. Além disso, para serem identificados é necessário considerar sua relação com o trabalho dos professores, suas relações com o ambiente escolar e com a profissão. Desse modo, “são profundamente sociais e, ao mesmo tempo, são incorporados a sua prática profissional, adaptados e transformados, em virtude das necessidades escolares” (DAMIAN, 2017, p. 53). Ademais, os saberes docentes não são compreendidos como uma receita, ou um conjunto de conteúdos. São construídos durante o exercício profissional docente, e são sujeitos a modificações de acordo com as diferentes experiências vivenciadas. Além disso, também foi possível organizar um grupo de elementos centrais dentro da prática docente, como: articulação entre as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), os diferentes recursos didáticos e lúdicos como ferramentas para o ensino; as diferentes teorias e métodos; as possíveis dificuldades para o processo de aprendizagem; os empasses enfrentados na profissão. Além do conhecimento das dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais dos alunos em sala de aula.

Damian (2017) apresentou como referencial teórico Lev Vygotsky em seu percurso investigativo a respeito da afetividade. A partir desse referencial apresentou a afetividade como uma dimensão integrada à cognição, dimensões essas implicadas no desenvolvimento humano.

Sob as representações desse referencial teórico, Damian pontuou que “o ser humano tem um corpo que aprende afetivamente” (2017, p. 145), e a forma como o aluno sente sua relação com o professor, interfere no seu processo de aprendizagem, uma vez que “por meio da interação que o aluno estabelece com o professor, ele vai construindo novos conhecimentos, habilidades e significações, sendo a afetividade fator primordial e mediador neste processo” (p. 145).

Juntamente com o objetivo inicial de compreender as aprendizagens de professores egressos de um curso de Matemática de duas universidades: brasileira e colombiana, em específico, de licenciaturas em Matemática, expressou a formação inicial docente aliada aos autores Maurice Tardif e Lee Shulman. A partir desses referenciais, apontou a formação inicial como um processo que necessita ser pensado considerando a realidade da prática docente e os saberes mobilizados pelos seus atores.

Ao apresentar uma formação inicial estruturada a partir dos saberes mobilizados na prática docente, o autor também apresentou, em diálogo com seus referenciais, a necessidade da integração entre os conhecimentos produzidos pela universidade e os conhecimentos produzidos pelos professores, em uma constante interação entre a universidade e a escola de educação básica.

Para o autor, as dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais estavam presentes nas práticas em questão, uma vez que, no ambiente educativo, aluno e professor são atores centrais de um processo. Outrossim, a pesquisa permitiu perceber “um alto nível de consciência dos graduandos sobre a pertinência de conhecer o aluno na sua dimensão humana, isto é, no cognoscitivo, no afetivo, no social e no cultural, o que enriquece e humaniza o processo pedagógico” (DAMIAN, 2017, p. 147).

Diante das reflexões, o autor afirmou que a prática docente requer o reconhecimento e a valorização dos alunos como sujeitos historicamente constituídos, dotados de inquietações, necessidades, interesses, predileções, preconceitos, medos, preocupações e expectativas, que são levadas para o processo de ensino-aprendizagem e necessitam ser apaziguadas, valorizadas e compreendidas. Isso fica mais claro nas palavras do próprio autor, quando afirmou:

A forma como o aluno sente que é percebido pelo professor interfere e determina em parte sua relação com o saber. É muito importante que o professor reforce a autoconfiança dos alunos, mantendo com eles uma atitude de cordialidade, respeito e empatia. Para aprender, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nas diferentes situações da aprendizagem e que o ajude a evoluir no processo, a fim de alcançar um nível mais elevado de conhecimento. (DAMIAN, 2017, p. 145)

Assim, o autor promoveu diálogo com Paulo Freire, apresentando ideias que

dão sentido às reflexões realizadas ao longo do seu percurso investigativo, identificando que, para uma educação mais humana, são necessários educadores humanos. Isso quer dizer que os professores precisam ser mais conscientes que sua prática educativa requer ir além da mera reprodução de conhecimentos em sala de aula, favorecendo uma relação dialógica entre o aluno, educador e o mundo, compreendendo e respeitando o aluno como um sujeito social e histórico. Assim, de acordo com Damian (2017, p. 148), o trabalho do professor deve se tornar um processo “que deve estar fundado na compreensão do homem-aluno como um ser social e histórico, e não ‘vazio’ a quem o mundo ‘enche’ de conteúdo”.

### **Tese 01: Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial de professores**

Na tese desenvolvida por Venancio (2016), realizada no campo da Psicologia, a autora buscou investigar a influência da Arte como meio para o processo de humanização de futuros professores em formação inicial, tendo como problemática a constatação de que sujeitos envolvidos na pesquisa demonstravam uma dificuldade de realizar práticas docentes críticas e humanizadoras. Para esse percurso investigativo, dialogou com referências teóricas para discussões da formação inicial docente como Lev Vygotsky e Paulo Freire.

Especificamente, em consonância com esses autores, destacou a importância da afetividade no trabalho docente realizado no ambiente escolar, na interação entre alunos e professores. Pois, essas interações estão imersas nos afetos, sendo a docência, por sua vez, uma prática que se traduz na afetividade, na alegria, além das capacidades científicas e técnicas. Capacidades essas que são mobilizadas em relação com os afetos para que se desenvolva a complexidade do trabalho docente. Nesse sentido, afirmou:

Não se tem ignorado ou abandonado, ao menos não os estudiosos da área, a relevância dos afetos para a mobilização em busca de conhecimento, da organização do ambiente educativo, da interação com e entre alunos e colegas, além da disponibilidade em cumprir o que hoje se atribui à função docente, bem mais do que as atividades de sala de aula ou as do processo ensino-aprendizagem. (VENÂNCIO, 2016, p. 125)

Ademais, referenciando especificamente as contribuições de Paulo Freire,



Venâncio (2015) afirmou que os saberes necessários à prática educativa são expressos na ação docente na relação com o processo educativo, em suas escolhas, atitudes e organização de seu trabalho, bem como revelam o que os professores pensam a respeito de sua profissão, e assim, seu compromisso diante dela.

Venâncio (2016) apresentou, como referências teóricas para discussões da formação inicial docente, os autores Lev Vygotsky e Paulo Freire. Ao referenciar esses autores, destacou a necessidade da formação docente comprometida com o humano, de modo que a compreensão da realidade e a superação das desigualdades são elementos centrais na prática docente nos ambientes escolares. Ademais, o professor atua como sujeito mediador no processo educativo, o que exige conhecimento e técnica para que mobilize e motive seus alunos para a aprendizagem, juntamente com a consciência crítica sobre sua prática profissional.

Ademais, Venâncio (2015) ressaltou a necessidade dos processos formativos possibilitarem que os professores mobilizem conhecimentos, sentimentos e pensamentos, de modo que sua prática educativa possa ir além, pois, “Não basta para Freire que na escola se aprenda a decodificar letras ou formar palavras, é preciso sim refletir sobre a realidade cotidiana e modificar as relações hierárquicas de poder, também, na educação” (VENÂNCIO, 2016, p. 50).

Já, ao envolver o campo da Psicologia junta à Arte em práticas educativas, Venâncio (2016) trouxe para o processo reflexivo a proposta de prática formativa de professores, objetivando a formação de profissionais em uma dimensão humanizadora. Esse conceito da humanização foi compreendido pela autora como um elemento necessário à prática docente, explicitado por ela a partir do aporte teórico realizado por Lev Vygotsky, sendo, nas palavras de Venâncio (2016, p. 41), a “humanização entendida como a ampliação da consciência crítica em relação a si próprio, ao outro, aquele diverso de si e ao mundo no qual se insere, no qual se produz e do qual é produto”. Dessa forma, os conceitos de humanização e de práticas humanizadoras presentes no texto foram compreendidos, pela autora, a partir das práticas pedagógicas que buscam olhar o outro, de modo que o professor direcione seu olhar para seus alunos.

Ainda, nessa prática formativa, a compreensão dos saberes docentes, se deu sob a perspectiva Freiriana, de modo que, as decisões tomadas no trabalho pedagógico e a organização da prática cotidiana são identificadas como saberes dos

professores, denominados de acordo com Paulo Freire, como saberes necessários à prática educativa.

Venancio (2016) também identificou a importância da interação professor-aluno, do diálogo e da afetividade para o processo de educativo. Nesse caso, afirmou Venancio (2016, p. 152), “não há como ignorar, mesmo quando se quer tornar a docência uma área acima de tudo técnica, que o material e a resultante, o produto, são pessoas com direito de receber o que potencialize suas aprendizagens, desenvolvimento e humanização”. Dessa forma, a interação professor-aluno e a afetividade presentes na prática educativa são fundamentais para a formação docente, uma vez que o foco principal da atividade docente é o desenvolvimento dos alunos, a humanização.

## **Tese 02: A dimensão axiológica na formação inicial do professor**

Por fim, na tese desenvolvida por Coité (2017), a autora pretendeu investigar e refletir sobre a dimensão axiológica na formação inicial docente, ou seja, os valores que são fomentados durante o desenvolvimento profissional. Foi pesquisado, como locus específico, o processo formativo em um curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Segundo a autora, a dimensão axiológica é necessária diante um perfil profissional autônomo e reflexivo, capaz de desenvolver uma prática humanizadora, centrada em saberes e valores. Essa educação como prática humanizadora foi explicitada, por Coité (2017, p. 68), como uma prática educativa que “prime pela integração de todas as dimensões do ser humano: intelectual, sensorial, emocional, ético e tecnológico”.

Os saberes foram compreendidos por Coité (2017) em consonância com os referenciais teóricos de Maurice Tardif e Edgar Morin, caracterizando os saberes dos professores como temporais, plurais e heterogêneos, e construídos no cotidiano profissional, em relação com seu conhecimento, a experiência, a interação e o processo de troca com demais professores.

Abordou como seus referenciais no campo da formação de professores Paulo Freire e Maurice Tardif. Para a autora, esses referenciais permitiram compreender a prática docente envolvida em sentimentos, valores, atitudes, sonhos, utopias, interpretações e decisões. Para tanto, o processo formativo docente requer o

desenvolvimento das dimensões da ética, estética, cultural e pedagógica, além das necessárias e constantes interações sociais, experiências e aprendizagens que constituem a identidade pessoal e profissional dos sujeitos. Nesse sentido, Coité defendeu o papel do processo de formação que:

Com base nessas considerações, a formação inicial configura-se como importante elemento não só para a construção identitária e o autoconhecimento do professor como ser, mas também para o conhecimento do outro e do meio ambiente, além da mobilização de saberes necessários à profissionalização docente. (2017, p. 89)

Esses referenciais pretendem o desenvolvimento de práticas formativas centradas na condição humana, na relação com saberes provenientes das sensações, emoções. Não limitar o processo formativo ao desenvolvimento cognitivo.

Ao abordar a afetividade na prática docente, teve como referencial teórico Jacques Delors e Paulo Freire. Para a autora, esses referenciais revelaram o fator emocional como parte da natureza docente, pois, essa profissão está imersa em aspectos intelectuais, afetivos, sentimentais e éticos. Desse modo contribuem com a formação da criticidade, da ética, da responsabilidade e para a humanização dos seus alunos. Assim, o processo educativo que busca a formação humana, também tem como objetivo a dimensão da afetividade, uma dimensão necessária para o desenvolvimento integral do sujeito. Isso se torna mais claro nas palavras da própria autora, ao afirmar que:

É importante assinalar que a educação é decisiva nessa busca pela humanização por ser um processo complexo de relações conscientes e inconscientes, que abrange aspectos axiológicos, dimensões afetivas, cognitivas e comportamentos, ou seja, engloba todo o universo interior e exterior do ser humano. (COITÉ, 2017, p. 96)

A autora apontou outros elementos que, em interação com os saberes docentes e a afetividade, são pressupostos relevantes para a formação de professores, sendo:

(I) processos de formação inicial voltados para a descoberta, a construção de conhecimento, a inovação/mudança, a compreensão/consciência crítica e a reflexão acerca da condição

humana, da educação e da realidade social, com base nos valores humanos e nos princípios éticos; (II) promoção de metodologias direcionadas ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes que permitam ao professor agir com autonomia intelectual, modificar atitudes e valores, conhecer a si próprio e ao outro, incluindo processos cognitivos e afetivos que implicam a retroalimentação da práxis pedagógica. (COITÉ, 2017, p. 161-162)

Diante dessas perspectivas necessárias a um processo educativo humanizador apresentadas, no desenvolvimento do processo investigativo, Coité (2017) identificou que alguns documentos norteadores, como o currículo do curso de Pedagogia abordavam uma prática centrada na formação de um profissional docente com base em valores necessários à sua prática cotidiana e aos desafios da dinâmica educacional.

Entretanto, na prática, as orientações desses documentos não se efetivavam, visto que o processo formativo se concretizava através da fragmentação do conhecimento, com a teoria e prática desarticuladas, com a valorização do trabalho docente numa perspectiva técnica, com a ausência de interdisciplinaridade, com a dificuldade do trabalho com as dimensões da afetividade, emoções e valores, assim como a falta de diálogo entre os alunos do curso e os professores formadores.

Por outro lado, para Coité (2017), mesmo diante dessas lacunas, os alunos e professores, sujeitos da pesquisa, visualizaram a necessidade de um processo formativo em uma dimensão axiológica como condição para a prática docente. Esse processo compreenderia os saberes e a afetividade, uma vez que possibilitam o exercício da docência e um processo educativo mais humano, ético e responsável.

Conclusivamente, a autora realizou apontamentos sobre seu percurso investigativo, evidenciando que os aspectos axiológicos são necessários aos processos de formação docente, uma vez que são capazes de promover roteiros formativos humanizados, pautados nos saberes, na autonomia, na constituição de uma identidade docente, e no desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. Ainda, revelou a importância do envolvimento dos professores e alunos na pesquisa sobre diferentes contextos relacionados à prática educativa e aos aspectos afetivos e emocionais que a constitui, pois a partir de diálogos e discussões críticas é possível que diferentes atores possam propor ideias, opinar e refletir sobre a prática docente.

Outrossim, o envolvimento de professores e alunos possibilitou pensar a formação docente em uma perspectiva que não privilegie somente a dimensão

cognitiva, mas também que proporcione um movimento formativo pautado na integração entre as dimensões afetiva e cognitiva, com o intento melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

### Considerações a respeito do mapeamento

As contribuições encontradas nas teses e dissertações foram dispostas e sintetizadas nos quadros 02 e 03 a seguir:

#### Quadro 02: Análise descritiva das dissertações e teses

Título	Objetivos	Objetos de pesquisa	Sujeitos e cenários	Saberes identificados
<b>Dissertação: Estágio Supervisionado e a Formação Inicial do Professor de Matemática: Saberes Docentes e Afetividade.</b>	Investigação sobre a mobilização e a transformação dos saberes docentes durante a prática do estágio curricular de três alunos de um curso de Licenciatura em Matemática da UNEB.	Saberes docentes desenvolvidos no estágio supervisionado.	Foram envolvidos os cenários da Universidade e da escola de Educação Básica, tendo como sujeitos alunos do curso de licenciatura de matemática da UNEB.	Saber ter domínio de classe Saber ter domínio do conteúdo Saber planejar e transmitir o conteúdo

Título	Objetivos	Objetos de pesquisa	Sujeitos e cenários	Saberes identificados
<b>Dissertação: Processo Identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de Pedagogia da UFRN.</b>	Investigar os saberes que os estagiários constroem ou mobilizam durante a prática do estágio supervisionado.	Alunos do curso de Pedagogia do Universidade Federal do Rio Grande de Norte, participantes do estágio supervisionado, saberes e identidade docente.	10 alunos do curso de Pedagogia da UFRN, UFRN, escola de Educação Básica.	Saber planejar para que todos os alunos se envolvam no processo de aprendizagem; saber ensinar a partir de situações do cotidiano do aluno/focar na necessidade do aluno e não apenas transmitir conteúdos; proporcionar a descoberta da afetividade no processo de mediação da aprendizagem dos alunos.
<b>Dissertação: Investigação de uma</b>	Analisar e refletir as relações	Relações socioafetivas na	Alunos da disciplina de	A autora relacionou apenas

<b>disciplina experimental optativa no contexto do PIBID-UFG: uma leitura a partir das relações socioafetivas</b>	socioafetivas, presentes na prática docente de alunos do curso de licenciatura em Química, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	prática docente.	Ciência Experimental, professora da disciplina de Química da Escola de Educação Básica, integrante do programa PIBID e alunos bolsistas (PIBID). Cenários: UFG e escola de Educação Básica.	a afetividade na prática docente.
<b>Dissertação: O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá: contribuições para a formação inicial em física</b>	Investigar e refletir sobre as contribuições da experiência formativa proporcionada pela prática de mediação realizada por alunos do curso de Licenciatura em Física.	Prática formativa realizada em um museu; saberes docentes.	Alunos do curso de Licenciatura em Física, bolsista do PIBID, Museu dinâmico da UEM, UEM.	Saber da Experiência e o saber da mediação.

<b>Título</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Objetos de pesquisa</b>	<b>Sujeitos e cenários</b>	<b>Saberes identificados</b>
<b>Dissertação Significados e Sentidos da Prática Escolar Atribuídos por Alunos Concluintes da Licenciatura em Matemática no Brasil e na Colômbia</b>	Descrever e compreender significados dados à prática escolar do ensino de matemática por alunos de um curso de licenciatura em Matemática de duas instituições: Universidade Federal de São João del-Rei e da Universidade Popular de Cesar, respectivamente sediadas no Brasil e Colômbia.	Significados e sentidos atribuídos à prática escolar em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática.	Estudantes do 4º semestre do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei e da Universidade Popular del Cesar.	Saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.
<b>Tese: Humanização e Docência Crítica: a Arte como Mediação na Formação Inicial</b>	Investigar a influência da arte como meio para o processo de	Influências das aulas de arte na formação inicial, práticas didáticas	30 alunos de um curso de Pedagogia, em uma instituição	Saberes são compreendidos na prática docente.

<b>de Professores</b>	humanização de futuros professores em formação inicial.	realizadas na educação básica.	privada, no interior do Estado de São Paulo.	
<b>Tese: a Dimensão Axiológica na Formação Inicial do Professor</b>	Investigar e refletir sobre a dimensão axiológica na formação inicial docente	Dimensão axiológica e curso de formação inicial.	Grupo de professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).	Saberes formativos e saberes técnico-culturais.

Fonte: dados da pesquisa

### Quadro 03: Análise descritiva dos referenciais teóricos

<b>Pesquisa /Tema</b>	<b>Afetividade</b>	<b>Saberes docentes</b>	<b>Formação Inicial</b>
<b>Dissertação: Estágio Supervisionado e a Formação Inicial do Professor de Matemática: Saberes Docentes e Afetividade.</b>	Henri Wallon e Lev Vygotsky	Maurice Tardif, Clermont Guthier e Selma Garrido Pimenta.	Selma Garrido Pimenta, Marcelo Garcia, Antônio Nóvoa e Paulo Freire
<b>Dissertação: Processo Identitário e Saberes Docentes: um Estudo a Partir da Prática de Ensino no Estágio do Curso de Pedagogia da UFRN.</b>	Maurice Maurice Tardif, Vera Placco e Paulo Freire	Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta	Donald Schön, Philippe Perrenoud, Kenneth Zeichner e Antonio Nóvoa.
<b>Pesquisa /Tema</b>	<b>Afetividade</b>	<b>Saberes docentes</b>	<b>Formação Inicial</b>
<b>Dissertação Investigação de uma Disciplina Experimental Optativa no Contexto do PIBID –UFG: uma Leitura a Partir das Relações Socioafetivas</b>	Henri Wallon	Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, (PIBID), da Universidade Federal de Goiás (2011-2013)	Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, (PIBID), da Universidade Federal de Goiás (2011-2013)
<b>Dissertação: O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá: contribuições para a formação inicial em física</b>	Waldir Uller, Ademir José Rosso e Jean Piaget	Maurice Tardif e Queiroz	Maurice Tardif, Denise de Freitas e Alberto Villani, Philippe Perrenoud
<b>Dissertação Significados e Sentidos da Prática Escolar Atribuídos por Alunos Concluintes da Licenciatura em Matemática no Brasil e na Colômbia</b>	Lev Vygotsky	Maurice Tardif.	Maurice Tardif e Lee Shulman Paulo Freire
<b>Tese: Humanização e Docência Crítica: a Arte como Mediação na Formação Inicial de Professores</b>	Lev Vygotsky.	Paulo Freire	Paulo Freire

<b>Tese: a Dimensão Axiológica na Formação Inicial do Professor</b>	Jacques Delors e Paulo Freire	Maurice Tardif e Edgar Morin	Paulo Freire e Maurice Tardif.
---	-------------------------------	------------------------------	--------------------------------

**Fonte:** dados da pesquisa

Nesse caminho, com a análise descritiva das teses e dissertações, foi possível dispensar um olhar crítico às contribuições realizadas pelos(as) autores(as) e estabelecer pontes de diálogos em relação aos objetos de análise do presente mapeamento, sendo: enfoques temáticos, referenciais teóricos que nortearam seus movimentos investigativos, os encaminhamentos conclusivos e lacunas evidenciadas no campo específico de pesquisa. Nesse sentido, entre as sete pesquisas analisadas, compreendemos um grupo de cinco dissertações e duas teses que apresentaram, entre si, diferenças e semelhanças que explicitamos a seguir.

A dissertação apresentada por Angelita Leite (2014) trouxe como temas a mobilização dos saberes docentes durante a prática curricular em um curso de licenciatura em Matemática ofertado pela UNEB. Esses temas também foram desenvolvidos por Silva (2015), ao investigar os saberes mobilizados durante o estágio supervisionado, no curso de Pedagogia. Além da prática do estágio supervisionado como processo de construção de saberes na formação inicial, Rocha (2015) evidenciou como tema de estudo as relações socioafetivas na prática docente de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Diante da presença de temáticas como estágio supervisionado e o estágio vinculado ao PIBID, em investigações relacionadas à construção de saberes e reflexão sobre as relações socioafetivas que constituem a prática docente, podemos sinalizar que a relação entre a universidade e a escola pode ser importante dispositivo para o processo de formação docente pautado nos saberes, constituídos na relação entre a teoria e prática.

Nas pesquisas realizadas por Tempesta (2016), Damian (2017), Venâncio (2016) e Coité (2017), identificamos relações entre suas temáticas, com diferentes elementos a serem considerados. A dissertação de Tempesta (2016), diferentemente das demais pesquisas, abordou como temática a experiência formativa de professores mediadores em uma prática de educação não-formal, isto é, a mediação de aprendizagem dentro de um museu de física. Ao analisar a proposta da autora, podemos considerar que mesmo em contextos de educação não-formal, a prática



docente requer mobilizar saberes específicos, bem como possibilidades desses saberes serem pautados nos processos de formação inicial.

Outrossim, Damian (2017) abordou em sua temática a relação entre os significados dados por alunos de licenciatura de Matemática ao ensino de Matemática na escola. Venâncio (2016) trouxe como tema a arte como dispositivo de humanização de professores em formação inicial, e Coité (2017) teve como tema a dimensão axiológica na formação inicial docente.

O movimento de análise dessas temáticas permitiu evidenciarmos que elas não apresentaram – com excessão à dissertação de Angelita Leite (2014) e Rocha (2015) – as palavras afeto, afetividade ou dimensão afetiva explicitamente como objetos de pesquisa. No entanto, a partir dos contextos formativos investigados, a afetividade emergiu como elemento presente e intrínseco à prática docente. Isso possibilitou pensarmos na necessidade de que as pesquisas tenham efetivamente a afetividade como objeto de reflexão, como elemento central nos propósitos investigativos.

Posteriormente à análise temática, também pautamos as relações compreendidas entre os principais referenciais teóricos identificados nas pesquisas, relativos aos objetos da afetividade, dos saberes docentes e da formação inicial, respectivamente, sendo:

- ✓ Em relação à afetividade, as pesquisas referenciaram Henri Wallon e Lev Vygotsky, Maurice Maurice Tardif, Vera Placco e Paulo Freire, Waldir Uller e Ademir José Rosso e Jean Piaget, Jacques Delors.
- ✓ Os saberes docentes foram referenciados por Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta, Glória Queiroz et. al, Paulo Freire, Edgar Morin.
- ✓ A formação inicial docente por Selma Garrido Pimenta, Marcelo Garcia, Paulo Freire, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Kenneth Zeichner, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Denise de Freitas e Alberto Villani, Philippe Perrenoud, Lee Shulman.

Oportunamente, também compreendemos a análise dos apontamentos conclusivos desenvolvidos pelos autores. Angelita Leite (2014), Silva (2015) e Rocha (2015), ao abordarem as temáticas do estágio supervisionado e os saberes docentes, evidenciaram que a prática do estágio possibilitou aos alunos dos cursos de licenciaturas a aproximação da prática. Essa prática, quando compreendida como dispositivo formativo, permite a construção de saberes necessários à docência, presentes e advindos da ação pedagógica que, em processos formativos limitados à formação teórica, dificilmente seriam reconhecimentos e desenvolvidos. Principalmente se levarmos em consideração que os saberes dos professores são saberes mobilizados e desenvolvidos em seu local de trabalho, durante o exercício da docência.

Outro elemento que ficou bastante evidente nas pesquisas foi o reconhecimento da presença da afetividade como um elemento indissociável ao cognitivo dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Ao retratarem as diferentes experiências realizadas nas práticas de estágio e em atividades formativas, além dos saberes docentes, os futuros professores identificaram a necessidade da compreensão da afetividade para o desenvolvimento de suas práticas, como no desenvolvimento e compreensão de conteúdos, na comunicação entre professor e aluno, no diagnóstico de dificuldade, no entendimento de exercícios.

Especificamente, a afetividade na relação com a prática docente, foi abordada nas pesquisas de Angelita Leite (2014) e de Silva (2015), denominada como dimensão relacional, sendo despertada a partir das interações com o outro. Assim, reconheceram a ação docente como relacional, portanto imbuída de afeto. Ademais, Rocha (2015) e Tempesta (2016) evidenciaram a afetividade como uma dimensão indissociável ao desenvolvimento cognitivo, de modo que ignorá-la pode gerar lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Assim como Rocha (2015) e Tempesta (2016), Damian (2017) apontou a afetividade como uma dimensão diretamente relacionada à cognição, ressaltando que o ser humano tem o desenvolvimento da aprendizagem de forma afetiva, e o modo como o aluno interpreta sua relação com o professor pode interferir no processo de ensino e aprendizagem.

O mesmo ponto de vista também foi apresentado por Venancio (2016) e Coité (2017) ao negarem a perspectiva estritamente cognitiva da prática docente, uma vez

que está imersa à aspectos ligados à emoção e ao afeto. Venâncio (2016) concluiu evidenciando que a interação professor-aluno e a afetividade presentes na prática educativa são fundamentais para a formação docente, uma vez que o foco principal da atividade docente é o desenvolvimento dos alunos, a humanização, que “assume papel preponderante na formação dos cidadãos, ou seja, na construção de valores, na transformação social e na autoformação dos indivíduos, numa busca constante pelo conhecimento do Ser” (COITE, 2017, p. 86). Portanto, é necessário um processo de formação docente que possibilite a construção dos saberes e a compreensão da afetividade como condição central para o desenvolvimento da prática docente.

Considerando a análise dessas pesquisas, identificamos que os autores trouxeram como problematização os saberes, práticas e programas formativos no contexto da formação inicial, como experiências do estágio obrigatório, o PIBID, evidenciaram a afetividade como elemento intrínseco à docência.

Ao problematizar os saberes docentes, juntamente com a contribuição de autores como Clermont Gauthier, Maurice Tardif e Paulo Freire, compreenderam os saberes como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, desenvolvidos pelos professores na relação com suas vivências profissionais e pessoais, numa perspectiva temporal, subjetiva e plural. Compreendendo a relação dos saberes e a prática docente, os autores das teses e dissertações evidenciaram a necessidade dos processos de formação docente a partir de uma relação entre instituição formadora e educação básica, pois, nessa relação, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar o trabalho docente e, em um movimento reflexivo entre teoria e prática, reconhecer os saberes mobilizados pelos professores.

Essas pesquisas contribuem para que instituições responsáveis pela formação docente pautem seus programas e práticas formativas na relação com os saberes docentes, bem como, diante da necessidade das vivências dos futuros professores em contextos práticos para o reconhecimento dos saberes mobilizados, estabeleçam parcerias universidade-escola. Outrossim, tais teses e dissertações ajudam a refletir sobre as práticas de estágio pautadas no desenvolvimento dos saberes docentes.

Já ao tratarem a afetividade na prática docente, foi possível reconhecer a constante referência a autores como Henri Wallon e Lev Vygotsky, Maurice Tardif e Paulo Freire. Diante das contribuições desses autores e a investigação da prática, ressaltaram a afetividade como uma dimensão diretamente relacionada à dimensão

cognitiva, presente nas interações entre as pessoas, sendo, portanto, compreendida como uma dimensão relacional. Especificamente atrelada à prática docente como prática relacional, a afetividade é despertada na interação professor e aluno, de modo positivo ou negativo. Dessa maneira, pode influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante ressaltarmos que, embora a afetividade tenha sido reconhecida na relação com a prática, os autores não a reconheceram como um saber docente.

Diante do reconhecimento da afetividade como elemento presente na prática docente e necessária no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem os autores reconheceram a ausência de pesquisas sobre a afetividade, e reforçaram a necessidade de novas pesquisas para que possam fortalecer a prática docente, a qualidade dos processos educativos.

Entre as relações e singularidades, bem como as lacunas ainda presentes entre as teses e dissertações, delimitarmos caminhos e necessidades investigativas para a presente dissertação.

Especificamente, confirmamos a importância de percursos investigativos que tenham a afetividade como elemento central na prática docente, bem como, que evidenciem sua relação com a prática e saberes docentes. Também identificamos referenciais teóricos nesse campo de pesquisa, que fundamentarão nossos estudos e reflexão sobre a afetividade, sendo Henri Wallon, Lev Vygotsky, Maurice Tardif; sobre os saberes docentes como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Paulo Freire, e sobre a formação docente Selma Garrido Pimenta, Paulo Freire, Maurice Tardif.

## **PARTE II - A AFETIVIDADE COMO UM SABER PEDAGÓGICO PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Na presente seção, apresentamos nossa compreensão da afetividade presente na prática docente. Pautamos provocações ao contextualizar a afetividade além da sua representação presente no campo sentimental, mas como elemento central na prática docente, que orienta escolhas didáticas dentro do processo de mediação, na relação com o outro, para o processo de ensino e aprendizagem. Juntamente, propomos a relação entre a afetividade na prática com os saberes docentes.

A propósito, dividimos o capítulo em duas sessões. Na primeira, apresentamos um movimento de revisão teórica e reflexão sobre a afetividade na prática docente. Já, na segunda parte, realizamos um diálogo entre os saberes docentes sistematizados por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012).

### **O conceito da afetividade para a prática da sala de aula**

A propósito de discutir sobre a afetividade e evidenciar o entendimento presente na dissertação, abarcamos em representações da afetividade presentes na filosofia, psicologia e na educação.

No campo da filosofia, inicialmente a afetividade fora compreendida numa relação de oposição entre a razão e a emoção. Essa perspectiva foi explicitada por Leite (2014) como uma concepção dualista do homem, presente na Antiguidade, representada por filósofos como Aristóteles, que compreendeu os sentimentos e a razão de forma opostas, de modo que os sentimentos residiam no coração, enquanto o cérebro, representado pela razão, realizava a função de conter esses sentimentos.

Ademais, o também filósofo René Descartes (1596-1650), registrou sua famosa frase “Penso, logo existo”, com a clara concepção dualista do homem, ou seja, a divisão entre as dimensões da cognição e do afeto, bem como sugeriu, implicitamente, a valorização do racional. Além de Descartes, o filósofo Immanuel Kant (1724 - 1804) evidenciou essa oposição entre a razão e a emoção, apresentando a valorização da razão, uma vez que as emoções e sentimentos representavam uma enfermidade para o homem. (VASCONCELOS, 2004)

Em contraste com a visão dualista do homem, no século XVII, o filósofo holandês Baruch de Spinoza (1632-1677), ao discutir suas ideias sobre a construção

do conhecimento, introduziu o pensamento sobre o ser humano numa perspectiva monista, na qual corpo e mente, razão, emoção e afetos, representam uma estrutura única, e constituem a base cognitiva do homem. Em sua proposição, demonstrou oposição à filosofia que ignorava a potência dos afetos nas ações do homem “quero, agora, voltar àqueles que, em vez de compreender, preferem abominar ou ridicularizar os afetos e as ações dos homens” (SPINOZA, 2009, p. 49).

Especificamente, Spinoza (2009), em sua obra denominada *Ética*, evidenciou que a construção do conhecimento e da verdade sobre o conhecimento perpassa pela afetividade. Segundo o autor: “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (SPINOZA, 2009, p. 49).

Pasqual (2002) também referenciou as afecções retratadas por Spinoza como as capacidades do corpo ser afetado por um elemento, objeto externo a ele. Segundo suas próprias palavras:

Por exemplo, para Spinoza, existem as afecções boas e as más. As más podem ser as tristezas, por exemplo, as quais impedem, na maioria das vezes, a ação transformadora dos sujeitos, como do mesmo modo, podem possibilitar que busque a transformação. São os afetos que impulsionam as nossas ações e é o sentido pessoal e singular que atribuímos a eles que nos fazem ter esta ou aquela ação. (PASQUAL, 2002, p. 62)

As pessoas podem ser afetadas de diferentes formas, “pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2009, p. 49). Assim, essa potência resulta das experiências, das interações com o externo, com o outro, das afecções que essas relações produzem, ou seja, está condicionada à relação com o outro.

Desse modo, para Spinoza (2009), o afeto é a dimensão que determina, junto à razão, as representações, positivas ou negativas das relações com o outro, das experiências vivenciadas. Assim, podem potencializar ou inibir o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a qualidade das experiências vivenciadas, e, como pretendemos evidenciar, está diretamente relacionada à experiência mediada pelo professor.

No entanto, a oposição entre a razão e a emoção, o cognitivo e o afetivo foi

preservada durante séculos. No final do século XIX, teve sua grande manifestação no movimento denominado Positivismo, que sustentou em suas bases filosóficas a produção do conhecimento científico como fruto exclusivamente da razão. Esse pensamento confirmava a valorização da razão nos processos de construção do conhecimento e da cognição (LEITE, 2012).

Considerando a forte presença do pensamento dualista, manifestado na filosofia e na ciência, desde a Filosofia Grega até o Positivismo, Leite (2012) evidenciou a influência positivista nos sistemas educacionais do século XXI, revestida em um processo educativo centrado na racionalidade:

É inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo. (LEITE, 2012, p. 357)

Não obstante, a concepção monista do homem, constituído por corpo e alma, sendo razão e emoção como elementos intrínsecos, reconhecendo os afetos como afecções, energias, forças que podem modificar sua potência de agir e de pensar, foram novamente evidenciadas, a posteriori, no campo da psicologia, nos estudos da afetividade, por autores como Lev Vygotsky e Henri Wallon.

O psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na perspectiva sociocultural, defendeu a aprendizagem como uma atividade que se dá a partir das relações sociais, uma vez que a incorporação dos instrumentos culturais ocorre na interação com o outro. Desse modo, o conceito da mediação social ganhou espaços nas pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Além de sua principal temática, junto ao processo de aprendizagem, trouxe sua contribuição a respeito da dimensão afetiva na construção dos processos cognitivos, realizando uma clara oposição à ideia do homem pautada na separação entre as dimensões cognitiva e afetiva. A esse respeito, Oliveira (1992) também evidenciou que:

Vygotsky menciona explicitamente que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais de um lado e os volitivos e afetivos de outro lado, propondo a consideração da unidade entre esses processos. (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Pensar o desenvolvimento cognitivo só é possível se considerar sua relação afetiva, pois é a partir da interação com o outro, com o meio social que os objetos de conhecimento ganham significado (representação genérica, determinada) e sentido (representação subjetiva). Por sua vez, as representações de sentido são imersas às relações de afeto, constituídas nas interações vivenciadas com o outro.

Como exemplo, podemos pensar uma situação de aprendizagem em contexto escolar, a qualidade da interação/mediação afetiva entre professor e aluno(s) é capaz de despertar diferentes sentidos em relação ao objeto de aprendizagem. Nesse sentido, Tassoni (2000, p. 3), ao investigar sobre Lev Vygotsky, também evidenciou que para o autor “toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular”. Isso quer dizer que as aprendizagens são perpassadas pelas vivências afetivas.

Assim, na releitura do autor, Tassoni (2000) evidencia que afetividade tem sua evolução a partir do desenvolvimento cognitivo, assim como este depende daquela para sua evolução. Como exemplo, no período da infância, as manifestações afetivas são puramente orgânicas, representadas pela emoção. Posteriormente, no processo da construção das representações simbólicas, a afetividade ganha espaço nas interações comunicativas, e elementos como a entonação da voz influenciam no desenvolvimento cognitivo, a partir de um vínculo afetivo.

Já na adolescência, na perspectiva de Lev Vygotsky, Tassoni (2000) apresentou as manifestações afetivas se encontram racionalizadas, representadas a partir das exigências, entre as relações, de respeito, justiça e igualdade. Em específico, nas relações entre professor e aluno(s), o não atendimento dessas exigências é compreendido, pelo aluno, como ausência de afeto. Portanto, nos estágios discutidos, a interação social é elemento central no desenvolvimento humano, e a mediação pedagógica é a base do desenvolvimento cognitivo.

Como vimos, o processo de desenvolvimento cognitivo está pautado nas motivações e na afetividade. Desse modo, parecem que as relações de sentido obtidas na aprendizagem são correlacionadas às mediações, trocas afetivas do



indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. O professor, como sujeito mediador, tende a influenciar nas relações entre o sujeito (aluno) e o seu processo de aprendizagem. Assim, é possível compreendermos a afetividade como uma dimensão que potencializa e intensifica práticas compreendidas na mediação em sala de aula. O seu potencial está diretamente relacionado às interações sociais.

Além de Lev Vygotsky, o pesquisador francês Henri Wallon (1879-1962) não teve sua formação como professor, tendo atuado como médico, psicólogo e político. No entanto, em sua obra, é possível pensar a escola, pois traz a figura do professor na relação com o desenvolvimento dos sujeitos e o processo educativo. Desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento humano, desde o início da vida até a fase adulta, sendo sua principal contribuição para a ciência os estudos da psicogenética.

Nesses estudos, apresentou a dimensão afetiva na constituição dos sujeitos. Compreendeu a afetividade como um conjunto, que abarca as emoções, sentimentos e paixões, sendo uma dimensão central na constituição dos sujeitos, essencialmente, na construção do conhecimento. Além disso, revelou a distinção entre os conceitos da afetividade e da emoção. As emoções referem-se às estruturas orgânicas, viscerais, sendo percebidas nas alterações musculares, no choro, por exemplo. Por outro lado, considerando as contribuições de Tassoni (2000) a respeito de Wallon, a afetividade foi compreendida como:

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que consequentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação. (TASSONI, 2000, p. 03)

Nesse sentido, para Henri Wallon a afetividade pode ser conceituada como a disposição dos sujeitos de serem afetados pelas suas experiências e relações com meio social, sejam essas experiências agradáveis ou desagradáveis.

Outrossim, a partir das pesquisas realizadas por Mahoney e Almeida (2005) sobre os estudos wallonianos, a afetividade na relação com o cognitivo tem diferentes fases de desenvolvimento, representados entre a infância e a adolescência como:

- *Primeiro estágio*, denominado *impulsivo-emocional*, de zero a um ano de idade, a afetividade é expressa a partir do contato físico, na sensibilidade corporal. Nesse momento, a afetividade está diretamente ligada ao contato físico, ao cuidado e as primeiras percepções com o espaço físico, podem afetar de modo positivo ou negativo.
- *Segundo estágio* denominado *sensório-motor e projetivo*, compreendido entre um a três anos de idade, a afetividade inicia sua representação a partir da fala. Nesse período, no processo educativo, o professor necessita oportunizar diferentes experiências, para que cada criança consiga, a sua maneira, conhecer o mundo a sua volta.
- *Terceiro estágio*, denominado *personalismo*, dos três aos seis anos: as relações afetivas acontecem a partir das representações do contato com o outro. Nesse estágio, práticas que explicitem o respeito às diferenças, os espaços de expressão são necessários para o processo de ensino-aprendizagem pautado na afetividade.
- *Quarto estágio*, denominado *categorial*, entre seis a onze anos, o mundo ao redor é explorado a partir da atividade cognitiva e social, considerando a capacidade do pensamento a partir da abstração, e sua evolução para o pensamento categorial. Reconhecido por Wallon como o período do início da vida escolar, o trabalho afetivo implica na atenção aos conhecimentos dos alunos, os caminhos necessários para que desenvolvam o conhecimento e as diferentes possibilidades avaliativas. A atenção e o trabalho pedagógico nessas etapas “revelam sentimentos e valores e favorecem ou não essa descoberta do mundo” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 11).
- *Quinto estágio*, denominado como *puberdade*, dos 11 anos em diante, a adolescência é caracterizada pela busca da autonomia e da autoafirmação, pela presença do confronto e questionamentos. Nessa fase, o trabalho com a afetividade consiste em despertar as diferenças entre ideias, sentimentos e valores, a identificação e o respeito de si, e do outro (MAHONEY; ALMEIDA,

2005, p. 11).

- Posteriormente ao estágio da puberdade, a *fase adulta* foi reconhecida por Henri Wallon como um processo em que o sujeito atinge o amadurecimento, com seu autoconhecimento e autocontrole, de modo que reconhece seus limites, seus pontos fracos, suas motivações e seus sentimentos. Sua afetividade é despertada na relação com o outro, de modo que consiga se desenvolver na relação com o outro, e solidariamente, permitir que o outro se desenvolva com ele. Como exemplo, temos a relação professor e aluno, em que o professor (adulto) “tem melhores condições para o acolhimento do outro, de seus alunos e de seus pares” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 24).

Desse modo, os estágios da afetividade de Henri Wallon, conforme apresentados por Mahoney e Almeida (2005), podem servir de base para a reflexão docente em seus processos formativos. Isso porque, juntamente com as contribuições da experiência profissional docente e a vivência com seus alunos, compreendendo suas subjetividades e contextos socioculturais, podem influenciar na compreensão do desenvolvimento de cada aluno, diante do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, considerando os diferentes estágios, o processo de ensino e aprendizagem pautado na afetividade sob a ótica de Henri Wallon, compreende a sala de aula como espaço para expressão e discussão, a atenção às individualidades, a colocação de limites e respeito entre às diversidades e diferentes relações nesse processo interativo. Portanto, essas práticas conferem a mobilização da afetividade no trabalho docente. Por outro lado, quando as práticas afetivas como espaços de expressão, limites e respeito são negativas na relação interativa professor-aluno, podem ser transformadas em situações conflituosas que dificultam o processo do ensinar e aprender, uma vez que “a forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 26).

Além da exploração no campo da filosofia e da psicologia, também existem movimentos relacionados à investigação da afetividade no campo da educação. Abordamos, como exemplo, as pesquisas realizadas por Sérgio Antonio da Silva Leite. Ao propor diálogo com os referências teóricos Henri Wallon e Lev Semenovich

Vygotsky, em suas pesquisas sobre a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas, o autor reconhece o professor como sujeito mediador, e confere a esse processo de mediação uma natureza afetiva. Conforme a mediação realizada pelo professor, ele pode despertar impactos afetivos negativos ou positivos nas interações com seus alunos, facilitando ou prejudicando a relação dos alunos com o objeto de aprendizagem.

Assim como os autores que abordamos anteriormente, Leite (2012) teceu críticas negativas ao pensamento dualista do homem e à valorização da razão e da dimensão cognitiva em detrimento da emoção e da dimensão afetiva, apresentando como desafio em seus estudos, a definição da dimensão afetiva como um elemento central nos processos de aprendizagem, bem como abordar a afetividade estando diante de programas educacionais centrados amplamente na dimensão cognitiva. Sendo assim, se torna “fundamental a construção de um modelo teórico adequado, que possibilite uma compreensão que ultrapasse o olhar tradicional ou o senso comum sobre a relação razão x emoção” (LEITE, 2012, p. 359).

O conceito de afetividade defendido pelo autor, pautado a partir das contribuições realizadas por Wallon e Vygotsky, é definido como um processo amplo, que envolve emoções e sentimentos, e tem o seu desenvolvimento na relação com as interações sociais, e as representações dadas a partir dessas interações.

Assim, a afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação. (LEITE, 2012, p. 360).

Com isso vamos evidenciando que, em sala de aula, o processo de mediação entre aluno e objeto de conhecimento não é associado somente à dimensão cognitiva, pois também envolve seu caráter afetivo. Assim, nessa relação, a mediação docente pode provocar repercussões afetivas, positivas ou negativas.

A partir dos apontamentos sobre a afetividade abordados nesses autores, podemos estabelecer paralelos entre suas contribuições, pois compreendem o desenvolvimento dos sujeitos numa perspectiva monista, consideram que os processos de construção do conhecimento são atrelados à interação social, bem como, apontaram a afetividade como dimensão central do ser humano, juntamente

com a dimensão cognitiva.

Outrossim, reafirmamos a relação do pensamento apresentado por Wallon e Vygotsky com as contribuições realizadas pelo filósofo Spinoza, identificando que a afetividade é revelada como afecções, energias e forças que podem modificar a potência de agir e de pensar das pessoas, despertado a partir das interações com o outro. Assim, na relação professor-aluno, a afetividade no processo de mediação possibilita ao aluno desenvolver diferentes sentidos em relação aos objetos culturais e das aprendizagens, de acordo com a qualidade das relações mediadas pelo outro, em específico, o professor.

A partir das considerações apresentadas, com base nos referenciais teóricos, fundamentamos nossa afirmação de que a prática docente mediadora, compreendida entre interações humanas, está imersa na afetividade, uma vez que o movimento do ensino e aprendizagem não compreende um caráter meramente cognitivo, racional, pois quem aprende não anula sua dimensão nessa relação.

Desse modo, a compreensão da prática dos professores requer ser pautada além do cognitivo, pois o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, objeto central da prática docente e seu caráter de ação mediadora, estão imbuídos nas interações humanas, assim, não pode ser entendida somente na relação com o cognitivo, mas também com a afetividade.

### **A afetividade e os saberes da prática docente**

Como vimos, a afetividade compreende as representações que os sujeitos atribuem às suas experiências com o outro (TASSONI, 2000). Desse modo, ela perpassa a prática pedagógica, como ação interativa realizada pelos professores junto a seus alunos, nos ambientes escolares. Assim, a relação afetiva emerge do trabalho docente, e requer estar presente nos seus percursos formativos, como um saber mobilizado no cotidiano dos professores e representa um elemento fundamental na ação pedagógica, pois “a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento” (TASSONI, 2000, p. 7).

Nesse sentido, o mapeamento de teses e dissertações do capítulo anterior também possibilitou reconhecer, nos percursos investigativos, afirmações sobre a presença da afetividade nas práticas docentes. Entretanto, foi apresentada

paralelamente aos saberes que constituem o ser professor.

Além disso, a sistematização dessas pesquisas permitiu identificar a presença de referenciais teóricos que fundamentaram as discussões sobre os saberes docentes realizadas nas teses e dissertações, tais como Clermont Gauthier, Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Nesse capítulo, aludimos ao aporte teórico realizado por esses referenciais, com o propósito de identificar e analisar as relações que explicitaram entre a afetividade e as diferentes tipologias dos saberes, a partir da investigação da prática dos professores.

Inicialmente, ao analisarmos as pesquisas desenvolvidas Gauthier (1998) e Pimenta (2012), identificamos que a afetividade não foi retratada expressamente como elemento constituinte da prática docente. Nas investigações e reflexões envolvendo o cotidiano dos professores, esses autores evidenciaram saberes relacionados aos conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. O reconhecimento das relações interativas e a afetividade que constituem a ação pedagógica ficou pouco evidente em seus registros, embora tenham tratado da importância das relações interpessoais, dos sentimentos e significados de ensinar e aprender.

Entretanto, observamos que o elemento da afetividade foi mencionado por Tardif (2012). O autor fundamentou um conjunto de saberes, identificados em sua pesquisa sobre a prática e formação docente, como os saberes da formação profissional, saberes curriculares, disciplinares e experienciais. Nesse processo, discutiu sobre a natureza dessa prática profissional, percebendo que a ação pedagógica tem como característica central a interação entre professor e aluno. Além disso, a compreensão das relações interativas também oportunizou reconhecer a afetividade como parte das interações entre seres humanos. As constatações realizadas por Tardif (2012) explicitaram que o trabalho docente não é orientado somente na dimensão cognitiva, no aspecto racional, pois perpassa por interações humanas e pela afetividade.

No entanto, mesmo diante da evidência da afetividade como elemento da prática interativa dos professores, o autor não a tratou como um saber docente. Desse modo, compreendemos que Tardif (2012) somente tangenciou a afetividade na relação com o saber.

Assim, passamos a investigar a possível relação entre a afetividade e as

tipologias dos saberes docentes apresentadas por Gauthier (1998), Pimenta (2012) e Tardif (2012). Ao fazer isso, busca-se ressaltar a ausência expressa do termo “afetividade” entre os saberes da prática docente. Essa investigação apresenta em seções distintas para cada autor, sendo a primeira, *Gauthier: o ofício docente constituído de saberes*, na qual verificamos que o autor apresentou o saber ao trabalho cognitivo do professor, não pautou a condição da prática docente interativa, perpassada pela afetividade. Na seção seguinte, *Tardif: a afetividade tangente aos saberes da prática docente*, apresentamos que o autor também fundamentou o conjunto de saberes dos professores a partir de suas ações cognitivas e racionais. Diferentemente de Gauthier (1998), Tardif (2012) trouxe reflexões sobre a afetividade situada no centro da prática docente. A última seção sobre a afetividade e os saberes, denominada *Os saberes pedagógicos para a formação de professores: o não reconhecimento da afetividade na prática docente*, é delimitada a partir do aporte teórico realizado por Pimenta (2012). A autora também considerou que os professores mobilizam saberes para sua ação pedagógica. Entretanto, não trabalhou expressamente sobre a relação da afetividade com os saberes pedagógicos necessários para o exercício da docência.

Dessa forma, na última seção evidenciamos que as pesquisas analisadas fundamentam o trabalho do professor em uma atividade predominante cognitiva, racional. Tardif (2012) até chegou a fundamentar a afetividade como elemento central da prática docente, mas apenas tangenciou os elementos saberes e afetividade. Assim, consideramos que esses autores, embora reconheçam a importância da afetividade, das emoções, dos relacionamentos como algo fundante da docência, não deixaram registrada a dimensão afetiva como um saber a ser desenvolvido no processo de formação inicial de professores.

### **Gauthier: o ofício docente constituído de saberes**

De acordo com Gauthier (1998), a partir da década de 1970, as pesquisas relacionadas ao ensino e a aprendizagem identificaram que os estudos sobre as técnicas didáticas e a compreensão de como os alunos aprendiam não eram suficientes para a superação das lacunas presentes nos processos educativos. Assim, a prática do professor começou a ser compreendida como elemento relevante nesse processo.

Esse movimento influenciou, na década de 1980, pesquisas norte americanas que introduziram estudos sobre *Knowledge Base* (base do conhecimento), com o propósito de conhecer o papel dos professores no ensino, o que era preciso para se tornar professor, quais conhecimentos eram necessários à sua prática e o repertório de saberes específicos a esse grupo profissional. Gauthier (1998) apresentou sua contribuição sobre o repertório de conhecimento para a prática docente reconhecendo, inicialmente, a recorrente preocupação com a docência, uma profissão que tem suas origens na Grécia antiga, mas que pouco se conhecia a seu respeito. O propósito de conhecer a prática dos professores, compreender o que era preciso saber para ensinar, e o intento de definir a base de saberes profissionais dos professores, tinha sua pertinência, se fosse condicionado ao objetivo da promoção da prática docente qualificada, e a constituição do processo de profissionalização para o ensino.

Nessa perspectiva, o autor definiu sua problemática: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído?” (GAUTHIER, 1998, p. 19).

A propósito, demarcou os saberes como um reservatório de conhecimentos que os professores mobilizam em sua prática. Além disso, explicitou questões que delimitaram sua pesquisa, como o entendimento de que não há ofício sem saberes, assim como não há saberes sem ofício. Nessas afirmações, defendeu a necessidade de que a pesquisa compreenda que o trabalho dos professores não se realiza sem a mobilização de um repertório de saberes, bem como os saberes não podem ser compreendidos sem relação ao contexto concreto da prática. Além disso, destacou sua crítica sobre os saberes que faculdades de educação traziam em seus programas formativos, que não referenciavam o professor na sala de aula, resultando em um projeto inábil para a formação de professores:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógicos, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. (GAUTHIER, 1998, p. 27)

A premissa de um ofício feito de saberes possibilitou sistematizar seis saberes profissionais: (I) saber disciplinar, (II) saber curricular, (III) saber das ciências da



educação, (IV) saber da tradição pedagógica, (V) saber experiencial e (VI) o saber da ação pedagógica. Ao esmiuçar cada um deles, identificamos que embora o autor tenha o propósito de apresentar os saberes mobilizados na prática dos professores, não fez alusão aos aspectos subjetivos ou emocionais, ou seja, elementos constituintes da afetividade.

1. Saber disciplinar: faz referência aos conhecimentos científicos relacionados às áreas do conhecimento, denominadas pelo autor como disciplinas científicas. Esse saber não é produzido pelo professor, o qual investiga nas pesquisas científicas para mobilizá-los em sua prática. No contexto da prática docente em sala de aula, esse saber consiste no conhecimento do professor sobre o componente que leciona. A partir das pesquisas realizadas por Pamela Grossman, Gauthier (1998, p. 29) afirmou que a mobilização desse saber, pelo professor, interfere na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois “não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”.
2. Saber curricular: está relacionado aos programas de ensino, estabelecidos por órgãos governamentais, como secretarias e ministérios, que selecionam os conhecimentos necessários à formação dos alunos, organizam currículos, sequências didáticas e instruções avaliativas que os professores utilizam como guia no planejamento de suas aulas. Ao propor o saber curricular e disciplinar, o autor explicitou a necessidade do profissional docente dominar os conhecimentos científicos relativos à sua área de ensino e a organização curricular adotada pelas instituições escolares.
3. Saber das ciências da educação: foi considerado por Gauthier (1998) como um saber que os professores desenvolvem durante seu processo formativo ou no exercício profissional. Trata-se de um saber relativo aos conhecimentos da estrutura do sistema educacional, organização e hierarquias das instituições de ensino, à vida funcional, às organizações sociais do seu grupo profissional como os sindicatos e culturas presentes em cada ambiente escolar.

4. Saber da tradição pedagógica: para explicar sobre esse saber, Gauthier (1998) referenciou a tradição que permeia as práticas de ensino no cotidiano escolar, que está presente no inconsciente dos professores, como representações subjetivas sobre a escola, o ensino, desenvolvidas a partir das vivências realizadas antes mesmo do processo de formação profissional, que podem interferir nos comportamentos e ações da prática docente, como exemplo, nas escolhas didáticas, as concepções sobre o processo de ensino aprendizagem. A esse respeito, o autor evidenciou aspectos positivos e negativos. O saber da tradição pedagógica pode reportar representações que possibilitam boas práticas, assim como, representações que carregam fraquezas, práticas inapropriadas, ultrapassadas para o ensino. No entanto, esse saber pode ser modificado pelos professores, a partir do seu saber experiencial.
  
5. Saber experiencial: é constituído a partir das vivências na prática docente, especificado por Gauthier (1998, p. 33), como “uma espécie de jurisprudência composta por truques, de estratagemas e de maneiras de fazer”. É um saber produzido individualmente, por cada professor, e mobilizado frequentemente em seu trabalho. Entretanto, suas razões e argumentos não são compartilhados, publicados entre seus pares, experiências que “infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p. 33).
  
6. Saber da ação pedagógica: quando o saber experiencial é compartilhado entre seus pares, perpassa pelo processo investigativo, sendo legitimado e formalizado por pesquisas acadêmicas, ele passa a ser compreendido como saber da ação pedagógica, defendido pelo autor, como o mais necessário ao processo formativo e da profissionalização docente. Além disso, Gauthier (1998, p. 34) evidenciou esse saber como o mais importante para a formação de professores, pois foi efetivamente constituído do fazer docente.

Gauthier (1998), ao propor esses seis saberes, defendeu que a definição de uma base de conhecimentos próprios à profissão docente possibilita a

profissionalização da prática, e da identidade do grupo social, o que também confere um caráter político a esses estudos:

Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. (GAUTHIER, 1998, p. 34)

A sistematização realizada por Gauthier (2012) permitiu identificar que os professores desenvolvem suas práticas a partir da mobilização de um reservatório de saberes relacionado às áreas do conhecimento científico, ao conhecimento pedagógico, às tradições pedagógicas e à experiência.

### **Tardif: a afetividade tangente aos saberes da prática docente**

Tardif (2002), na obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, organizou diferentes artigos já apresentados em congressos e encontros, acerca de suas reflexões de um percurso investigativo no campo da formação, profissionalização e do ofício docente. Dessa forma, principiou suas reflexões com as seguintes questões: quais os saberes que os professores mobilizam diariamente em sua prática? De onde vêm esses saberes? Como são construídos? São desenvolvidos no percurso da formação inicial? São saberes técnicos? São saberes fragmentados, como são organizados os cursos de formação docente? Com essas e outras perguntas o autor introduz seu diálogo sobre os saberes docentes.

Conforme o autor, para pensar sobre os saberes dos professores, é preciso situa-los às inúmeras condições que interferem em sua prática, compreendidas desde suas experiências pessoais e profissionais, seu local de trabalho com suas condições físicas, organizacionais, burocráticas, trabalhistas, seus percursos formativos, suas concepções pedagógicas e objetivos educacionais, contextos sociais, econômicos, políticos. Afinal,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e

com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11)

Ainda, o saber dos professores é compreendido pelo autor como saberes sociais, o que é apresentado a partir de três razões. A primeira foi razão explicitada pelos saberes serem construídos na relação com um grupo de profissionais docentes, que trabalham numa organização escolar, e são condicionados aos mesmos programas, matérias, regras e recursos. Suas práticas e representações ganham sentido a partir desse local de trabalho e das relações nele desenvolvidas. Em segundo lugar, são reconhecidos como sociais por serem definidos e legitimados por instituições sociais como a universidade, o Ministério da Educação e organizações sindicais. A terceira razão é a que o professor tem como objeto de trabalho a prática social, pois interage com o sujeito, um outro ser humano. Nas suas próprias palavras,

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2012, p. 15)

Dessa forma, os saberes são constantemente condicionados por demandas sociais decorrentes do espaço interno do ambiente de trabalho e às demandas externas. Essa construção social também é transformada a partir da relação íntima de cada sujeito, suas crenças, ideologias e história. Todavia, ao atribuir parte de seu estudo na relação dos saberes dos professores com o seu trabalho, o autor evidenciou que o saber também é modelado na e pela prática cotidiana.

Concomitantemente a esse entendimento, Tardif (2012) explicitou que o saber é marcado pela interação entre sujeitos: professor e aluno. Ao investigar sobre a relação interativa na prática docente, delimitou três características, descritas como: a relação do professor com cada indivíduo e com o grupo heterogêneo, a relação do professor com os alunos, compreendidos como diferentes seres sociais, e a dimensão afetiva presente na relação professor-aluno.

Esses saberes também são plurais e históricos por serem desenvolvidos no decorrer da vida profissional e pessoal dos professores. No aspecto temporal, o professor é um profissional que inicia suas experiências escolares durante sua

passagem pela Educação Básica, com as situações de ensino que vivencia. O autor denominou esse período como um processo de imersão, necessariamente formativo, no qual os futuros professores, antes da formação inicial, desenvolvem crenças, representações e suas certezas sobre a prática docente, pois “vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 20). Essas experiências ajudam a formular concepções sobre o que é ser professor, e como é ser aluno, que se tornam fortes heranças, sendo que, para o autor, o processo da formação inicial nem sempre consegue cumprir a tarefa de eliminá-las ou transformá-las.

Além da construção histórica dos saberes, identificada antes da formação inicial, no processo formativo e durante o exercício da profissão, os professores continuam a construção progressiva de seus saberes, período em que acontece a construção dos saberes profissionais.

No entanto, ao afirmar que o saber dos professores também é construído por processos reflexivos pertinentes a cada indivíduo, como os saberes podem ser sistematizados e caracterizados como saberes de um grupo profissional? Para Tardif (2012), esse questionamento é esclarecido pelo fato de que os saberes surgem pelas interações e necessidades recorrentes no ambiente de trabalho e, portanto, são condicionados às atividades da prática docente no cotidiano.

Assim, os saberes dos professores, desenvolvidos e mobilizados na sua interação social no ambiente de trabalho, são construídos e consolidados a partir de diferentes fontes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Além disso, para o autor, os professores entendem seus saberes em uma organização hierárquica, sendo que os que são constantemente mobilizados recebem uma importância maior no trabalho desses profissionais, em relação aos saberes que são pouco mobilizados. Em específico, os saberes da experiência são compreendidos pelos professores como o saber predominante em sua prática, o que possibilita o desenvolvimento de outros saberes.

Ademais, apontou a necessidade de pensar uma prática da formação inicial dos professores que considere a realidade do trabalho docente e os saberes mobilizados no cotidiano. Nessa perspectiva, os programas de formação inicial necessitam ser desenvolvidos a partir dos conhecimentos produzidos pela universidade e pelos saberes produzidos pelos professores nos contextos de

trabalho. A formação docente, baseada nos conhecimentos produzidos pela universidade, com o predomínio dos saberes disciplinares, sem considerar a pluralidade de saberes dos professores em seus contextos de trabalho, são reconhecidos pelo autor como uma formação esvaziada de sentido para formação de profissionais do ensino.

De acordo com o autor, os professores, no exercício profissional, são produtores de saberes e podem contribuir com o desenvolvimento de programas para formação inicial, a partir de saberes necessários ao trabalho docente. Ademais, a formação fundamentada nos saberes da prática valoriza os professores como sujeitos capazes de construir conhecimento, portanto, deixam de ser considerados apenas como meros reprodutores e transmissores de conhecimento em sala de aula.

Nesse sentido, Tardif (2012) sistematizou quatro saberes: (I) saber da formação profissional, (II) saber disciplinar, (III) saber curricular e (IV) o saber experiencial. A reflexão sobre esses saberes permitiu evidenciar que, assim como Gauthier (1998), Tardif (2012) não reconheceu a afetividade no conjunto de saberes dos professores. Embora o autor tenha fundamentado a afetividade como elemento central na prática docente, não a apresentou entre o conjunto de saberes. Vejamos.

1. Saber da formação profissional: é um saber transmitido pelas instituições responsáveis pela formação de professores. Resultam das pesquisas realizadas nas áreas das ciências da educação, que têm como objeto de investigação os professores, suas práticas e seus saberes. No processo de formação de professores, esses saberes das ciências da educação são apresentados aos futuros docentes para que possam explorá-los no exercício da profissão.
2. Saber disciplinar: relativo às diferentes áreas do conhecimento produzido pela sociedade, como exemplo, a Literatura, a Matemática, a História... também são sistematizados e organizados pela universidade, que os transmite aos professores, na formação inicial, por meio de disciplinas de formações específicas. Em uma análise crítica sobre os saberes da formação profissional e disciplinares, o autor considerou esses saberes como “de segunda mão” por serem incorporados à prática docente durante o processo formativo inicial, sem

antes serem validados em um contexto concreto da prática, por um grupo de profissionais docentes. Isso evidencia uma desvalorização dos professores frente às pesquisas acadêmicas, que compreendem os profissionais como mero executores ou objetos para as pesquisas sobre os saberes. Dessa forma, os saberes presentes nos programas de formação de professores estão aquém dos saberes efetivamente mobilizados na prática docente (TARDIF, 2012).

3. Saber curricular: relativo aos diferentes discursos, objetivos, conteúdos e métodos, que integram os programas de ensino empregados por cada sistema educacional para a organização e aplicação dos currículos. Para Tardif (2012), conforme as experiências na docência, o professor apropria-se desses saberes, que necessitam mobilizar em sua prática cotidiana.
4. Saber experiencial: desenvolvido na relação do professor com sua prática cotidiana. É um saber individual ou sustentado por um grupo de professores como habilidades de saber-ser e saber-fazer, validados pela própria experiência desses profissionais. Esses saberes atuam como base para o desenvolvimento de outros saberes advindos da prática cotidiana. Eles não têm suas raízes em concepções pedagógicas e teorias, pois são saberes práticos, que constituem o trabalho diário dos professores.

Nesse conjunto de saberes, o autor reconheceu que a ação pedagógica se constitui a partir de constantes relações entre professor e aluno, portanto é um processo de interação humana. Esse caráter interativo, condiciona a prática docente a emoções e afetos, elementos inevitáveis. Assim:

Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente; com outros tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2012, p. 130)

O professor está constantemente envolvido na interação com seu aluno, o que Tardif (2012) denominou como o cerne da profissão docente. Desse modo, o caráter

interativo e a afetividade que emerge na relação com o outro, são elementos centrais da ação pedagógica, não podem ser postos à margem nos processos investigativos da prática docente.

Nas diferentes colocações apresentadas na pesquisa sobre os saberes dos professores realizada pelo autor, nos deparamos com a menção à afetividade, que relacionada ao caráter interativo da prática docente, foi claramente representada como um elemento constitutivo da prática docente, como observado na seguinte afirmação: “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo” (TARDIF, 2012, p. 130). No entanto, o caráter interativo e a afetividade não foram reconhecidos entre o conjunto de saberes da prática. Desse modo, afirmamos que o autor limitou sua pesquisa a tangenciar a afetividade com os saberes.

### **Selma Garrido Pimenta e os saberes pedagógicos para a formação de professores**

Além das contribuições apresentadas por Clermont Guthier e Maurice Tardif, relacionamos o campo de pesquisa dos saberes docentes no âmbito nacional, ora representado por Selma Garrido Pimenta.

Pimenta (2012), por meio da reflexão sobre um trabalho desenvolvido a partir de uma disciplina, do curso de formação inicial de professores em que lecionou no final da década de 1990, apresentou lacunas encontradas na formação inicial e continuada de professores. Segundo a autora, os cursos de formação inicial sustentavam a fragmentação entre disciplinas teóricas, pedagógicas e a prática de estágios, dentro de uma perspectiva, denominada por ela como cartorial e burocrática.

Tal perspectiva, para autora, permanecia distante das situações concretas que envolviam a o fazer docente nos espaços escolares, o que pouco contribuíam para a formação dos professores e de sua identidade profissional. Tampouco, práticas de formação continuada, centradas na atualização de conteúdos, possibilitavam aos professores uma reflexão e transformação de sua prática dentro de seus diferentes contextos de trabalho. Desse modo, Pimenta (2012) explicitou a emergência da formação de profissionais do ensino que mobilizem saberes, além dos provenientes das áreas do conhecimento e do saber fazer técnico, que sejam mediadores da construção da cidadania e que contribuam no processo de humanização dos seus



alunos, um efetivo caminho para superar os contextos de desigualdade e fracasso escolar.

Ademais, ao desenvolver sua pesquisa sobre o processo formativo centrado na reflexão dos saberes necessários para o exercício da docência, tendo a prática docente recursivamente como o ponto de partida e de chegada da atividade reflexiva dos professores em formação, a autora apresentou como elemento central, a responsabilidade dos processos formativos com o desenvolvimento da identidade e dos saberes, constituídos por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. O que requer das universidades e instituições de ensino superior, fundamentar as licenciaturas nos saberes da prática docente, em constante interação com a atividade investigativa e reflexiva sobre os saberes mobilizados em seu dia-a-dia, para que os futuros professores possam construir seus saberes e suas identidades docentes, num contínuo processo de ressignificação de suas práticas e saberes.

Diante da necessidade de reorganização do processo formativo, centrado nos saberes da prática, Pimenta (2012) sistematizou três saberes da docência: (I) saber da experiência, (II) saber do conhecimento e (III) saber pedagógico.

1. Saber da experiência: tem sua construção desde as experiências escolares de cada indivíduo, compreendidas desde o período da educação básica, como aluno, reconhecendo as diferentes práticas de seus professores, os pontos fracos e fortes, as boas e más aulas, o modo de agir de cada professor. Assim como, na construção social sobre a profissão docente também está presente em sua experiência, como exemplo, a desvalorização financeira e profissional, o reconhecimento cultural, as dificuldades encontradas frente aos sistemas educacionais, as experiências do trabalho em diferentes escolas e alunos. Durante o processo formativo, o grande desafio é levar esses futuros professores a transformar seus olhares de alunos em olhares de professores, sobre toda construção de sua experiência, para então reafirmar ou ressignificar práticas e identidade. Após a formação inicial, durante o exercício da profissão, os professores continuam a constituição de seus saberes da experiência, o que se dá sob a ação reflexiva da prática cotidiana, juntamente com o grupo de professores, seus pares. Nesse sentido, a autora evidenciou que a construção dos saberes dos professores está atrelada ao processo reflexivo, pois “é nesse

confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*” (PIMENTA, 2012, p. 32).

2. *Saber do conhecimento*: foi introduzido por Pimenta (2012, p. 23) a partir dos seguintes questionamentos sobre os conhecimentos que os professores buscam desenvolver no processo da aprendizagem: “Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças? Como as escolas trabalham o conhecimento? [...] Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar”. Como resposta, a autora propôs um movimento reflexivo sobre esse saber. O professor realiza a mediação entre o aluno e a transformação da informação em conhecimento, ou seja, possibilita caminhos para ressignificação da informação, de forma que ela possa modificar o contexto de vivência dos seus alunos. Assim, a autora compreendeu que os professores mobilizam esse saber para a realização da função social escolar, na mediação de processos de construção de um conhecimento significativo e gerador da transformação social. Ao apresentar esse saber, autora não compreendeu o professor como um sujeito que desempenha o papel de mero transmissor de informações, mas sim, como um profissional que mobiliza saberes para a mediação do processo de construção do conhecimento. Ainda, Pimenta (2012) ressaltou o desafio que os professores e estudantes de licenciatura têm frente a esse complexo saber sendo, portanto, necessário à formação de uma identidade profissional docente.
3. *Saber pedagógico*: apresentado pela autora como saber desenvolvido no seio da prática docente. Entretanto, pensar um saber que se constitui a partir do contato do professor com a sua realidade prática, não confere a esse saber o status amplamente prático. Para Pimenta (2012), é preciso considerar que esse saber é gerado a partir de um processo reflexivo, em que os professores recorrem aos seus saberes sobre a pedagogia (conhecimentos teóricos) para confrontar, reelaborar e instrumentalizar suas próprias práticas, a partir de um olhar investigativo e reflexivo entre a prática e teoria, pois “é no confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores

vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA, 2012, p. 32).

A sistematização dos saberes pedagógico, da experiência, e do conhecimento, assim como os autores referenciados anteriormente, relacionou à prática docente constituída por saberes relativos ao cognitivo, racional, pedagógico e da experiência. No entanto, esses saberes não explicitam o olhar sob as interações humanas que perpassam a ação pedagógica, assim como não mencionam a afetividade, elemento reconhecido na interação com o outro.

Considerando os objetivos de pesquisa pontuados pela autora, a formação inicial requer compreender os saberes da prática, de modo que propicie a construção da identidade profissional. Assim, o saber da afetividade não pode estar ausente, a partir de um conjunto de saberes que circunscreve a prática docente a funções expressamente racionais e cognitivas.

### **A afetividade e a necessária resignificação dos saberes da prática docente**

Na análise das tipologias apresentadas, identificamos que os autores edificaram suas pesquisas a partir de um objetivo em comum: a definição dos saberes que constituem a identidade desse grupo profissional.

Embora os autores tenham buscado diferentes representações e nomenclaturas, partilharam o entendimento de que os professores produzem saberes relacionados ao ambiente de trabalho, a partir dos processos formativos, das vivências pessoais e da experiência profissional, construída ao longo da carreira docente. Portanto são saberes específicos, singulares a esse grupo profissional. Além disso, esses autores explicitaram a necessidade do repertório dos saberes constituir elemento central nos roteiros formativos, considerando as reais necessidades da prática, a construção da identidade profissional.

As diferentes tipologias sistematizadas pelos autores carregam relações entre si. O trabalho dos professores com os conteúdos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento foi compreendido por Gauthier (1998) e Tardif (2012) como saber disciplinar, e por Pimenta (2012) como saber do conhecimento. Entretanto, identificamos que os autores não abordaram como se dá a interação entre professor e aluno para o trabalho com esses conteúdos específicos. É como se, talvez,

considerassem o trabalho docente como atividade puramente mecânica e racional, sem compreender o caráter interativo na construção do conhecimento, nem as relações afetivas entre professor e aluno(s). Desse modo, a interação humana, a afetividade na relação com o outro para o processo de aprendizagem estão apenas subentendidos, evidenciando a prática docente limitada a aspectos racionais e cognitivos.

Além disso, também foi representado por meio de diferentes nomenclaturas o saber dos professores relativo à organização dos sistemas educacionais, dos currículos, da organização didática dos currículos, do ambiente e cultura escolar, comportamentos e aprendizagem dos alunos. Gauthier (1998) identificou esses elementos como saber curricular e saber das ciências da educação, Tardif (2012) como saber da formação profissional e saber curricular. Não identificamos na pesquisa apresentada por Pimenta (2012), o saber que dialogasse com esses elementos.

A valorização e reflexão sobre as experiências dos professores foi observada pelos autores para a construção da base de conhecimento e o conjunto de saberes docentes. O estudo sobre o pensamento dos professores, seus conhecimentos e saberes explicitou que a ação da experiência de vida e profissional, da constituição histórica dos indivíduos, as vivências relacionadas à profissão docente, mesmo antes do processo de formação inicial, assim como, as vivências durante o desenvolvimento da carreira dos professores, influencia no desenvolvimento e transformação de seus saberes. Gauthier (1998) fundamentou a experiência e vivência dos professores como o saber das ciências da educação, da tradição pedagógica e experiencial, Tardif (2012) como saber experiencial e, Pimenta (2012) o representou tanto no saber experiencial como no saber pedagógico.

Elaboramos o Quadro 03 com o propósito de relacionarmos as diferentes nomenclaturas e explicitar as relações presentes entre elas, bem como destacar a relação da afetividade com os saberes, na perspectiva dos autores.

**Quadro 03** – Síntese das relações identificadas entre as diferentes tipologias

Elementos que caracterizam a natureza do saber				
<b>Autores</b>	<b>Relação dos professores com os conteúdos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento para</b>	<b>Relação dos professores com organização do sistema educacional, os currículos, a</b>	<b>A relação do professor com suas experiências de vida e profissional</b>	<b>A afetividade relacionada aos saberes da prática docente</b>

	<b>o desenvolvimento da prática do ensino</b>	<b>organização didática dos currículos, o ambiente e cultura escolar, comportamentos e aprendizagem dos alunos.</b>		
<b>Gauthier</b>	Saber disciplinar	Saber curricular e saber das ciências da educação	Saber experiencial, Saber das ciências da educação, Saber da tradição pedagógica.	Ausente
<b>Tardif</b>	Saber disciplinar	Saber da formação profissional e saber curricular	Saber experiencial	Tangenciou a afetividade em relação aos saberes
<b>Pimenta</b>	Saber do conhecimento	Ausente	Saber experiencial, saber pedagógico	Ausente

Fonte: dados da pesquisa

O quadro organizado permitiu evidenciar as relações compreendidas entre as tipologias. Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012) justificaram suas pesquisas com o propósito do reconhecimento dos saberes para a definição de uma identidade e profissionalização docente. Desse modo, afirmaram que a prática docente é constituída a partir da constante mobilização de saberes, pertinentes ao conhecimento específico das áreas do conhecimento, da organização curricular, do sistema educacional, conhecimentos pedagógicos e das experiências que os professores desenvolvem a partir das vivências no ambiente escolar.

Ao revelarem os saberes que consideraram fundamentais para a prática da docência, evidenciaram saberes que se constroem pela percepção e reflexão dos conteúdos específicos a serem ensinados, dos fundamentos pedagógicos comuns ao processo ensino-aprendizagem. No entanto, restou ausente nessas elaborações tipológicas, qualquer relação com a afetividade, pois não compreenderam relações humanas, algo tão elementar no exercício da docência, a partir das quais emoções e o afeto emergem.

Em específico, Tardif (2012) na construção do percurso investigativo, apresentou diferentes considerações sobre a natureza do trabalho dos professores, como o seu caráter interativo e a afetividade que perpassa as relações entre professor e aluno, e que constituem elementos centrais da prática docente. Entretanto, não definiu a afetividade efetivamente como um saber. Reconhecemos esse movimento como o tangenciar da afetividade com os saberes dos professores.

Nesse sentido, a afetividade, compreendida como elemento presente nas relações interativas, que inferimos como um saber mobilizado no trabalho docente, permaneceu ausente nas reflexões realizadas por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012), assim como, pelos autores das teses e dissertações mapeadas.

Desse modo, os saberes pertinentes ao conhecimento científico, a organização curricular e estrutura escolar, pedagógicos e experienciais sistematizados, constituem o conjunto de saberes da prática docente. No entanto, esses saberes necessitam ser ampliados, pois o trabalho realizado pelos professores, no cotidiano escolar, requer a mobilização de um saber outro, que compreenda o processo interativo entre seres humanos, elemento central da prática docente, como o saber da afetividade.

### **Afetividade da prática na relação com o saber docente**

Diante da proposta inicial da presente dissertação, em que intencionamos um movimento investigativo teórico e reflexivo acerca da manifestação da afetividade como um saber necessário à prática docente, buscando demonstrá-lo como algo inerente ao processo educativo, bem como, necessário ao processo de formação docente, evidenciamos a necessidade de aprofundar o conhecimento a respeito dos saberes propostos por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012) e, assim, constituir alguma possível contribuição teórica, apresentando a relação entre a afetividade na prática com o saber docente.

A propósito, compreendemos que os saberes dos professores são plurais e históricos, uma vez que são oriundos de diferentes esferas, tais como do processo formativo, da experiência constituída na relação docente com o exercício profissional, disciplinares, pois são desenvolvidos na relação com as áreas do conhecimento, bem como, curriculares, constituídos na relação com os programas de ensino, suas propostas, conteúdos e métodos. Além disso, são desenvolvidos na relação com a prática mediadora, na interação realizada diariamente com seus alunos.

Nesse sentido, considerando a atuação docente como um trabalho interativo, proposta por Tardif (2014), como um trabalho de interações humanas, que se concretiza na relação com o outro, voltamos nossos olhares a possível (ou possíveis saberes) que demanda dessa interação, característica peculiar a essa profissão. Nesse movimento, foi possível identificar o saber que demanda da interação professor e aluno: o saber da afetividade.

Os processos de ensino e aprendizagem estão (ou deveriam estar) pautados além da relação com conteúdos científicos, fatos e conhecimentos constituídos historicamente. O trabalho pedagógico está intimamente ligado ao sistema de representações que o professor tem na sua relação com o outro. Sua interação com o aluno está imbuída na capacidade de afetar o outro, possibilitando ou dificultando, estimulando ou não sua potência de agir. Assim, reconhecer tal afetação no desenvolvimento da profissão docente é o que compreendemos como necessário trabalhar nos processos de formação de professores.

Pensando no processo educativo, é preciso ir além da fragmentação entre afeto e cognição, denominada como perspectiva monista do homem. Pois essas duas dimensões seguem entrelaçadas, e por meio da afetividade, o sujeito que aprende tem acesso ao mundo simbólico, ao conhecimento, uma vez que motivações, emoções, motivos, intenções e desejos podem conduzir o desenvolvimento da cognição, ou não. Vez que, na mediação para o processo de ensino aprendizagem, pautado na afetividade, o professor desperta, provoca o outro para o conhecimento.

A futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Pode-se assumir, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação. (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 248)

As escolhas didáticas realizadas pelo professor para o processo de ensino aprendizagem, a estratégia adotada para introdução de um novo objeto de conhecimento e para recepção dos alunos em um novo ciclo escolar, as escolhas metodológicas para o trabalho com dificuldades de aprendizagens, entre outras atividades realizadas por esse profissional implicam diretamente na relação com o outro, nas representações que pode proporcionar, despertar no aluno, na capacidade de afetar, de forma positiva ou negativa. Desse modo, conferimos afetividade como um saber docente, mobilizado na relação professor-aluno, desenvolvida diariamente em sua prática.

A sala de aula compreende um espaço afetivo, em que emoções, sentimentos, motivações e interesses que congregam a todo momento com o desenvolvimento

cognitivo. Ao pensar o contrário, estaríamos tomando esse lugar como um depósito de informações, ou como representado nos dizeres de (FORTUNATO et. al, 2010, p. 21): “como é demente um processo de ensino e aprendizagem sem a dimensão da afetividade e do pensamento sistêmico, que nos

O não reconhecimento da afetividade na prática docente, como um saber imerso no campo das relações professor-aluno, configura esse processo demente criticado por Fortunato et. al (2010), deixando professores e alunos diante de conflitos, frente a interações que imperam o individualismo, a incompreensão, a falta de espaço para a escuta e a fala, o não respeito ao tempo, ao espaço e ação do outro. Esses conflitos provocados, muitas vezes pela ausência da afetividade, dificultam o processo de trocas na aprendizagem interativa, se considerarmos a premissa de que uma aprendizagem seja compreendida como nas palavras de Freire (1996), em que “a prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p. 161).

Assim, a qualidade da prática da prática docente, do ensino e aprendizagem está diretamente ligada a natureza afetiva da mediação pedagógica, na relação com o outro. A escolha de objetos de aprendizagens em diferentes turmas, as diferentes didáticas para desenvolvimento das aulas e as suas propostas avaliativas, os caminhos para uma aprendizagem significativa, bem como, a ordem cronológica para introdução de cada objeto, de modo a respeitar a maturidade dos alunos; o ponto de partida para abordar determinado assunto, considerando o que os alunos sabem, as vivências que têm sobre ele, dependem (entre outre outras questões) de posturas e olhares afetivos do professor, sujeito capaz de proporcionar um processo de aprendizagem, uma aproximação positiva ou negativa ao conhecimento.

Além disso, é importante considerar que o acolhimento de cada aluno, as palavras ditas pelo professor, a forma como são colocadas, o tom de voz, e o momento da fala, olhares e expressões faciais, são escolhas afetivas dentro da relação professor aluno.

Nessa perspectiva, para aprender é preciso ser afetado, de modo que o aluno possa atribuir significado na sua relação com o professor e com o objeto de conhecimento. Como apresentamos na epígrafe da dissertação, para Paulo Freire (1996, p. 19) há um “saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir



seriamente.” Assim, considerando esse movimento investigativo, propomos esse saber como o saber da afetividade.

Discutir, refletir e reconhecer a afetividade na prática docente deve ser pautado em seus processos formativos, como questão central, para que possa transformar posturas antagônicas, pois a prática docente afetiva não faz de um professor menos profissional, menos respeitado, mas possibilita que a escola, a sala de aula seja um lugar de relações humanas, do ensinar e do aprender, respeitando o ser humano em seu desenvolvimento, diante da sua individualidade e na coletividade.

Junto aos saberes que pautam os conhecimentos sobre as áreas do conhecimento, da formação profissional, das técnicas e sistemas de ensino, e desenvolvidos na experiência docente, não pensamos, de forma hipócrita, propor a saída, ou a fórmula mágica para resolvermos todos os problemas enfrentados pelos professores diariamente em sala de aula. No entanto, pensamos contribuir, reflexivamente com a prática, demonstrando (ou confirmando) que há um saber mobilizado na relação docente com o aluno, que pensamos ser compreendido como característica central dessa atividade profissional, e conseqüentemente de seu processo formativo, pois não há ensinar sem a relação com o outro. E nessa relação com o outro, mora a afetividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como representado inicialmente no memorial formativo, as necessidades encontradas no meu dia a dia como professora, propiciaram um movimento reflexivo e transformador, que a afetividade passou a fazer parte de minha prática como elemento central.

Na oportunidade desta dissertação, junto ao orientador, propomos a problematização da prática docente, com o propósito de identificar um diferente saber, necessário ao exercício cotidiano da prática docente, numa relação de diálogo e contribuição com aqueles já sistematizados por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012).

Assim, foi possível pensar, dentro da esfera acadêmica, a realidade da prática docente, em específico, retornar em um movimento reflexivo, para minha prática, o que permitiu evidenciar a necessidade de pesquisa sobre afetividade na relação com o saber docente.

Para o percurso da pesquisa, dividimos a dissertação em duas partes: na primeira, foi possível a partir do mapeamento de teses e dissertações reconhecer a necessidade investigativa sobre o objeto da afetividade na relação com os saberes docentes e com o processo de formação inicial. Além dessas contribuições, o mapeamento possibilitou delimitarmos referenciais teóricos para fundamentação da pesquisa.

Articulada com a parte inicial da dissertação, desenvolvemos a segunda parte, em que, sob a revisão bibliográfica, abordamos o objeto da afetividade na prática docente, sob a perspectiva de autores como Baruch de Spinoza, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Juntamente, relacionamos a afetividade com os saberes propostos por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012).

A partir dessa organização de pesquisa, foi possível identificarmos que a visão dicotômica entre afetividade e cognição foi sustentada por longo período, representada por pensadores como Aristóteles, René Descartes e Immanuel Kant.

No entanto, o filósofo Spinoza realizou em sua obra denominada *Ética*, a reflexão sobre a visão monista do homem, como um ser constituído na relação entre cognição e afetividade. Ao abordar o conceito de afetividade, conceituou-a como a potência de afetar o outro, uma dimensão que determina, junto à razão, as representações, positivas ou negativas das relações com o outro, a partir dos sentidos

atribuídos pelas experiências vivenciadas.

Nesse sentido, também dialogaram Lev Vygotsky e Henri Wallon. Para Vygotsky a afetividade é compreendida como uma dimensão que potencializa e intensifica as interações sociais. Está diretamente relacionada às representações produzidas pelos sujeitos diante da relação com o outro. Ademais, Wallon conceituou a afetividade como a disposição dos sujeitos de serem afetados pelas suas experiências e relações com meio social, sejam essas experiências agradáveis ou desagradáveis.

Relacionando essas representações da afetividade ao campo da educação, em específico na relação professor-aluno, consideramos que a afetividade, presente nessa interação humana pode ser considerada como elemento central, pois confere a potência de afetar o outro. Assim como, afeta as representações que o outro tem diante das interações sociais, e impactam de forma positiva ou negativa as relações de aprendizagem.

Apresentamos assim um diálogo entre a afetividade na prática com os saberes docentes. Compreendemos os saberes, a partir das contribuições realizadas por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2012), como um conjunto de conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que são desenvolvidos e mobilizados pelos professores, diariamente, na relação com sua prática. Portanto, são específicos a esse grupo profissional, constituindo sua identidade.

Na relação com os saberes e contribuições apresentadas por esses autores, realizamos a reflexão da afetividade como um saber docente. Ponto central de nossa dissertação. O que foi possível, pois reconhecemos a prática docente como um processo de interações humanas, ou seja, se dá a partir da relação com outro. Nessa perspectiva, acreditamos que no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o professor requer afetar o outro (aluno), potencializando, despertando diferentes representações da relação de aprendizagem. Aí identificamos a afetividade na interação professor-aluno.

Propor esse diálogo entre afetividade e os saberes permite repensar a concepção da educação como um processo amplamente cognitivo, acompanhada da desvalorização das emoções, sentimentos e a potência dos afetos no processo de ensino-aprendizagem, presente nos ambientes escolares. Essa perspectiva ainda está presente nas manifestações dos professores, com a seguinte opinião “esse

negócio de afetividade não dá certo, não dá para ficar sorrindo para esses jovens, eles logo se aproveitam da gente”.

Contexto semelhante, também foi representado por Soligo (2018, p.13), ao descrever sobre a afetividade na prática docente, relatou sua pesquisa sobre o tema, que registrou a seguinte fala de um professor: “na visão das/dos professoras/es da educação básica educação básica, a afetividade é um componente da subjetividade, que deveria ser evitado no espaço escolar, deixado de fora para não atrapalhar”. Além desse registro, Soligo (2008, p.13) referenciou entendimentos que apontam a afetividade como “carência afetiva, de carinho e de afago, e de dimensão que cria obstáculo à aprendizagem”.

Dessa forma acreditamos que a afetividade requer ser reconhecida nos espaços escolares como elemento central da prática pedagógica, imbuída de interações humanas, na relação com o outro, muito além do abraço e do carinho.

Assim como o desenvolvimento da cognição não se dá na fragmentação entre a afetividade e a cognição. Essas dimensões são interligadas. Ressaltamos também, a necessidade da afetividade estar presente nos programas de formação inicial, de diferentes licenciaturas, ser discutida juntamente com os roteiros formativos das diferentes áreas do conhecimento, especialmente no da formação docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARANTES, V. A. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Videtur**, n. 23, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10ª edição. Cortez: São Paulo, 2011.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In Y. La Taille, H. Dantas, & M. K. Oliveira (Orgs.), **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p.127-136, 2013.

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

FORTUNATO, I; SCHWARTZ, G. CINEMA, PSICOLOGIA POSITIVA E RESILIÊNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 8, n. 2, p. 83-98, 2019.

FORTUNATO, I., TORQUATO, I., & SILVA, M. AFETIVIDADE, EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO COMPLEXO. **Varia Scientia**, 10(17), 11-23.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, S. A. S. TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: R. G. Azzi. A. M. F. A. Sadalla, (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S.A.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor

inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, 9.2: 247-260.

LEITE, S. A. S., & TASSONI, E. C. M. Afetividade e Ensino. In E. T. Silva (Org.), **Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007

LEITE, S. A. S. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, p. 25-52, 2011.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo, **Revista de ciências da educação**, n. 08, p. 7-22, 2009

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1991.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. La Taille, H. Dantas & M. K. Oliveira (Orgs.), **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

PEREIRA, P. S.; FORTUNATO, I.; LOURENÇO, C. A educação ambiental em periódicos brasileiros de ensino de física. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, 2016. p. 127-138,

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, L. L. C. P. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, 2007.

SILVA, A. C.; FORTUNATO, I. Jogos na formação inicial de professores de física: mapeando a produção bibliográfica nacional. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 4, p. 56-63, 2016.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Reduc, 1989.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Ed.

Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000

## TESES E DISSERTAÇÕES MAPEADAS

COITÉ, S. L. S. **A dimensão axiológica na formação inicial do professor**. 2017. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

DAMIAN, G. J. D. **Significados e sentidos da prática escolar atribuídos por alunos concluintes da licenciatura em Matemática no Brasil e na Colômbia**. 2017. 228 p. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2017.

LEITE, A. S. **A Formação Inicial do Professor de Matemática**: saberes docentes e a afetividade dos alunos em estágio supervisionado. 2014. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2014

ROCHA, L. K. T. A. **Investigação de uma disciplina experimental optativa no contexto do PIBID-UFG**: uma Leitura a Partir das Relações Socioafetivas. 2015. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, M. C. M. **Processo Identitário e Saberes Docentes**: um Estudo a Partir da Prática de Ensino no Estágio do Curso de Pedagogia da UFRN. 2015. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TEMPESTA, A.M. **O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá**: Contribuições para a Formação Inicial em Física. 2016. 199 p. Dissertação (Mestrado

em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016

VENANCIO, M. M. R. **Humanização e Docência Crítica**: a Arte como Mediação na Formação Inicial de Professores. 2016. 162 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2016.